



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

LEANDRO DE SOUZA SILVA

**EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NOS
CURSOS DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA NO
MATO GROSSO DO SUL**

**DOURADOS - MS
2019**



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

LEANDRO DE SOUZA SILVA

**EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NOS
CURSOS DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA NO
MATO GROSSO DO SUL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação –
Mestrado – em Educação, da Faculdade de Educação, da
Universidade Federal da Grande Dourados como requisito
parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dra. Eugenia Portela de Siqueira
Marques

**DOURADOS - MS
2019**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP).

S586e Silva, Leandro De Souza

EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NOS CURSOS DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA NO MATO GROSSO DO SUL [recurso eletrônico] / Leandro De Souza Silva. -- 2019.

Arquivo em formato pdf.

Orientadora: Eugenia Portela de Siqueira Marques.

Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal da Grande Dourados, 2019.

Disponível no Repositório Institucional da UFGD em:

<https://portal.ufgd.edu.br/setor/biblioteca/repositorio>

1. Ensino Superior. 2. Formação de Professores. 3. Educação Física escolar. 4. Educação das Relações Étnico-Raciais. 5. População Negra. I. Marques, Eugenia Portela De Siqueira. II. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

©Direitos reservados. Permitido a reprodução parcial desde que citada a fonte.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

BANCA EXAMINADORA:

**Prof.^a Dra. Eugenia Portela de Siqueira Marques - UFGD
(Orientadora)**

**Prof.^a Dra. Lucimar Rosa Dias - UFPR
(Examinadora)**

**Prof. Dr. Reinaldo dos Santos - UFGD
(Examinador)**

**Prof.^a Dra. Aline Maira da Silva - UFGD
(Examinadora Suplente)**

Dourados - MS, 31 de maio de 2019.

*Aos meus ancestrais,
Por sua existência e força e
aos meus descendentes
Com amor e carinho,
Dedico este trabalho
Para que sirva de esperança!*

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo seu amor e seus mistérios, aos meus pais Nelcides (*In Memoriam*) e Maria Lucia, que tanto me aconselharam, e aos meus ancestrais que lutaram e não aceitaram de forma alguma a condição a que foram submetidos.

À minha esposa Simone, que tanto compreendeu esse processo de construção e entendeu os momentos de ausência, os delírios e os pensamentos em voz alta que as vezes assustavam, e que deixou de realizar seus desejos em detrimento de meus deveres acadêmicos.

Ao meu filho Leonardo, que desde cedo tem me ensinado a ser um homem melhor. Te amo meu filho e tudo isso é por você.

À minha orientadora professora Dra. Eugenia Portela de Siqueira Marques, que me guiou e impulsionou a minha vida acadêmica com sua paciência e sabedoria, indo muito além de mera orientadora; foi e é uma amiga por quem tenho muita admiração e respeito. Pretendo tê-la como amiga pelo resto de minha vida.

À professora Dra. Lucimar Rosa Dias, por fazer parte da banca examinadora e por ter colaborado nesse processo com palavras de incentivo e importantes contribuições teóricas.

Ao professor Dr. Reinaldo dos Santos, por ter aceitado o convite e contribuído com minha pesquisa durante sua fala na qualificação, e principalmente pelas orientações feitas durante as aulas no programa de pós-graduação.

Aos meus amigos da graduação, do mestrado e do trabalho, que de alguma forma me incentivaram nos momentos difíceis e não deixaram que eu desistisse.

Aos professores da graduação e pós-graduação, que são espelho para mim e tanto me ajudaram e mostraram que sim, que era possível eu, além de ser o primeiro da família a entrar na graduação, ser também o primeiro a ter o título de mestre. E essa honraria vai, para muito, além de um título; é uma construção preciosa para o resto da minha vida.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação, Relações Étnico-Raciais e Formação de Professores (GEPRAFE/UFGD), por ter sido uma fonte de motivação fundamental para a realização desta pesquisa.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela bolsa de estudos de Mestrado, mesmo que por pouco tempo, porém tempo essencial para a minha permanência no programa.

RESUMO

O presente estudo aborda a importância da educação das Relações Étnico-Raciais nos cursos de formação de professores de Educação Física escolar. A partir das considerações propostas e do ponto de vista metodológico, utilizamos a abordagem de caráter quantiqualitativo, pois tal abordagem nos permitiu maior profundidade em termos de compreensão e análise dos resultados. O objetivo geral deste estudo consiste em analisar a formação inicial de professores nos cursos de Educação Física escolar e as implicações dessa formação com relação à Educação das Relações Étnico-Raciais em três Instituições de Ensino Superior de Mato Grosso do Sul. Desse modo é apresentado o protagonismo do Movimento Negro nas questões educacionais no que diz respeito as relações raciais na educação e salienta o quanto a disciplina de Educação Física foi utilizada como ferramenta a favor do Estado no avanço das teorias de superioridade racial. A pesquisa foi constituída de questionários aos acadêmicos dos cursos de graduação em Educação Física de três universidades do estado de Mato Grosso do Sul. Os resultados indicam que lacunas precisam ser preenchidas quando a formação inicial dos professores de Educação Física aborda a temática da EREER, contudo salientamos os avanços na formação desses professores, considerando que nos currículos dos cursos existem disciplinas com ementas e conteúdos que possibilitam a formação na perspectiva das Relações Étnico-Raciais e podem potencializar os futuros professores, preparando-os para que a escola seja um espaço de transformação social, no qual possam compreender que existem diferentes corpos, no qual os mesmos possam apreender que a educação das Relações Étnico-Raciais é importante aliada na promoção do reconhecimento do outro e do diálogo entre os diferentes corpos existentes na escola e na sociedade tornando-a mais justa e democrática.

Palavras-chave: Ensino Superior. Formação de Professores. Educação Física escolar. Educação das Relações Étnico-Raciais. População Negra.

ABSTRACT

The present study addresses the importance of education for Ethnic-Racial Relations in the training courses for teachers of Physical Education in schools. Based on the proposed considerations and from the methodological point of view, we use the quantitative approach, since this approach allowed us greater depth in terms of understanding and analyzing the results. The general objective of this study is to analyze the initial formation of teachers in the courses of Physical Education and the implications of this training in relation to Education for Ethnic-racial Relations in three Higher Education Institutions of Mato Grosso do Sul. The role of the Black Movement in educational issues with regard to racial relations in education and stresses how much the discipline of Physical Education was used as a tool in favor of the State in advancing theories of racial superiority. The research was made up of questionnaires to the undergraduate students in Physical Education from three universities in the state of Mato Grosso do Sul. The results indicate gaps that need to be filled with respect to the initial training of Physical Education teachers regarding However, we highlight the progress made in the training of these teachers, considering that in the curricula of the courses there are subjects with content and contents that allow for the formation of the ethnic-racial relations perspective and can empower the future teachers, preparing them for the school to be a space of social transformation in which they can understand that there are different bodies in which they can apprehend that education for ethnic-racial relations is an important ally in the promotion of recognition of the other and of the dialogue between the different bodies existing in the school and in society making it fairer and democratic.

Keywords: Higher education. Teacher training. Physical school education. Education of Ethnic-Racial Relations. Black population.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO I - MOVIMENTO NEGRO E EDUCAÇÃO BRASILEIRA: HISTÓRIA DE RESISTÊNCIA E LUTA	20
1.1 Apontamentos sobre o Movimento Negro no início do século XX	20
1.2 A FNB, o TEN e o MNU.....	23
1.3 O Movimento Negro pós constituição de 1988 e as ERER.....	27
1.4 O Movimento Negro sul-mato-grossense trajetórias e tensões	35
1.5 A Identidade Negra os desafios diante da colonialidade.....	39
CAPÍTULO II - EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL E AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS DA POPULAÇÃO NEGRA.....	47
2.1 Um novo homem para uma velha sociedade branca	48
2.2 O higienismo e Educação Física.....	50
2.3 Método Alemão, Francês e Sueco na Educação Física brasileira	52
2.4 Educação Física e as Relações Étnico-Raciais: aspectos constitucionais	57
2.5 O corpo negro e o jogo da diferença.....	64
CAPÍTULO III - ESTUDO SOBRE A FORMAÇÃO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA NA PERSPECTIVA DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS	73
3.1 Questões iniciais da pesquisa e produções existentes	75
3.2 IES participantes da pesquisa	80
3.3 Os sujeitos participantes e o como se deu a coleta de dados.....	81
3.4 Apresentação dos resultados e análises	81
3.5 O lugar das ERER nos cursos de licenciatura em Educação Física das IES participantes.....	95
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	121
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	125
APÊNDICES.....	133
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO.....	133
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	137

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 01 – Ocupação de brancos e negros no mercado de trabalho	67
GRÁFICO 02 - Distribuição da população, por cor ou raça 2012-2016.....	79

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 01 - Sabão Fairy (Preconceito Racial) – 1900	51
FIGURA 02 - Visita à escola nas Furnas do Dionizio (Estágio 5º semestre)	114

LISTA DE QUADROS

QUADRO 01 - As pesquisas sobre a EREER e a Educação Física Escolar	77
QUADRO 02 - Respostas dos acadêmicos sobre pertencimento étnico-racial	82
QUADRO 03 -Respostas dos acadêmicos sobre disciplinas que abordam as EREER nos cursos de Educação Física.	83
QUADRO 04 - Respostas dos acadêmicos sobre as Diretrizes da Licenciatura e das DCNERER.	84
QUADRO 05 - Assertivas e respostas dos acadêmicos sobre EF e EREER.....	87
QUADRO 06 – Assertivas e respostas dos acadêmicos sobre DCNERER.....	90
QUADRO 07 - Assertivas e repostas sobre a Lei N° 10639/2003.....	92
QUADRO 08 – Resoluções e Diretrizes pertinentes a formação superior em EF e EREER.....	96
QUADRO 09 – Disciplinas e Ementas que podem abordar as EREER na UFGD.....	98
QUADRO 10 - Disciplina Tópicos em Cultura e Diversidade Étnico-Racial.....	99
QUADRO 11 - Disciplina Educação em Direitos Humanos.....	105
QUADRO 12 – Disciplinas e Ementas que podem abordar as EREER na UFMS.....	107
QUADRO 13 – Disciplina Educação das Relações Étnico-Raciais.....	108
QUADRO 14 – Disciplinas e Ementas que podem abordar as EREER na UNIGRAN.....	116
QUADRO 15 - Disciplina Atuação Profissional e Ética.....	116
QUADRO 16 - Disciplina Recreação e Estudos do Lazer.....	117
QUADRO 17 - Tipos de currículo turístico e definições.....	118
QUADRO 18 – Disciplina Tópicos Especiais da Licenciatura.....	119

LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBCE	Colégio Brasileiro de Ciência do Esporte
CEDINE	Conselho Estadual dos Direitos do Negro
CEPEC	Conselho de Ensino Pesquisa Extensão e Cultura
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCNERER	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana
DOU	Diário Oficial da União
EF	Educação Física
ENEFD	Escola Nacional de Educação Física e Desportos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ERER	Educação das Relações Étnico-Raciais
FNB	Frente Negra Brasileira
FUCMT	Faculdade Unidas Católicas de Mato Grosso
GEPRAFE	Grupo de Estudos Pesquisa sobre Relações Étnico-Raciais, Formação de Professores e Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituições de Ensino Superior
IMNEGRA	Instituto da Mulher Negra do Pantanal
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
M/C	Grupo Modernidade/Colonialidade
MEC	Ministério da Educação
MNU	Movimento Negro Unificado
MS	Mato Grosso do Sul
NEAB	Núcleo de Estudos Afro-brasileiro
ONU	Organização das Nações Unidas
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PIVIC	Programa Voluntário de Iniciação Científica
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGEdu	Programa de Pós-Graduação em Educação

PROUNI	Programa Universidade Para Todos
PT	Partido dos trabalhadores
REUNI	Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SCIELO.BR	Scientific Electronic Library Online
SED-MS	Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul
SEPIR	Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
SISU	Sistema de Seleção Unificada
TG	Trabalho de Graduação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TEN	Teatro Experimental do Negro
TEZ	Grupo de Trabalho e Estudos Zumbi
UCDB	Universidade Católica Dom Bosco
UEMS	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
UF	Unidade da Federação/Estado
UFES	Federal do Espírito Santo
UFGD	Universidade Federal da Grande Dourados
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFMS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNB	Universidade Federal de Brasília
UNIGRAN	Centro Universitário da Grande Dourado
USAID	Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional
USP	Universidade São Paulo

INTRODUÇÃO

Muitos são os fatores que nos levam a pesquisar um assunto, tema, objeto. E em qualquer pesquisa que disponhamos de forças física e psicológica para realizar desejamos que ela produza um novo saber, e com isso contribua com o conhecimento e a ciência e sacie a necessidade de outros estudiosos ou a demanda do mercado na forma de um produto.

Por traz da pesquisa tem sempre o pesquisador que possui desejos e sonhos que são distintos de um para outro; alguns desejam fazer parte de um grupo de intelectuais, outros desejam contribuir com a sociedade científica na busca da justiça e da equidade, e outros ainda por satisfação pessoal. Diante dessa gama de possibilidades, o que me levou a me tornar um pesquisador e pesquisar o tema da Educação das Relações Étnico-Raciais na Educação Física é a forma como esse tema contribuiu e contribui para a minha reconstrução enquanto ser humano. Pretendo, de forma concisa, trazer detalhes do por que pesquisar sobre Educação das Relações Étnico-Raciais e Educação Física escolar.

Preciso informá-los de que o próprio objeto de pesquisa desta dissertação: o aprender sobre a formação de professores de Educação Física escolar é algo que está presente desde a minha infância, quando ainda não sonhava em ser um pesquisador sobre formação de professores, porém sonhava em ser um professor de Educação Física. Lembro-me como hoje, lá nos anos iniciais do ensino fundamental, quando eu tinha meus 8 ou 9 anos de idade e a professora perguntava: O que você quer ser quando crescer? Eu não tinha dúvida do que queria e de pronto respondia: QUERO SER PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA!

Esse foi o meu estímulo para, mesmo depois de ter concluído o ensino médio e ficado por 07 anos afastado, querer retomar os estudos. Particpei do processo seletivo/vestibular no final do ano de 2011, para o curso de Educação Física Licenciatura da Universidade Federal da Grande Dourados, no qual tive êxito; no início de 2012 iniciei o curso. Durante a graduação, passei por um processo de transformação incrível e nesta dissertação pretendo demonstrar parte dele e talvez descobrir se esse processo foi único ou tem se repetido com relação a outros acadêmicos.

Neste momento, em poucas linhas, quero dizer quem sou eu, pois isso poderá ajudar o leitor deste trabalho a compreender e se familiarizar com algumas transformações que vivi e que espero que não seja o único. Sou negro e pobre e realizei todo o ensino fundamental e médio em escolas públicas. Sou o irmão mais velho de outros três, dois dos quais tiveram pais diferentes e não terminaram o ensino fundamental. Sou o único até a data de hoje, ano de 2019,

a ter cursado ensino superior. Minha mãe mal sabe ler e escrever, e meu pai (*in memoriam*) dizia que estudou até a quarta série do fundamental. Tenho conhecimento de que situações como a minha são comuns na maioria das famílias dos brasileiros da minha cor e tenho consciência de que nas estatísticas sou uma curva, ou um ponto fora do lugar, pois cheguei onde cheguei, à defesa de um mestrado. Considerando as condições que esse sistema de vida me proporcionou, considero-me uma exceção e por isso agradeço a Deus por ter dado forças aos meus ancestrais, que lutaram e resistiram para que, assim como eu, muitos pobres e negros pudessem desfrutar das políticas públicas de acesso e permanência nas instituições de ensino superior.

Por muitas vezes durante esse processo de Pós-Graduação, pensei em desistir, pois os sentimentos de paciência, dedicação e abdicção são imensuráveis, e nem todos os dias estamos animados a escrever, a ler e a reescrever. O desânimo era, todavia, constantemente repreendido por pensamentos de que o sangue derramado pelos meus ancestrais não poderia ter sido em vão.

Estudar e pesquisar a Educação das Relações Étnico-Raciais na graduação foi para mim uma etapa crucial de des/reconstrução do conhecimento. As feridas que não conseguia explicar que doíam no mais íntimo do meu ser foram curadas e/ou compreendidas por meio das leituras feitas e dos debates realizados em sala de aula. Naquelas ocasiões, apreendi que precisava me posicionar, e que o espaço do neutro é um espaço carregado de hegemonia e significado. Outras possibilidades ofertadas pela Universidade foram de fato importantes e significativos nesse processo como: a participação em grupos de estudos, seminários e congressos; a vivência acadêmica, e participar do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFGD teve grande valia no meu desenvolvimento pessoal e profissional.

O tema da pesquisa de mestrado aqui apresentada é fruto de anseio despertado durante a minha graduação - em especial - no ano de 2012, quando tive a disciplina denominada Tópicos em Cultura e Diversidade Étnico-Racial, ministrada pela Prof. Dra. Eugenia Portela de Siqueira Marques, que deu respostas aos conflitos que eu tinha a respeito da minha cor, da minha identidade e trajetória de vida, incluindo lutas, conflitos e descaminhos. Naquele momento, compreendi que a minha história não era uma história única e que, vindo de uma família na qual não se encaixa nos padrões ditos como normais diante dos padrões estabelecidos e de condições financeiras baixíssimas, como a maioria dos brasileiros da minha cor, eu poderia contar uma nova história a partir de mim, contar uma história que falasse da hegemonia branca, das dificuldades e dos problemas de muitas famílias da periferia, que podem ser transformadas em histórias de resistência, luta e superação. Até então, a história que me foi contada era a que

nós, negros da periferia, éramos apenas sujeitos imorais, de caráter duvidoso e incapazes de aproveitar as oportunidades que a vida nos dá.

Assim como milhares de negros no Brasil, desde muito cedo percebi e aprendi que ser negro nesse país é um ato doloroso pois a todo momento me lembravam por meio de olhares e atos carregados de preconceito e discriminação qual o espaço que eu deveria ocupar pela cor da minha pele, porém agradeço os estudos realizados na universidade no qual me ensinou a compreender que vivo em um país racista e que minha cor, meu sorriso, meu cabelo e até meus dentes incomodam parte da sociedade, e, por conta da “colonialidade”¹, essas pessoas incomodadas com a minha diferença conseguem apenas me enxergar como sendo o “Outro” um corpo estranho e revoltoso carregado de maldição, e não como um ser humano.

Durante os 04 (quatro) anos de graduação, passando por duas greves, tive a oportunidade de ser aluno participante do PIBID (Programa de Bolsas de Iniciação à Docência). Algum tempo depois, consegui migrar para outro programa institucional, o PIVIC (Programa de voluntários a Iniciação Científica), e por fim cheguei ao PIBIC (Programa de Bolsas a Iniciação Científica). Considero que a minha participação nesse último programa me incentivou e me possibilitou as leituras e a participação nos encontros e congressos, ou seja, as experiências obtidas pelo PIBIC me ajudaram a imaginar e acreditar que sim, eu – negro e pobre – seria o primeiro da família por parte de mãe a ingressar num curso superior, e que poderia, agora, ser um pesquisador.

Quando olho para trás e analiso a trajetória percorrida na graduação, vejo a possibilidade de classificá-la em duas fases: a primeira foi a experiência da docência que o PIBID me proporcionou no interior da escola - viver o dia a dia trabalhando (auxiliando), observando e presenciando as motivações e desmotivações de ser um professor de Educação Física escolar - . Ali pude observar os limites postos pelas condições de trabalho, os limites postos pela gestão e até mesmo os limites postos pelos familiares de alunos e pelos responsáveis por estes; a segunda fase se deu no campo teórico e prático de ser um professor pesquisador: a participação no PIVIC e do PIBIC me trouxe significações e fundamentações que despertaram ou estimularam em meu consciente o desejo de ser um pesquisador, fazer parte do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre as Relações Étnico-Raciais e a Formação de Professores (GEPRAFE/UFGD), ler e escrever artigos individuais e em conjunto e posteriormente vê-los

¹ Colonialidade é um conceito e tem vindo a provar, nos últimos 500 anos que é mais profunda e duradoura que o colonialismo. Por meio da colonialidade que se estabelece padrões e relações estruturantes e, mais ainda, esses padrões são enraizados e prolongados nas relações sociais de tal maneira que as diferenças sejam hierarquizadas e inferiorizadas quanto mais se distanciam desses padrões estabelecidos pela classe hegemônica.

publicados em revistas, periódicos e livros e participar de eventos científicos locais, regionais e nacionais. Isso tudo me fez descobrir o quanto eu tinha a apreender e o quanto essa vivência teórica e prática de pesquisador me empoderava no sentido de afirmar a minha identidade negra.

Com o término dos oito semestres da graduação, veio o Trabalho de Graduação (TG) e as contribuições pessoais, sociais e profissionais que me foram dadas ao longo desse tempo. Os resultados positivos na forma de enxergar o mundo, compreender e conhecer as Relações Étnico-Raciais que envolvem o negro brasileiro e produzir TG foi simplesmente a continuação de um trabalho que vinha sendo realizado constantemente durante toda a graduação. Todos os semestres que passei na Faculdade de Educação da UFGD contribuíram para a escrita e para a pesquisa, ou seja, para o todo da elaboração deste trabalho final, tanto é que dentre todos os trabalhos de graduação apresentados na Educação Física daquele ano, o meu foi selecionado, junto com outros 15 (quinze), para fazer parte do dossiê sobre Educação Física Escolar na revista Horizontes da FAED/UFGD.

No TG, pesquisei e analisei a formação de acadêmicos de Educação Física licenciatura, formados pela UFGD, na perspectiva da Educação das Relações Étnico-Raciais. Nesse estudo, comparei o saber sobre Relações Étnico-Raciais inerentes à atividade de professor de Educação Física descritos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação LDBE, nos Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação Física e em outros documentos e legislações pertinentes à formação do professor. Por meio dessa pesquisa chegamos à conclusão de que os acadêmicos recém ingressos no curso de Educação Física da UFGD possuíam conhecimentos sobre as ERER semelhantes aos acadêmicos concluintes do mesmo curso e necessitava de investigações futuras para que pudéssemos compreender esse resultado.

O trabalho de graduação despertou me o interesse de responder a questões complexas, por exemplo: por que os acadêmicos concluintes do curso apresentavam resultados semelhantes aos acadêmicos que estavam iniciando o curso, tal resultado me deixava ainda mais intrigado pois eu participei desse processo, tal resultado tratava-se da turma de graduação ao qual participei e pra mim a formação foi tão significativa para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Essa e outras indagações permeavam diariamente a minha mente, sendo assim pensei então que se desse a continuidade por meio do programa de pós-graduação em educação da UFGD conseguiria aprofundar meus estudos.

Eu não tinha ideia do que era ingressar num mestrado, pois até então, no meu imaginário, era algo muito distante, tinha apenas especulações de conversa de corredor da faculdade sobre como seria estar no mestrado. Eu sabia, todavia, que se eu quisesse continuar aquela pesquisa teria que criar a possibilidades de investigar “Por que a Educação das Relações Étnico-Raciais

- aquela que teve um efeito tão significativo e transformador em minha vida - não gerou resultado significativo na vida de outras pessoas que cursaram o mesmo curso que eu?”

Ao longo desta dissertação, não respondo essa questão de forma objetiva, porém pretendo apontar indicadores da importância da Educação das Relações Étnico-Raciais nos cursos de Educação Física Licenciatura.

Na pesquisa de TG realizada no ano 2016, foram constatados indicadores que norteariam respostas das questões que foram levantadas nos parágrafos anteriores, como: a grade curricular do curso de Educação Física da UFGD, que, mesmo sendo licenciatura, não tinha nenhuma disciplina de caráter obrigatório na formação desses acadêmicos.

Logo após a minha formatura em Educação Física licenciatura, inscrevi-me para participar do processo seletivo de mestrado, de acordo com o edital PROPP Nº. 22, de 4 de outubro de 2016. Fui aprovado e, no início do ano de 2017, ingressei na linha de pesquisa Educação e Diversidade, sob a orientação da Profa. Dra. Eugenia Portela de Siqueira Marques, do Programa de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado em Educação da UFGD – PPGEdu/UFGD.

Durante as aulas e atividades da pesquisa, descobri o tão trabalhoso que é conciliar a vida pessoal com a vida de pesquisador. Embora tivesse um pouco de experiência com o tema, pela participação em programas institucionais, percebi que a vida do jovem pesquisador brasileiro não é nada fácil. O desejo de produzir algo que poderá contribuir para uma sociedade equânime e justa reanimava minhas forças e afastava os pensamentos da desistência e do desânimo. O contato com os autores e as reflexões que eles transmitem aos jovens pesquisadores² me fez refletir de acordo com que (COSTA, 2002, p.146-147) ressalta sobre o conhecimento, vejamos:

[...] O conhecimento é uma das mais belas façanhas do espírito humano, mesmo assim, e por isso mesmo, sua produção deve obedecer a preceitos éticos em que, entre outras coisas, a vida digna, a justiça e a paz devem ser preservadas. Como um dos campos da realização humana a ciência é território da ética, descuidar-se disso é colocar em risco o planeta e os seres que o habitam.

[...] Pesquisar é um processo de criação e não de mera constatação. A originalidade da pesquisa está na originalidade do olhar. Os objetos não se encontram no mundo à espera de alguém que venha estudá-los. Para um objeto ser pesquisado é preciso que uma mente inquiridora, munida de um aparato teórico fecundo, problematize algo de forma a constituí-lo em objeto de

² Ver as reflexões no ensaio “O diálogo entre a ciência e o mundo – uma agenda para jovens pesquisadores e pesquisadoras”. Palestra realizada por ocasião da abertura do 11º Seminário de Iniciação Científica e Prêmio Vasconcellos Torres de Ciência e Tecnologia – 2001, em 26 de novembro de 2001, no anfiteatro da Reitoria da UFF, Niterói/RJ.

investigação. O olhar inventa o objeto e possibilita as interrogações sobre ele. Assim, parece que não existem velhos objetos, mas sim, olhares exauridos (COSTA, 2002, p.146-147).

Lembro me bem de uma das coisas mais importantes que meu finado pai me ensinou foi ao dizer me que “o conhecimento é uma coisa que depois que aprendido ninguém consegue lhe retirar”, poderia eu como professor de Educação Física me debruçar sobre o vasto campo de temática da atuação desse profissional, mas escolhi conhecer e pesquisar sobre a temáticas da EREER como já disse anteriormente é algo que está no mais íntimo da minha vida e me foi ensinado que faz parte do meu ser, poder, ter e viver, por esse motivo não medi esforços para produção desse trabalho.

Esta dissertação está organizada em três capítulos. O capítulo um, intitulado “Movimento Negro e a educação brasileira: história de resistência e luta”, possui cinco tópicos. Sendo que o primeiro aborda a trajetória do Movimento Negro brasileiro em aspectos gerais, no início e no decorrer do século XX; o segundo ressalta a importância das principais organizações, o Teatro Experimental do Negro, a Frente Negra Brasileira e o Movimento Negro Unificado; o terceiro aborda questões do Movimento Negro no final do século XX, com a redemocratização brasileira; o quarto descreve a trajetória do movimento negro no contexto do Estado de Mato Grosso do Sul e o quinto e último tópico do capítulo aponta os desafios para a afirmação da identidade negra diante do processo da colonialidade ao qual o negro e o não negro estão sujeitos na sociedade brasileira.

O capítulo dois, que tem por título “Educação Física no Brasil e a Educação das Relações Étnico-Raciais”, está organizado em cinco tópicos e apresenta o contexto histórico e a relação da Educação Física brasileira com os interesses de quem detinha o poder na época, seja o império, a burguesia ou os militares, e de que maneira essa relação teve influência direta na estrutura dessa disciplina escolar. No primeiro, é abordado o interesse da construção de um novo homem para a velha sociedade branca; no segundo é ressaltado o princípio da educação higienista e a utilização da Educação Física como ferramenta principal para esse modelo de educação; no terceiro são apresentados os três principais métodos eurocêntricos adotados pela Educação Física brasileira; no quarto são apontados os aspectos constitucionais da Educação Física, relacionando-a com as questões voltadas para as Relações Étnico-Raciais; o quinto e último tópico do capítulo trata da maneira como o corpo negro vive esse jogo de diferenças na sociedade brasileira.

O capítulo três desta dissertação está organizado em três tópicos, em que são apresentados os caminhos percorridos na pesquisa, sendo que no primeiro tópico procuro

detalhar os percursos teóricos e metodológicos; no segundo apresento como se deu a escolha dos participantes e instituições, assim como a coleta de dados e de que maneira foram construídos os instrumentos de coleta. No terceiro tópico discorro sobre a análise dos dados e das reflexões pertinentes à pesquisa. Surge aí a necessidade da desconstrução eurocêntrica para a reconstrução da formação docente em Educação Física escolar para que seja possível a formação revolucionária. O futuro professor deve ser crítico e estar consciente e comprometido com a Educação das Relações Étnico-Raciais. Sendo assim, quem sabe em breve possamos viver em uma sociedade equânime no saber, no ter, no ser e no poder.

CAPÍTULO I: MOVIMENTO NEGRO E EDUCAÇÃO BRASILEIRA: HISTÓRIA DE RESISTÊNCIA E LUTA

1.1 Apontamentos sobre o Movimento Negro no início do século XX

Iniciamos este capítulo ressaltando a importância do Movimento Negro Brasileiro ao longo do século XX para as conquistas políticas e educacionais. Essas conquistas possibilitaram a um jovem negro de periferia apresentar uma dissertação numa Universidade Pública brasileira num Programa de Pós-Graduação. Pretende-se colocar os fatos em ordem cronológica, com ênfase nas principais ações destacadas no campo político-educacional. Os fatos históricos que escolhemos para este trabalho compreendem o período a partir da década de 1920, com as primeiras organizações de movimento social negro no Brasil, quando observamos a resistência marcante e salutar ante o acesso à educação, que é vista como a forma de combater as desigualdades raciais. Ressaltamos, contudo, que não pretendemos trazer os fatos históricos de forma detalhada, mas garantir subsídios suficientes para contextualizar o estudo em tela.

Santos (2007) aponta que num primeiro momento a luta do negro brasileiro se deu com vistas ao fim do sistema escravocrata, porém num segundo momento o negro recém-liberto viu na educação formal uma oportunidade de se instruir para ser valorizado enquanto indivíduo e, conseqüentemente, como grupo social.

Para fins de esclarecimento, queremos que fique claro que quando falamos de Movimento Negro nos referimos à definição feita por Lopes (2004)³, que define o Movimento, de forma genérica, como um conjunto de entidades privadas integradas por negros e

³ Segundo a Enciclopédia Brasileira da Diáspora Africana, organizada por Nei Lopes, 2004.

empenhadas na luta pelos seus direitos de cidadania. É importante, todavia, ressaltar o que se entende quando se lê Movimento Negro no singular, que não significa a singularidade do movimento, pois diversas entidades ou organizações negras: religiosas, políticas, culturais, artísticas e acadêmicas, entre outras, levantavam-se contemporaneamente na busca de seus direitos.

Por mais que a luta e os interesses dos negros libertos fossem pela educação e trabalho, as áreas de lazer e recreação, como os clubes de futebol, clubes de dança, teatros e artes sugeriram como uma das primeiras formas de integrar⁴ o negro na sociedade, conforme afirmou Santos (2007, p .67).

Os negros que buscavam de alguma maneira a ascensão social ao integrar-se nos ambientes de entretenimento dos brancos foram barrados, no estado de São Paulo, por motivo da raça/cor. Para poder usufruir de momentos de lazer e recreação, os negros tiveram então que criar seus próprios clubes sociais, clubes de dança e clubes de futebol (PINTO, 1990).

Essa foi a maneira que os negros brasileiros encontraram para driblar o preconceito e o racismo, organizando-se nos espaços urbanos da mesma maneira que os brancos e suas organizações, com teatro negro, clube de dança negro, barbearia do negro e outros espaços. Naquele momento, essa prática organizacional foi necessária, pois dessa maneira a promoção da cultura entre os negros se dava como forma de resistência, embora o racismo e o preconceito contra eles continuassem se reinventando e evoluindo.

Por meio de jornais informativos que algumas associações do Movimento Negro possuíam, suas atividades eram divulgadas como forma de existência humana no espaço público. Pinto (1990) diz que esses jornais passaram a divulgar não somente acontecimentos sociais dos negros, mas também assuntos de natureza social, econômica e principalmente política, além de começarem a denunciar as questões Raciais como discriminação e preconceito contra o negro brasileiro.

Esses jornais serviam, portanto, como ferramenta legal de informação e denúncia do que os negros brasileiros estavam sofrendo no início do século XX. Já na década de 1920, de acordo com Fernandes (1978), esses jornais foram relevantes para a discussão em torno das questões de disparidades de condições Raciais entre negros e brancos no pós-abolição.

Outro objetivo desses jornais no período era anunciar a necessidade da educação formal para os negros, como forma de superarem as dificuldades existentes, principalmente para quem

⁴ Integrar no sentido literal da palavra os negros no período para se sentirem pertencidos a sociedade tiveram que criar seus meios de recreação e lazer pois eram impedidos de frequentarem ambientes de exclusividade dos brancos.

sonhava com a ascensão social, política e econômica da população negra. Nesse sentido, Gomes (2005, p.32) corrobora “[...] Os jornais se propunham, por meio de seus editores, a serem instrumentos de educação e formação”.

Pode-se dizer que a “Imprensa Negra”, principalmente do estado de São Paulo (SANTOS, 2007)⁵, no período entre 1887 e 1937, denunciou as questões Raciais no Brasil, a segregação e as violências cometidas contra os negros, questões que não se faziam presentes em outros jornais de grande circulação no país.

Vale ressaltar que, como em todo movimento social, no Movimento Negro brasileiro não foi diferente e alguns jornais, por meio de seus editores, divergiam de algumas ideias, porém o fato de a educação formal ser uma necessidade para a população negra era um ponto de consenso entre eles. Assim, temos nos escritos de Gonçalves e Silva (2000, p.140):

Nos jornais da imprensa negra paulista do começo do século XX, no período fecundo de sua divulgação, que vai dos anos de 1920 ao final dos anos de 1930, encontram-se artigos que incentivam o estudo, salientam a importância de instrumentar-se para o trabalho, divulgam escolas ligadas a entidades negras, dando destaques àquelas mantidas por professores negros. Encontram-se mensagens contendo exortação aos pais para que encaminhem seus filhos à escola e que os adultos completassem ou iniciassem os cursos, sobretudo os de alfabetização. O ler e escrever são vistos como condição para ascensão social, ou seja, para encontrar uma situação econômica estável, e, ainda, para ler e interpretar as leis e assim poder valer seus direitos.

Dentre esses jornais que, por meio de suas publicações, incentivavam o negro brasileiro pós-abolição a buscar a educação formal como uma forma de ascensão social e de “luta e resistência” contra a situação precária em que se encontrava estão *O Clarim d’Alvorada*, *o Progresso* e *o A Vóz da Raça*, *O Alfinete* e *O cosmo*, de acordo com Santos (2007).

1.2 A FNB, o TEN e o MNU

Para o historiador Gomes (2005), a Frente Negra Brasileira –FNB, que surgiu em 1931, foi considerada a mais significativa instituição de luta dos negros brasileiros contra o racismo. A importância dessa organização foi para além da luta como movimento; em 1936 ela se tornou um partido político. Nesse sentido, temos:

⁵ Sales Augusto dos Santos (2007) faz uma ampla abordagem histórica desses jornais, tirando as questões de divergências, o que pode ser observado em comum é o incentivo e o chamamento à educação como um meio de superação das expectativas sociais dos negros brasileiros.

Considerando a adesão e a força política inicial, a FNB transformou-se quase numa febre. Surgiu em um momento de crise econômica e transformações políticas, atraindo milhares de pessoas para a população negra, costumes períodos de dificuldades estavam então mais do que nunca acompanhados de expectativas de mudanças. [...] Estimativas exageradas indicam 100 mil membros espalhados por todo o Brasil (GOMES, 2005, p.48).

A FNB, por meio do espaço político conquistado, tinha como principal objetivo a luta pela igualdade racial, pois através dessa igualdade os negros teriam a condição necessária para a integração plena na sociedade brasileira. Segundo Fernandes (1978), essa integração era uma das metas principais do Movimento Negro no início do século XX.

A FNB entendia que a defesa dos negros e dos seus direitos seria alcançada a partir da sua participação ampla e direta na esfera social, econômica, educacional e política brasileira (ANDREWS, 1998). Utilizando-se da pressão social, as organizações do Movimento Negro conquistaram, por exemplo, a admissão de negros na Guarda Civil brasileira, até então informalmente vedada.

Um dos líderes da FNB, Abdias do Nascimento⁶, lutou pela educação para o negro brasileiro, e esse interesse pela educação ficou registrado nos documentos oficiais da FNB.

A FNB foi, como afirma Gomes (2005), a maior expressão organizacional da união e da luta travada pela população negra, colocando a educação como foco e bem inviolável, pois para eles apenas por meio da educação seria possível a sua integração e ascensão na sociedade. Era a arma com que eles contavam para a possibilidade de eliminação do preconceito e garantia das condições plenas de cidadania. Vale, contudo, ressaltar que essa era a perspectiva do Movimento Negro na época e que, da mesma maneira que o as barreiras contra a ascensão da população negra se reinventavam, o Movimento Negro evoluía na busca de superá-las.

Conhecendo os discursos escritos recorrentes da FNB em prol de políticas públicas educacionais voltadas à população negra, podemos afirmar que as lideranças, no período,

⁶ Abdias do Nascimento foi artista plástico, escritor, poeta, dramaturgo e ativista do movimento negro brasileiro. Nasceu na cidade de Franca - SP 14 em março de 1914, onde morou até completar 15 anos de idade. Em 1929, mudou-se para a cidade de São Paulo a fim de se alistar no Exército. Em São Paulo, na década de 30 iniciou seu ativismo político na Frente Negra Brasileira ajudando a combater o preconceito racial nos estabelecimentos comerciais da cidade. Em 1938 organizou o Congresso Afro-Campineiro e em 1944 fundou o Teatro Experimental do Negro. Formou-se em economia na Universidade Estadual do Rio de Janeiro, adquiriu diploma pós-universitário no Instituto Superior de Estudos Brasileiros- ISEB (1957) e pós-graduação em Estudos do Mar pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro/ Ministério da Marinha (1967). Recebeu dois títulos *Doutor Honoris Causa* pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, (1993) e Universidade Federal da Bahia (2000), foi também professor benemérito da Universidade do Estado de Nova York. Após a volta do exílio (1968-1978), inseriu-se na vida política tornando-se deputado federal de 1983 a 1987, e senador da República de 1996 a 1999, além de ter colaborado intensamente para a criação do Movimento Negro Unificado (1978).

tinham a falta de “instrução” e de escolarização como fator significativo da alienação, desqualificação, manipulação e falta de perspectiva de ascensão pessoal e social dos negros.

A educação se tornou um campo de suma importância para a FNB, que fundou uma escola de alfabetização e, segundo Domingues (2008, p. 532), o curso “Formação Social” era uma escola de negros para negros, que equivalia ao primeiro ciclo do ensino fundamental e pela qual a FNB tomou para si a tarefa educar seus pares, cobrindo a ausência e ineficiência do Estado, que deveria garantir educação aos cidadãos.

Art. 149 - A educação é direito de todos e deve ser ministrada, pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana. (CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1934).

Faz-se importante ressaltar que a FNB, com tal movimento educacional, estimulou outras organizações de negros, como afirma Domingues (2008), quando várias delegações no interior do Estado de São Paulo e de outros estados estabeleceram escolas de formação para negros. Essas conquistas no terreno educacional possibilitaram a inserção de negros na sociedade e fortaleceram o movimento negro, que procurava, por meio dessas inserções, sensibilizar a sociedade e o Estado brasileiro.

Quanto mais a estruturação do movimento negro, por meio da FNB, ganhava território, mais organizações negras aderiam ao movimento e mais negros acreditavam no papel da educação como forma de ascensão. O Brasil passava por uma reviravolta política denominada Estado Novo; o Presidente Getúlio Vargas, com suas propostas de gestão, fechou e perseguiu todos os partidos políticos, buscando exterminar os movimentos sociais, o que causou grande impacto na FNB e dificultou a questão racial na agenda pública brasileira.

Nesse sentido, Nascimento e Nascimento (2007, p. 121) diz que “quando o regime do Estado Novo de 1937 pôs na ilegalidade toda atividade política, a FNB foi fechada junto com os demais partidos. Então a FNB passou a se chamar União Negra Brasileira, [...]”.

Assim como o negro resistiu à escravidão, não seria o “Estado Novo” que iria minar todas as forças de resistência da população negra. Abdias do Nascimento (2007, p. 206) afirma que durante o período de Vargas, na cidade do Rio de Janeiro, a resistência se deu com o Movimento Brasileiro contra o Preconceito Racial; na cidade de Santos, no estado de São Paulo, resistiu também a Associação dos Brasileiros de Cor, já no âmbito nacional, a resistência ficou por conta da União Nacional dos Homens de Cor. Por esses motivos, ressaltamos a importância racial da população negra no Brasil.

Com o fim do Estado Novo, em 1945, o Movimento Negro, que havia se envolvido nas questões políticas nacionais um ano antes, em 1944, já se organizava e fez surgir dessa organização o Teatro Experimental do Negro – TEN. Ali os associados usavam o palco como ferramenta de alfabetização da população negra. Abdias do Nascimento, quando fundou o TEN, tinha como foco as questões raciais da população.

Vale destacar que através do TEN a integração não é mais o alvo do negro na sociedade, e sim a inclusão, que se deu por meio da reivindicação do reconhecimento e valor civilizatório do negro para a sociedade brasileira. Exigia-se, então, que a diferença deixasse de ser transformada em desigualdade. Por meio dessa nova perspectiva, o TEN buscava desmascarar e denunciar a hipocrisia racial brasileira, enfrentando a supremacia elitista branca das classes dominantes.

O TEN foi para além da oferta cultural de negros para negros. Nascimento diz que, por muitas vezes, o palco foi utilizado como laboratório de ensino do ler e escrever para os negros; desse modo, o movimento passou a oferecer cursos de alfabetização e cultura geral aos seus integrantes, trabalhadores e todos aqueles que o procuravam.

Salientamos que a alfabetização proposta pelo TEN, conforme apontado por Santos (2007, p. 89), não se tratava de apenas saber ler e escrever, mas sim de reescrever o mundo, questionando a dominação social e racial a que estavam submetidos; tratava-se de tornar-se sujeito de seu destino.

Por meio desse teatro, a população negra tinha os primeiros contatos com a decolonização do poder, saber e ser, pois Nascimento (2007) ressalta que “ao mesmo tempo em que o TEN alfabetizava, oferecia também uma nova atitude, lhes habilitavam a ver e a descobrir o espaço que ocupavam dentro do grupo afro-brasileiro que ocupavam”.

Santos (2007, p.95) ressalta que os militantes intelectuais negros tinham a consciência de que lutar por igualdade racial implicava lutar contra a colonização intelectual, que muitos intelectuais brasileiros da época queriam introduzir na mente dos negros brasileiros.

Os estudos realizados por Santos (2007) sobre o TEN apontam que por meio dessa organização dos negros brasileiros surgiram propostas como educação gratuita e admissão de alunos negros em ensino secundário e universitário. Podemos dizer então que foi por meio do TEN que surgiram as primeiras propostas de políticas de ações afirmativas para os negros no Brasil.

Desse modo podemos observar que as políticas atuais, como a Lei Nº 10.639/2003, que obriga o ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira nas escolas brasileiras, e políticas de ações afirmativas como a Lei Nº 12.711/2012 (FERES JÚNIOR, 2013), que

determina reserva de vagas nas instituições de ensino superior e técnico para alunos negros, hoje se fazem presentes no Brasil por questões de muita luta e resistência por parte do Movimentos Sociais Negro do passado.

Logo após o exílio de Abdias do Nascimento por causa do período político contrário aos movimentos sociais brasileiros o TEN encerra suas atividades, porém em 1978 diversas entidades de negros uniram suas forças e se organizaram em forma de movimento único e criaram o Movimento Negro Unificado - MNU que para Fernandes (1978) surgiu da resistência do negro no período de ditadura militar, com a finalidade de combater o racismo e a discriminação racial por meio de atos públicos.

O MNU tinha em sua essência a demonstração pública a ação prática, e Santos (2007, p.125) afirma que o movimento o encampou ao anunciar o dia 20 de novembro como o Dia Nacional da Consciência Negra, em homenagem ao negro Zumbi dos Palmares⁷. Essa data se tornou importante para os movimentos negros brasileiros pois foi escolhida para a realização da marcha⁸ Zumbi dos Palmares em 1995, na cidade de Brasília, ato público que demonstrou a força dos movimentos negros de todo o país pois conseguiu organizar uma marcha com aproximadamente trinta mil pessoas favoráveis a luta dos negros contra o racismo e a discriminação racial.

⁷ Zumbi dos Palmares nasceu no ano de 1655 em Alagoas, em um dos mocambos de Palmares. Recebeu o nome de Zumbi, que vem do quimbundo *nzumbi*, que significa duende, ou fantasma. Apesar de ter nascido livre, no ano de 1662, com 7 anos de idade, ele foi capturado por soldados e entregue ao Pe. António Melo, que o batizou na igreja católica com o nome de Francisco. Além de estudar latim e português, Zumbi, sob a guarda do padre, ajudava nas missas. No ano de 1670, quando Zumbi tinha 15 anos, fugiu para o Quilombo dos Palmares, onde foi reconhecido por suas habilidades marciais que o fizeram ser reconhecido, aos 20 anos, como um respeitável estrategista militar e guerreiro, que lutou contra os soldados do Sargento Manuel Lopes.

⁸ Encontro ocorrido no ano de 1995, na cidade de Brasília-DF, conhecida como a Marcha Zumbi dos Palmares Contra o Racismo, Pela Cidadania e a Vida. Segundo Santos (2007, p.166), a marcha foi organizada com o intuito de denunciar uma vez mais o racismo, as desigualdades raciais, e exigir políticas públicas para os negros; a marcha contou com a presença de mais de trinta mil participantes na capital do país. Importante ressaltar que nesse encontro foi entregue ao então presidente do Brasil, Fernando Henrique Cardoso, um documento chamado Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial, que continha diversas propostas como: Democratização da Informação, Mercado de Trabalho, Educação, Cultura e Comunicação, Saúde, Violência, Religião e Terra.

1.3 O Movimento Negro pós constituição de 1988 e as EREER

Com o fim da ditadura militar, a sociedade brasileira necessita de uma nova carta magna e, em 1987, realiza a Assembleia Nacional Constituinte com vistas à elaboração da reconstrução da democracia no país; o movimento negro brasileiro participa ativamente da assembleia.

Santos (2007) ressalta que no ano de 1986, foi realizada a Convenção Nacional do Negro pela Constituinte, reunindo os principais líderes de movimentos negros espalhados pelo país, quando elaboraram um documento com diversas reivindicações e propostas para a futura Constituição Federal do Brasil. Dentre as reivindicações estavam os tópicos sobre os Direitos e Garantias Individuais; Violência Policial; Condições de Vida e Saúde; Mulher; Menor; Educação; Cultura; Trabalho; Questão da Terra e Relações Internacionais.

Santos (2007), ressalta que dentre as propostas para a educação o Movimento Negro defendia políticas públicas educacionais universalistas, como a educação gratuita para todas as crianças e a obrigatoriedade do ensino para todos os cidadãos brasileiros, independente de classe social, raça, sexo e religião, entre outras, porém o mesmo ressalta que no documento elaborado já previa políticas públicas de reparação e correções das desigualdades estruturais e existentes na sociedade brasileira em relação a população negra.

Com o advento do regime democrático de governo definido pela nova Constituição Federal, a atuação do Movimento Negro na década de 1990 é marcada por uma nova fase de reivindicações, com diversos encontros nacionais, regionais e estaduais de líderes negros que buscavam se organizar para a luta e a denúncia do Mito da Democracia Racial. Eles discutiam a colonização intelectual, consequência de conteúdos racistas contidos nos currículos escolares e materiais didáticos, assim como a discriminação em diversos setores sociais.

De acordo com Santos (2007), no ano de 1996, num evento chamado Seminário Internacional Multiculturalismo e Racismo: o papel da ação afirmativa nos Estados democráticos contemporâneos, foi a primeira vez na história do Brasil que um Chefe de Estado afirmou e declarou publicamente, sem tergiversações, que o Brasil é um país que discrimina racialmente os negros.

Sendo assim, as mudanças no discurso oficial sobre as questões raciais não eram fruto da benevolência, do entendimento ou do esclarecimento do governo, e sim das pressões constantes que o movimento negro exercia, seja por meio dos encontros, das marchas, dos seminários e de outras manifestações, seja pelo engajamento de líderes políticos como Paulo Paim, Benedita da Silva e Abdias do Nascimento, entre outros. Esses líderes constantemente traziam à tona as questões do racismo, da discriminação e das desigualdades Raciais presentes

na sociedade brasileira; além da mudança de discurso, eles propuseram importantes marcos normativos para a mudança desta realidade.

A década de 2000 foi marcada pelas intensas lutas no campo jurídico normativo, com mudanças significativas e debates sobre as questões raciais na área da educação e do trabalho no Brasil.

No ano de 2001 aconteceu, em Durban na África do Sul, a III Conferência Mundial contra Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, da qual o Brasil participou como país signatário. Os reflexos dessa conferência fortaleceram a discussão sobre a necessidade de implantação de políticas afirmativas para que os negros tivessem acesso ao ensino superior, como forma de correção das injustiças e impedimentos que ocorreram no passado.

Esse fortalecimento fez com que as questões Raciais fossem colocadas na agenda da política do governo, como afirma Santos (2007), tendo em vista que tal assunto passou a ser pauta no discurso dos candidatos à presidência no ano de 2002.

No ano de 2003 sob vigilância e pressão do Movimento Negro o então eleito Presidente da República do Brasil Luiz Inácio Lula da Silva, no dia 10 de janeiro de 2003, como um de seus primeiros atos como presidente, sanciona a Lei Nº 10.639/2003, e torna obrigatório nos estabelecimentos de ensino da história africana e afro-brasileira,

Em outro ato em resposta ao cumprimento de promessas de campanha e atendendo às pressões do Movimento Negro, o presidente cria, em 21 de março de 2003, por meio da medida provisória nº.111, a SEPPIR (Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial). Com essa secretaria, o governo reforça que no Brasil existe a discriminação racial contra o negro e anuncia que tal secretaria assegurará a importância à promoção da igualdade racial com a efetiva integração de projetos e ações em todo o conjunto de governo.

De acordo com Marques (2010), nos anos seguintes, foram adotadas várias medidas pelo governo, e nas esferas do Executivo e do Legislativo, quando foram criados conselhos, comissões e programas e realizações de fóruns. O ano de 2005 foi declarado pelo governo o ano da Igualdade Racial; em maio desse mesmo ano aconteceu, em Brasília-DF, a I Conferência Nacional de Promoção da Igualdade Racial.

Notamos, no documento resultante dessa primeira conferência, questões de apoio a comunidades remanescentes de quilombolas, implantação do modelo de gestão das políticas de

promoção da igualdade racial, ações afirmativas⁹, inclusão social, relações internacionais e produção do conhecimento.

Em junho de 2004, por meio da Resolução 1/2004 do CNE, instituíram-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana – DCNERER, documento esse que estabelece normas, com princípios para o ensino da temática.

Diante desses fatos ocorridos nos primeiros anos de governo de Luiz Inácio Lula da Silva, podemos concluir que o Movimento Negro estava em plena ascensão, porém os estudos de Marques (2010) nos mostram que uma parte significativa de seus líderes ocupou cargos no quadro do Governo Federal, o que enfraqueceu o movimento, pois nesse quadro havia membros intelectuais tanto a favor como fazendo oposição ao Governo, o que literalmente dividiu as forças, tanto é que:

O ano de 2005 deveria ter sido o ano da Marcha Zumbi dos Palmares +10, tal como em 1995, o que aconteceu, mas com o movimento negro dividido, duas marchas foram realizadas em novembro de 2005, nos dias 16 e 22. Muito menos expressivas que a marcha de 1995, as marchas de 2005 expressam as concepções divergentes e a divisão no movimento - um bloco aliado e outro de oposição ao governo; bloco aliado fazendo críticas ao Estado Brasileiro, propondo uma política estatal, mas sem críticas ao Governo; e o bloco de oposição fazendo críticas ao Governo e denunciando falta de disposição deste em implementar políticas afirmativas e a cooptação de setores do movimento negro (NASCIMENTO, 2007, p. 9).

Aqui um destaque para o Movimento Negro que, mesmo dividido, conseguiu aumentar a sua visibilidade, tanto é que concretizou mais ações nos anos subsequentes. Propostas outras, como a criação do Estatuto da Igualdade Racial, sancionado pela Lei Nº. 12.288, no dia 20 de julho de 2010, surgiram no momento seguinte à reeleição do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva.

Dentre outros pontos relevantes, o Estatuto estabelece para a população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos individuais e coletivos e o

⁹ Ações afirmativas são medidas que tem por objetivo reverter a histórica situação de desigualdade e discriminação a que estão submetidos indivíduos de grupos específicos. Elas partem do reconhecimento de que alguns grupos sociais – tais como os negros, os indígenas e as mulheres – foram historicamente privados de seus direitos, resultando em uma condição de desigualdade (social, econômica, política ou cultural) acumulada que tende a se perpetuar. São ações públicas ou privadas que procuram reparar os aspectos que dificultam o acesso dessas pessoas as mais diferentes oportunidades. As ações afirmativas podem ser adotadas tanto de forma espontânea, quanto de forma compulsória – isso é, através da elaboração de medidas que as tornam obrigatórias. O fim dessas medidas é sanar uma situação de desigualdade considerada prejudicial para o desenvolvimento da sociedade como um todo. (BETONI, 2014) Disponível em: <<https://www.infoescola.com/sociologia/acoes-afirmativas/>>. Acesso em: 16 set. 2018.

combate à discriminação e a outras formas de intolerância étnica. Temos também as áreas do direito à saúde, à educação, à cultura e esporte e lazer, além de outros como o direito à terra, ao trabalho e à comunicação, que recebem atenção especial uma vez que se trata de reivindicações que sempre permearam os debates e encontros do movimento negro no Brasil.

No ano de 2012, com o governo da presidente Dilma Rousseff, tivemos a Lei Nº 12.711¹⁰, sancionada no dia 29 de agosto de 2012, conhecida como a “lei das cotas”, que consideramos como a principal ação afirmativa na área da educação. Ela estabelece, entre outros itens, cotas, ou seja, reserva de vagas de no mínimo 50% por curso e turno nos processos seletivos de universidades e institutos federais para estudantes oriundos de baixa renda somado ao fator de ter realizado todo o ensino médio em escolas públicas e se autodeclarado pretos, pardos ou indígenas.

Em 09 de junho de 2014, foi aprovada e sancionada Lei Nº 12.990, pela qual a presidente da república reserva aos negros 20% das vagas oferecidas em concursos públicos federais. Assim como para ingressar nos cursos de ensino superior, os candidatos negros são considerados aqueles que se autodeclararam negros de acordo com o quesito cor ou raça utilizadas pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE.

Ainda em 2014, mesmo com uma certa passividade do Movimento Negro, por conta da continuidade do governo de esquerda na presidência da república e da manutenção de alguns cargos públicos federais garantidos a alguns líderes do movimento, no âmbito da Educação das Relações Étnico-Raciais foram contemplados pela Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), dentre outros assuntos, a superação das desigualdades educacionais e a promoção da cidadania, com ênfase na erradicação de todas as formas de discriminação. Esse plano visa à superação das desigualdades e o respeito aos direitos e às diversidades como medidas necessárias que de pronto “sejam compartilhadas pelo sistema de ensino, estabelecimentos, processos de formação de professores, comunidade, professores, alunos e seus pais” (Brasil, 2014, p. 13).

Outros desafios propostos ao sistema educacional pelo novo PNE 2014-2024 chamam a nossa atenção, pois as questões da diversidade e diferença abordadas no documento oficial vão ao encontro dos acordos internacionais, no intuito de diminuir as desigualdades presentes no sistema educacional e em toda a sociedade brasileira. Verificamos no Art.2 o objetivo de “[...] superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação”. (BRASIL, 2014).

¹⁰ Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Também conhecida como “Lei das Cotas”.

Tais desafios, metas e objetivos chamam a nossa atenção na medida em que Candau (2004) diz que nossa história sempre procurou apagar o outro, por eliminação ou por escravidão. Para a autora, tais situações são formas de negação e silenciamento.

Dentre as diversas metas que visam erradicar as desigualdades existentes na sociedade brasileira, destacamos a meta 7.25 do PNE, que visa:

garantir nos currículos escolares conteúdos sobre a história e as culturas afro-brasileira e indígenas e implementar ações educacionais, nos termos das Leis nºs 10.639, de 9 de janeiro de 2003, e 11.645, de 10 de março de 2008, assegurando-se a implementação das respectivas diretrizes curriculares nacionais, por meio de ações colaborativas com fóruns de educação para a diversidade étnico-racial, conselhos escolares, equipes pedagógicas e a sociedade civil; (BRASIL, 2014, p. 28).

Consideramos essa meta como um desafio, pois para que ela se materialize é necessário ocorrer um rompimento curricular das estruturas monoculturais que reinsistem em permanecer no sistema educacional, ou seja, tal meta torna-se um desafio epistêmico, uma vez garantir conteúdos sobre outras culturas sem cair no erro da colonialidade e seus meandros é ir além da obediência legal, sendo preciso reconhecer que outras culturas são parte da construção social do povo brasileiro e não podem, de forma alguma, ser abordadas de maneira estereotipada, ou como um “currículo turístico”, como afirma Santomé (1995).

Sobre “currículo turístico”, podemos focar Gomes (2002), que afirma:

[...] ações desconexas e estanques na escola que tende a folclorizar a discussão sobre a questão racial, como por exemplo: chamar um grupo cultural para jogar capoeira sem nenhuma discussão com os alunos/as sobre a corporeidade negra; realizar uma vez por ano um desfile de beleza negra desconectado de uma discussão mais profunda sobre a estética afro-brasileira; colocar os alunos/as da Educação Infantil para recortar pessoas negras de revistas étnicas e realizar trabalhos em sala ou enfeitar o mural da escola sem problematizar o significado da presença dos negros na mídia; chamar os jovens do movimento hip-hop para participar de uma comemoração na escola, desconsiderando a participação de alunos e alunas da própria instituição escolar nesse mesmo movimento; tratar o dia 20 de novembro como mais uma data comemorativa, sem articular essa comemoração com uma discussão sobre o processo de luta e resistência negras (GOMES, 2002, p.86).

Marques (2017), no mesmo contexto, ressalta que:

O arcabouço jurídico decolonial das últimas décadas exige que os docentes conheçam as formas outras de viver, a relevância dos conhecimentos produzidos pelos povos africanos e indígenas, pois a obrigatoriedade da lei precisa ser alicerçada em princípios didáticos também outros. Entendemos que não basta tratar a diversidade cultural de nosso país de forma

contemplativa e folclorizada. Não basta também elaborar situações didáticas apenas para comemorar, são necessárias intervenções pedagógicas que problematizem as diferentes formas de ser e viver dos povos africanos e indígenas e para que isso aconteça, os docentes precisam de tempo para rever seus conceitos aprendidos em seu processo de escolarização. (MARQUES, 2017, p. 124-125).

Na meta 8 do PNE, pode-se observar que o intuito do Estado é igualar, até o fim desse plano ano de 2024, as diferenças de níveis de escolaridade existentes entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Consideremos os dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), que demonstrou que entre a população Negra de 18 e 24 anos 1,1% não tem nenhum nível de escolaridade, 70,7% estão fora da escola e apenas 1,4% tem o nível superior completo. Concluindo, cremos que grande esforço precisa ser empreendido para o alcance dessa meta. Importante ressaltar, todavia, que nos últimos anos, por meio das Políticas Afirmativas, obtivemos um aumento da população negra no ensino superior, não na velocidade que queríamos, contudo estamos avançando e podemos relacionar tais avanços a vários fatores, inclusive às estratégias descritas pela meta 12 do PNE:

12.5) ampliar as políticas de inclusão e de assistência estudantil dirigidas aos (às) estudantes de instituições públicas, bolsistas de instituições privadas de educação superior e beneficiários do Fundo de Financiamento Estudantil - FIES, de que trata a Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001, na educação superior, de modo a reduzir as desigualdades étnico-Raciais e ampliar as taxas de acesso e permanência na educação superior de estudantes egressos da escola pública, afrodescendentes e indígenas e de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, de forma a apoiar seu sucesso acadêmico (BRASIL, 2014).

Entendemos que o negro, ao ter acesso ao ensino superior e concluir o curso, estará contribuindo para que as metas do PNE sejam alcançadas e uma sociedade menos desigual seja imaginada. Esse raciocínio cria uma nova situação: pensar na formação inicial e continuada de docentes no Brasil, pois ela representa um grande entrave para a melhoria da qualidade da educação na perspectiva das Relações Étnico-Raciais. Propor formação inicial e continuada multicultural representa estratégia que pode mudar a posição de colonialidade existente no sistema de ensino brasileiro.

A possibilidade de acesso do negro ao ensino superior é o primeiro passo que, somado à permanência e à conclusão do curso são fatores determinantes para o pensar numa

transformação estatística social e epistêmica do sistema educacional, desmascara assim o racismo estrutural existente nesse nível de ensino.

Contudo o Movimento Negro atento a situações de fraudes em autodeclarações de pertencimento racial tem se movimentado para denunciar a usurpação de vagas de pessoas não negras. Citamos aqui o fato ocorreu no ano de 2016, na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), onde o Movimento Negro, representado por um grupo de estudantes¹¹, questionou e denunciou a fraude de autodeclaração para o ingresso de acadêmicos em cursos de graduação, ou seja, pessoas não negras estariam usurpando as vagas a qualquer custo, pois na hora de identificar a cor/raça a que pertence o candidato assinala que pertence à cor parda ou preta e concorre às vagas destinadas às cotas. Esse é um exemplo de situações que se repetiram ao longo dos anos de 2016 e 2017 e que têm levado o Ministério Público a exigir a existência da banca de verificação ou validação de autodeclarações de pertencimento racial.

Esse entendimento surgiu pela orientação normativa nº 03¹², de 01 de agosto de 2016, que, dentre outras coisas, estabeleceu critérios técnicos para a aferição da veracidade da Autodeclaração por ocasião de participação do candidato em concursos públicos federais, ou seja, a partir daquela data, foram estabelecidos procedimentos a serem utilizados pelas bancas e para as futuras bancas avaliadoras dos fenótipos existentes. A orientação normativa explica que o candidato à vaga deve obrigatoriamente comparecer presencialmente diante da banca de validação de Autodeclaração.

A utilização da banca de validação de Autodeclaração já tem sido utilizada em diversas instituições federais e estaduais, como é o caso da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), que, desde o ano de 2013, utiliza esse sistema para a validação das autodeclarações. As bancas são compostas por 3 (três) membros, servidores da UEMS, membros de Núcleos de Estudos Afro-brasileiros (Neab), Associações de Comunidades Quilombolas e pesquisadores de outras universidades que estudam as ações afirmativas e Relações Étnico-Raciais. As bancas avaliam os traços fenotípicos dos candidatos antes da realização da matrícula.

¹¹ O Coletivo Negrada, grupo de estudantes negros da Universidade Federal do Espírito Santo, UFES, apresentou denúncia ao Ministério Público Federal e ao Ministério Público do Espírito Santo com relação a estudantes que teriam fraudado o sistema de cotas para o vestibular de 2016. Disponível em: <<https://www.almapreta.com/editorias/realidade/movimento-negro-denuncia-fraude-nas-cotas-raciais>>. Acesso em: 20 fev. 2018.

¹² Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão de Pessoas e Relações do Trabalho no Serviço Público-Orientação Normativa nº3, de 1º de agosto de 2016 Disponível em: <https://www.lex.com.br/legis_27175840>. ORIENTACAO_NORMATIVA_N_3_DE_1_DE_AGOSTO_DE_2016.aspx. > Acesso em: 20 fev. 2018. Disponível em: <https://cs.ufgd.edu.br/download/edital_cpta_10082016.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2018.

Na UFGD, a utilização de bancas de validação de autodeclarações iniciou-se no ano de 2016, atuando no concurso público para o provimento de cargos técnico administrativos. No ano subsequente, 2017, a Resolução CEPEC nº 176, de 20 de julho de 2017, seguindo a orientação normativa federal do ano de 2016, aprovou políticas de ações afirmativas nos programas de pós-graduação *stricto sensu* da universidade e estabeleceu, por meio do “Art. 2º, § 3º, a critério da comissão de seleção de cada programa, que a Autodeclaração de preto e pardo poderá ser validada por Comissão institucional da UFGD especialmente designada para este fim.”(UFGD, 2017, p. 02).

As bancas de validação têm sido consideradas pelo Ministério Público como uma das ferramentas mais eficazes para coibir a usurpação de vagas destinadas a pretos e pardos. Percebe-se isso no caso da UFGD, na qual o Ministério Público Federal recomendou¹³ que nas próximas seleções para ingresso nos cursos de graduação a universidade faça o uso das bancas de validação e/ou verificação de fenotípicos de autodeclarações de pertencimento racial.

Tem-se, pois que manter e ampliar as bancas de validação de auto declarações é o principal mecanismo que contribui para a garantia dos direitos dos negros às vagas que foram conquistadas por meio de luta e resistência até que fossem concretizadas em forma lei. Outra contribuição das bancas está na afirmação e na ressignificação da identidade daquele que é submetido à banca, que vai confirmar o que realmente o candidato é, seja ele branco, preto ou pardo. Essa ressignificação e afirmação, para o negro, é um processo de suma importância.

Discutir, estudar e aprender sobre a identidade da população negra brasileira nos dá a oportunidade de poder contribuir com a afirmação positiva dessa identidade. Para o negro, essa deve ser a forma de subverter a lógica da exclusão social que existe a respeito do seu corpo nos mais diversos espaços públicos e privados, inclusive no ensino superior.

Garantir e possibilitar o acesso do negro no ensino superior fortalece os sujeitos envolvidos, pois esses espaços predominantemente brancos provocam novas crises de identidade, crises que, para (BACKES, 2006), são capazes de desencadear deslocamentos que podem modificar as realidades existentes. Essas transformações podem denunciar o mito da democracia racial e toda a colonialidade existente nesse nível de ensino e, conseqüentemente, na sociedade brasileira.

Anibal Quijano (2010, p. 239) afirma, nesse sentido, que “É tempo de aprendermos a nos libertar do espelho eurocêntrico onde nossa imagem é sempre, necessariamente, distorcida [...] tempo, enfim, de deixar de ser o que não somos”.

¹³ Vide: Disponível em: <<https://www.correiadoestado.com.br/cidades/dourados/apos-recomendacao-ufgd-verificara-autodeclaracoes-de-alunos-cotistas/323054/>>. Acesso em: 20 fev. 2018.

1.4 O Movimento Negro sul-mato-grossense trajetórias e tensões

Descrever o movimento negro no Estado de Mato Grosso do Sul é falar do Grupo TEZ (Grupo de Trabalho e Estudos Zumbi) e de Ribeiro (2015, p.77) “Esta foi a primeira entidade do movimento negro sul-mato-grossense” e conhecer a história desse grupo se faz importante por dois motivos: para que compreendamos os valores atuais presentes nos mais diversos movimentos negros espalhados pelo Estado e para conhecermos o surgimento de outras entidades do movimento negro no Estado.

De acordo com Ribeiro (2015), O Grupo TEZ se institucionalizou em 18 de março 1985, na cidade de Campo Grande/MS, na qual Ben-Hur Ferreira¹⁴, um de seus fundadores, em uma entrevista concedida no ano de 2013 para Ribeiro, que realizava uma pesquisa/base para a sua dissertação, afirmou que a primeira atividade do grupo foi a discussão sobre o filme “Tenda dos milagres”, de Nelson Pereira Santos, filme de 1977, adaptação de um romance de Jorge Amado.

É importante ressaltar o contexto histórico em que o Estado de Mato Grosso do Sul (MS) estava envolvido no período. O Estado estava sendo recém-criado¹⁵ por força e imposição da ditadura militar, sob os comandos do então presidente General Ernesto Geisel, e Ribeiro (2015, p.85) se dispõe a mostrar que MS foi criado no momento em que florescia no Brasil uma sociedade civil atuante, que buscava a todo momento a redemocratização do país.

Nesse sentido, Bittar diz que:

Nos anos de 1980 o MS foi marcado por grandes mobilizações contra a ditadura militar, pela organização em entidades representativas de trabalhadores rurais e urbanos, bem como das camadas médias como professores e estudantes e o movimento negro no estado começa a se organizar nos parâmetros de seu período (BITTAR, 2009, p.213).

Outro fator que culminou com a criação do Grupo TEZ, segundo Ribeiro (2015, p.86), foi uma palestra feita por Fernando Gabeira¹⁶ em um evento realizado pelas Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e Faculdades Unidas Católicas de Mato Grosso

¹⁴ Eurídio Ben-Hur Ferreira nasceu em Campo Grande, situado no estado de Mato Grosso, no dia 11 de janeiro de 1964. Formado em filosofia e direito pelas Faculdades Unidas Católicas do Mato Grosso (FUCMT), atual Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), em Campo Grande, concluiu a pós-graduação em filosofia e história da educação também na FUCMT, em 1987. Em outubro de 1998, ano em que ingressou no doutorado da PUC/SP em direito constitucional, foi eleito deputado federal pelo PT/MS.

¹⁵ Mato Grosso do Sul foi criado em 11 de outubro de 1977, LEI COMPLEMENTAR Nº 31, DE 11 DE OUTUBRO DE 1977 Cria o Estado de Mato Grosso do Sul, e dá outras providências. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lcp/lcp31.htm> Acesso em: 14 mai 2018.

¹⁶ Ver sua biografia disponível em: <<http://gabeira.com.br/biografia/>>. Acesso em: 16 set. 2018.

(FUCMT), hoje Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). Ben-Hur relatou que Gabeira, em um dado momento da palestra, mencionou que apenas depois do exílio deu-se conta da dimensão do racismo, uma vez que, na condição de latino, viveu na Europa e foi, constantemente, vítima de preconceitos raciais.

Quando se estuda a história do TEZ, verifica-se que o grupo não nasceu com objetivos fixos e estabelecidos, porém percebe-se que o que era para ser um grupo de estudos e ações com vistas a discutir assuntos ligados à perspectiva racial, tornou-se a primeira entidade do movimento negro em MS, de tal importância que, ainda hoje, entre os militantes negros, o TEZ é reconhecido como a gênese dos movimentos negros sul-mato-grossenses.

Essa importância que o TEZ conquistou se concretizou mediante muito enfrentamento, pois o grupo surgiu da indignação de um grupo de professores e alunos que se preocupavam com as questões Raciais e debatia e buscava colocar o assunto em pauta nos espaços, por meio de entrevistas e palestras em escolas, entre outras atividades. De acordo com Ribeiro (2015, p.87), o Grupo TEZ, por ser a única entidade que discutia as questões raciais, criou ambiente propício para o seu protagonismo nos espaços públicos regionais.

No ano de 1987, foi criado o Conselho Estadual dos Direitos do Negro (CEDINE-MS), instituído pela Lei Nº 702, de 12 de março de 1987. Esse órgão colegiado foi proposto pelo governo do Estado e teve como partícipes tanto a sociedade civil organizada como representantes do próprio governo. Concordo com Ribeiro (2015, p.88) quando este diz que a criação desse conselho se fez pela aproximação do Grupo TEZ com o governo.

Em 1988, Ben-Hur Ferreira, um dos fundadores do Grupo TEZ, filiou-se ao Partido dos Trabalhadores (PT) e, em 1992, no pleito de outubro, foi eleito como o primeiro vereador do PT em Campo Grande, o que proporcionou maior visibilidade para o Grupo, contudo divergências também surgiram, veremos adiante.

As ações do Grupo TEZ foram cada vez mais recorrentes e ativas, tanto que, no ano de 1999, o Grupo, em parceria com o Sindicato dos Professores, realizou o “primeiro seminário dirigido aos professores das redes municipal e estadual de Campo Grande, com o objetivo de discutir as relações raciais em sala de aula, focalizando especificamente o negro e o indígena” (MATO GROSSO DO SUL, 2005, p.45). Essa ação foi considerada como a primeira atividade de maior sistematização para professores organizada pelo Grupo.

Posterior a isso, o TEZ propôs outras sistematizações de capacitação de professores, resultando, nos anos 2000, numa parceria com a Secretaria de Estado de Educação (SED), tendo os professores como público alvo. Outra ação do Grupo foi a realização de um curso pré-vestibular para pessoas carentes no ano de 1997. Para Ribeiro (2015, p.88) “foi a primeira

modalidade de Ação Afirmativa adotada no estado”. Isso mostra que para o Grupo TEZ, assim como para outros grupos de movimento negro do país, a educação sempre esteve presente como fator primordial em suas pautas.

O Grupo TEZ, sendo a única entidade que propunha a discussão vinculada às questões Raciais e à promoção da igualdade racial, agregou durante muito tempo a militância negra, na fala de Ana Sena, pedagoga, ex-coordenadora da CPPIR-MS e militante do Grupo. Durante a entrevista para Ribeiro (2015), ela diz:

O TEZ agregava todas as pessoas, o Aleixo Paraguassu, a Raimunda, o Aparicio, o Zezão, a Ana José, aí o que aconteceu? Havia muita divergência entre nós por causa da política, principalmente da política partidária[...] internamente, teve muitos conflitos políticos, porque, ideologicamente, o TEZ era muito dividido, mesmo que as pessoas não aceitassem, se identificavam com um partido. Mas ideologicamente ele estava muito dividido, esquerda e direita (ANA SENA apud RIBEIRO. Entrevista, 2015, p.88).

Ribeiro (2013), em seus estudos, aponta que dos participantes do Grupo TEZ muitos eram filiados ao PT, o que deu ao grupo uma conotação político-partidária, fator que gerou incômodo dentro da entidade, alimentando princípios de fragmentação. Em 1994, contudo, Ben-Hur se candidatou a deputado estadual pelo PT e foi eleito como o deputado mais votado de Mato Grosso do Sul; em 1998 ele candidatou-se a deputado federal e também foi eleito. Durante esse mandato, em sintonia com a deputada federal Esther Grossi (PT-RS), elaborou a tão necessária Lei nº 10639/2003.

A ascensão política de Ben-Hur, paralelamente ao crescimento partidário do Grupo TEZ, propiciou o surgimento de novas entidades. Para Ribeiro (2015), o CEDINE-MS e o Grupo TEZ eram as principais entidades do movimento negro até esse momento, mas com a sua fragmentação e a criação de outras entidades, essas instituições deixaram de ser o centro da representação.

Um exemplo disso pode ter sido a criação do Coletivo de Mulheres Negras “Raimunda Luzia de Brito¹⁷”, uma das não petistas dentro do Grupo que não se sentia mais representada pelo TEZ. Verifica-se tal afirmação na própria fala da militante, por ocasião de uma entrevista cedida para Ribeiro (2013), no ano de 2012. “[...] aí houve um período em que o TEZ se

¹⁷ É mestra em Serviço Social e doutora em Educação. Trabalhou durante 29 anos como professora da Universidade Católica Dom Bosco. Militante em defesa dos Direitos Humanos, especialmente da população negra e das mulheres, fundou o Coletivo de Mulheres Negras do Mato Grosso do Sul, que depois passou a se chamar Coletivo de Mulheres Negras Raimunda Luzia de Brito. Foi Coordenadora de Políticas para Promoção da Igualdade Racial (CPPIR-MS) entre 2007 e 2015, além de exercer outros cargos de defesa de minorias no governo estadual. Candidata a deputada federal pelo MDB em 2010. Recebeu o Diploma Bertha Lutz em 2017.

declarou um braço do PT e daí perdi espaço lá dentro” (RAIMUNDA LUZIA DE BRITO, apud, RIBEIRO. Entrevista, 2015, p. 89).

O Coletivo de Mulheres Negras surgiu com a ideia de ser um grupo vinculado ao Grupo TEZ. Em seu primeiro fórum decidiu-se, todavia, que o Coletivo seria um grupo autônomo, ou seja, uma nova instituição totalmente independente do Grupo TEZ. Seguindo os mesmos caminhos do Coletivo de Mulheres Negras, surgiu, na cidade de Corumbá-MS, o Instituto da Mulher Negra do Pantanal – IMNEGRA, e surgiu também, em Ribas do Rio Pardo - MS, o Coletivo de Mulheres Negras de Ribas do Rio Pardo.

Temos então que, ao mesmo tempo em que o movimento negro sul-mato-grossense se fragmentava, ele se expandia por dentro do Estado e, de acordo com Ribeiro (2015, p. 90), da data de criação do Grupo TEZ até o ano de 2015, a quantidade de Grupos de movimentos ligados às discussões Raciais e promoção da igualdade racial no Estado de Mato Grosso do Sul foi muito significativa; eventos internos e externos contribuíram para a expansão desses movimentos.

É importante frisar que tal expansão não significou um crescimento no sentido de evolução, pois muitas lideranças desses novos grupos eram, outrora, membros ativos do Grupo TEZ, ou seja, não houve um aumento de integrantes, e sim uma maior distribuição desses no interior do Estado.

Percebe-se, neste momento, um paradoxo, pois a história do principal movimento negro sul-mato-grossense – o Grupo TEZ – assemelha-se com a história do principal movimento negro brasileiro, o MNU, uma vez que a liderança de ambos embrenhou por caminhos políticos, com mandatos eleitorais ou com cargos de confiança. Os grupos institucionais se enfraqueceram após esses eventos e enquanto movimento como um todo. Essas fragmentações e expansões são sentidas até hoje; por outro lado, entende-se que foram de grande valia os espaços públicos ocupados pelas lideranças desses movimentos, pois muitas reivindicações do movimento negro só foram atendidas pela influência de força exercida por quem detinha esses cargos.

O foco do próximo item será a importância desses movimentos para o fortalecimento da identidade negra. Esse tema é de suma importância, estando diretamente relacionado com a questão do negro no Brasil, que tem sido objeto de estudo de muitos intelectuais, como Silva (2000), Backes (2006), Hall (2000) e Fanon (2008), entre outros. Esses estudos possibilitaram a ressignificação da discussão dos temas relacionados com a cultura afro-brasileira e africana na formação inicial de professores inserida nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais no Brasil.

1.5 A Identidade Negra os desafios diante da colonialidade

Discutir identidade e diferença é discutir as relações diretas entre elas, pois ambas são relacionais, ou seja, não tem como se tratar da identidade e deixar de lado a diferença. Pode-se, por isso, dizer que a identidade negra existe e resiste por conta da identidade branca e que as duas são marcadas por símbolos, ajustes das relações sociais que levam a identidade a ser simbólica e fazem com que se afirme uma em relação à Outra.

“Outra” é utilizada no sentido de alteridade, assim como conceitua Carlos Ceia, em seu *Dicionário de termos literários* (s/d), no qual a definição dada e que se aproxima com o que pretendemos dizer é o fato ou estado de ser o Outro, ou seja, uma diferenciação do sujeito em relação ao outro. Acreditamos que pensar em alteridade em relação ao “outro” é viver a experiência desse “outro”, é saber que em certo momento da vida as identidades são deslocadas, principalmente no campo social, e que o saber negociar a posição do eu se faz necessário: “[...] não é o Eu colonialista nem o Outro colonizado, mas a perturbadora distância entre os dois que constitui a figura da alteridade colonial” (BHABHA, 2001, p.76).

Pensar em alteridade e refletir sobre ela é contribuir com a identidade da pessoa humana. Os sujeitos são possuidores de histórias e existem inúmeros fatores que são componentes da identidade, como educação, classe social, saúde e família, dentre outros, que influenciam a construção do sujeito. Essa reflexão propõe uma aproximação entre o nós/eles, entre o eu/outro que pode constituir-se e ser concretizada em forma de respeito às diferenças.

Na prática, a alteridade do outro é considerar que vozes que foram silenciadas e negligenciadas ao longo da história do Brasil possam agora ser ouvidas. Além de serem ouvidas, essas vozes precisam receber atenção. Sabe-se que as vozes historicamente silenciadas são as vozes da população negra. Sendo assim, cabe ao branco reconhecer seu estado de privilégio num país pautado pela colonialidade e pelo eurocentrismo.

O Negro jamais aceitou a condição de subalternidade; ao contrário do que se pensa sobre a sua passividade, ele sempre buscou a ascensão social e a liberdade, jamais se acomodando com as condições a que era exposto. Hoje o negro busca mostrar que não é um ser histórico e que desde o princípio, nas Américas, esteve reivindicando sua alteridade. Considerar tal inconformismo é ressaltar que a alteridade do Negro se configura na estratégia de compreensão da diferença e de poder ressignificá-la.

Para se perceber as situações que envolvem os símbolos ou as características do “corpo negro”, precisamos primeiro entender que a identidade é marcada pela diferença, por um sistema classificatório que utiliza dos símbolos que podem excluir ou negar uma identidade ou

outra. Por meio desses sistemas simbólicos é que se decide quem excluir ou incluir, pois esses símbolos estão classificados e hierarquizados por conta da colonialidade existente no Brasil.

Entender a posição do sujeito diante da identidade constituída por meio desses sistemas simbólicos é poder tornar possível fixar aquilo que somos ou aquilo que podemos ser: posicionar-se, falar, querer, agir e outras ações nesse sentido.

Esse processo de identificação é um processo de significação que produz mudanças de significado e que facilita e proporciona o empoderamento da identidade. Para isso, na sociedade contemporânea, é preciso, todavia, que a identidade entre em crise, ou seja, ela necessita tornar-se um problema. É nesse sentido que Woodward, no capítulo I do livro “Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais” (2000), organizado por Tomaz Tadeu Silva, utiliza-se do conceito de “crise de identidade na pós-modernidade”, segundo os estudos de Mercer (1990).

Silva (2000) afirma que a globalização cria ou provoca transformações nas velhas concepções e velhas culturas e que a sociedade entra em conflito, provocando uma dualidade de sentidos. Se por um lado a globalização causa uma homogeneidade cultural, suprimindo culturas locais, por outro, pode levar a reafirmar identidades, provocando o surgimento de novas posições de identidades.

Percebe-se, nessa perspectiva, que a contribuição da educação para a desconstrução de estereótipos envolve, no caso, os símbolos utilizados pela identidade hegemônica para fixar a diferença do “outro” em relação a ela. A importância dos estudos para as Relações Étnico-Raciais pode, dentre outras possibilidades criar estratégias de intervenção no processo de afirmação da identidade negra, a fim de que a fixação pretendida pela identidade dominante seja deslocada¹⁸.

Sabe-se que na sociedade brasileira, assim como em todas as sociedades que foram formadas a partir de processos coloniais, as histórias, os conhecimentos reproduzidos, as culturas e a religião contam, mas o que prevalece é sempre o que foi instituído e hierarquizado como legítimo por histórias hegemônicas e eurocêntricas. Essa hierarquização é capaz de representar uma identidade em relação a outra, ou seja, tem o poder de colocar um grupo em detrimento a outro.

Histórias únicas foram construídas mediante a “luz” eurocêntrica, que instituiu e hierarquizou conhecimentos binários, provocando uma dualidade entre o que é normal e anormal, certo e errado, feio e belo, santo e profano. Esse binarismo: o homem em detrimento à mulher, o branco em detrimento ao negro e o heterossexual em detrimento ao homossexual,

¹⁸ Ernest Laclau (1990) usa o conceito “descolamento”, ou seja, uma estrutura deslocada é aquela cujo centro é deslocado, não sendo substituído por outro, mas por uma pluralidade de centros de poder.

entre outros, é capaz de ditar as normas e instituir hegemonicamente os símbolos naturais e aceitos pela sociedade.

Certamente que os indivíduos que não correspondem a esse padrão de naturalidade são vistos como o “outro”, aquele que se deve combater, excluir e rejeitar ou, quem sabe, em nome da benevolência, tolerar.

Essa exclusão por conta do símbolo que está marcado na pele é o resultado de teorias biológicas eugênicas já refutadas pela ciência, mas que continuam a existir no imaginário do colonizador, que se serve desse fenótipo, elemento de discriminação, preconceito e fixação da diferença, para se colocar como ser superior.

A ideia de raça e suas classificações é baseada em características fenotípicas. A classificação das pessoas por raças se deu em determinado momento científico, abrangendo as teorias positivas de Comte, em que tudo precisava ser explicado pela razão. Essas teorias positivas implicaram classificações científicas da espécie humana, nas produções do conhecimento e em tudo aquilo que era considerado necessário para o avanço da humanidade rumo à modernidade.

De um modo ou de outro, para as ciências positivas, no entanto, as ideologias racistas são resultantes delas: “o corpo é visto como a corte de julgamento final sobre o que somos ou o que podemos nos tornar” (LOURO, 2000, p.08).

Os traços fenotípicos, em determinado sentido, estabelecem limites por meio dos quais os sujeitos constroem suas identidades, intervindo, assim, na sua produção. Para compreender o processo de formação ou afirmação da identidade, é importante perceber que as diferenças Raciais e suas hierarquias estão diretamente relacionadas, como assinala Hall (2000, p.346), “não nos constituem inteiramente, somos sempre diferentes e estamos sempre negociando diferentes tipos de diferenças – de gênero, sexualidade e de classe”.

O fato é que a fixação e a hierarquização de uma identidade hegemônica podem possibilitar e facilitar a prática do racismo, uma vez que dificultam a relação entre os diferentes grupos Raciais que compõem a sociedade brasileira; criam fronteiras simbólicas hierarquizadas e estruturadas nas quais estabelecem um padrão de identidade, ou seja, as marcas simbólicas identitárias do ser negro é contraposta ao que é ser branco. Para Woodward (2000, p.8), “a identidade é relacional e uma identidade sempre depende de outra – da diferença - para existir e essa relação sempre é uma relação de contraposição, baseadas em estereótipos negativos para um em detrimento do outro”.

O racismo é, portanto, uma forma de negar a identidade negra, fixando estereótipos, marcas simbólicas, e atribuindo aos seres que a representam uma essência de inferioridade, não reconhecendo que se trata apenas de sujeitos humanos diferentes.

O Negro é submetido à inferiorização pela colonialidade eurocêntrica, tendo sua cor de pele como a principal marca utilizada como símbolo causador da diferença. Já para a afirmação de identidade do negro, a cor da pele é a principal marca positiva, pois é ela que determina o resultado da validação de autodeclaração de candidatos negros, de acordo com a orientação normativa Nº 03, de 1º de agosto de 2016¹⁹.

Frantz Fanon (2008), no seu livro *Pele negra mascarar brancas*, já havia chamado esse processo de “esquema epidérmico” do sistema colonial, ou seja, trata-se do arcabouço de discursos culturais, políticos e históricos para a inferiorização do corpo negro, sendo que ao mesmo tempo se investiu na representação do corpo branco, relacionando-o com atributos morais e intelectuais tidos como puros, belos e sagrados.

Nessa perspectiva, Hall (2000, p.345) salienta que “o negro é transformado em uma categoria de essência. O significante negro, assim como o corpo negro, é racializado, desconsiderando-se a memória histórica, a diversidade, o contexto social e cultural”.

A estratégia hegemônica em relação ao corpo negro está na utilização de diversas formas na tentativa de aprisioná-lo a uma identidade forjada, a um lugar na sociedade que lhe impõe características de desacreditado e marginalizado. A solução para o negro, nesse caso, seria assemelhar-se à identidade dominante, ou seja, esconder o corpo negro ou torná-lo o mais possível próximo do corpo branco.

Vale ressaltar que a estratégia dominante do colonizador está em mostrar ao negro que nas relações sociais ele é um indivíduo de portador de suspeita e de descrédito. Woodward (2000) ressalta que o essencialismo, tanto na história quanto na biologia, fixa uma verdade absoluta e única que faz com que o um sujeito negro seja compreendido de acordo com a coletividade de seu grupo Étnico-Racial.

Nas palavras de Edith Piza (2002, p.72): “[...] o lugar do negro é o lugar de seu grupo como um todo e do branco é o de sua individualidade. Um negro representa todos os negros. Um branco é uma unidade representativa apenas de si mesmo”. Nas relações sociais, o negro, ao afirmar sua identidade, vai definir quem ele é, e isso serve de julgamento social do que ele poderá ser.

¹⁹ Essa orientação normativa traz em seu “Art. 2º inciso IV - § 1º As formas e critérios de verificação da veracidade da Autodeclaração deverão considerar, tão somente, os aspectos fenotípicos do candidato, os quais serão verificados obrigatoriamente com a presença do candidato” (BRASIL, DOU, p. 54, 2016).

Pode-se dizer, pois, que socialmente, com base nos estereótipos, configura-se para o negro uma identidade coletiva, definida por Munanga (2012) como “fruto da seleção de sinais diacríticos (atributos selecionados a partir do seu complexo cultural – religião, política, economia, artes, visão de mundo etc.), realizada pelo grupo opositor”.

Quando se fala em uma identidade estereotipada atribuída ao negro, referimo-nos a algo forjado socialmente, com o intuito de inferiorizá-lo. Na sociedade brasileira, essa identidade foi formulada historicamente desde o período colonial, com base na inferiorização das diferenças impressas no corpo escravizado. Gomes (2002) assinala que a inferiorização do corpo negro foi o instrumento utilizado pelo regime escravista para justificar a retificação do homem negro e encobrir as intenções econômicas e políticas.

Segundo a autora, as marcas simbólicas do corpo negro, como a cor da pele, o cabelo crespo, o nariz arredondado e achatado e os lábios volumosos e pretos, diante dos sinais do corpo do branco europeu, serviram e servem de argumento para a formulação de um padrão de beleza hierarquizado que persegue, deforma e mutila o negro até os dias atuais. Esse corpo, meio de seus símbolos ou marcas, passa a ser a própria identidade e a diferença utilizada para justificar a hierarquização social.

Ao se proceder à análise dos estudos sobre identidade e diferença de Silva, Hall e Woodward (2000), entre outros, compreende-se que ser negro não é ter uma entidade fixa e imutável; ser negro no Brasil é uma condição objetiva em que, a partir de um estado de pertencimento definido pela cor de pele e outros traços fenotípicos, ele é constantemente remetido à sua condição. A todo momento a sociedade, por meio de olhares enviesados, faz com que o negro, para o bem ou para o mal, seja lembrado de que ele é negro. É construído para ele o mito do negro, como assinalou (FANON, 2008, p. 109): “por meio de fetiches – selvagem, analfabeto, estúpido, sensual, emotivo, dócil, entre outros”.

Para Hall (2000, p. 112), a identidade é como ponto de “sutura”, um encontro entre discursos e práticas sociais e processos subjetivos: “As identidades são, pois, pontos de apego temporário às posições-de-sujeito que as práticas discursivas constroem para nós”.

É importante salientar que o preconceito e a discriminação se utilizam dos estereótipos - marcas – que, uma vez admitidos na consciência pela ideologia da hierarquização das raças, fundamenta-se na hegemonia de uma identidade em relação à diferença, para justificar tais atitudes e ações, naturalizando-as.

Transformar as representações sociais, suas marcas simbólicas - provocar um deslocamento, proporcionar a negociação de uma identidade e diferença - significa transformar os processos de formação de conduta em relação ao “outro”. É de se colocar literalmente no

local do “outro”, bem como nas relações com esse “outro”, pois à medida que essas representações não apresentem objetos de recalque e inferiorização desse “outro”, mas negociação e deslocamento, a percepção inicial e o conceito resultante dessa percepção terá, em nossa consciência, grande aproximação com o real. Isso resultaria em diminuição das atitudes racistas e preconceituosas em relação ao “outro”.

No que tange à relação entre racismo e subjetividade, Fanon (2008) já alertava para um ponto importante. Segundo o autor, a subjetividade do negro é marcada por uma neurose capaz de gerar a alienação da sua condição de sujeito negro, levando-o, por vezes, a se pensar no mundo dos brancos e querer tornar-se definitivamente branco. É importante ressaltar, todavia, que essa situação não é fruto de algo natural do negro, mas consequência histórica – da colonialidade – é resultado do processo e da construção da sociedade à qual o negro brasileiro está submetido.

[...] o negro vive uma ambiguidade extraordinariamente neurótica. Com vinte anos, isto é, no momento em que o inconsciente coletivo é mais ou menos perdido, ou pelo menos difícil de ser mantido no nível consciente, o antilhano percebe que vive no erro. Por quê? Apenas porque, e isso é muito importante, o antilhano se reconheceu como preto, mas, por uma derrapagem ética, percebeu (inconsciente coletivo) que era preto apenas na medida em que era ruim, indolente, malvado, instintivo. Tudo o que se opunha a esse modo de ser preto, era branco. Deve-se ver nisso a origem da negrofobia do antilhano. No inconsciente coletivo, negro = feio, pecado, trevas, imoral. Dito de outra maneira: preto é aquele que é imoral. Se, na minha vida, me comporto como um homem moral, não sou preto. Daí se origina o hábito de se dizer na Martinica, do branco que não presta, que ele tem uma alma de preto. A cor não é nada, nem mesmo a vejo, só reconheço uma coisa, a pureza da minha consciência e a brancura da minha alma (FANON, 2008 p.162).

Na sociedade brasileira, não há como se deixar de notar tal ambiguidade, acentuada especialmente pelo caráter do “racismo à brasileira”, que estabelece o ideal do branqueamento, e pelo mito da democracia racial. A dificuldade de se pensar a questão racial está ligada ao processo de conhecimento único da diáspora africana, principalmente da parte relacionada com a construção da identidade negra no Brasil e da participação social do negro na construção da sociedade brasileira. Salientamos, por isso, a importância da implantação, com maior eficácia, da Lei nº 10.639/2003 e das DCNERERs, além do cumprimento das metas do PNE na perspectiva das Relações Étnico-Raciais.

Enquanto a educação brasileira estiver alicerçada na ótica do modelo colonial, a reprodução e a manutenção da colonialidade manterá o negro, não na totalidade, mas em grande parte, odiando o seu próprio corpo e a sua condição de negro. Por isso, ele continuará se

sujeitando a um processo de autodestruição que se inicia pela mutilação de marcas simbólicas físicas: o branqueamento físico, o alisamento dos cabelos, o afinamento do nariz e a diminuição dos lábios, entre outras técnicas, e psíquicas: negar a cultura afro-brasileira, perseguir e propagar o ódio contra religiões de matrizes africanas, supervalorizar o colonizador e negar a sua genealogia.

E o negro segue se submetendo a um processo que Adorno (1996, p.136) chama de pseudomorfose, uma forma de alienação. Segundo o mesmo “a pseudomorfose é uma forma alienada de se ver, sendo a mesma coisa que expressão de alienação”, ou seja, é uma forma de aquisição da “falsa identidade” que não representa o que verdadeiramente é.

Pode-se afirmar então que o sujeito negro estabelece no seu imaginário, de forma não autônoma, a capacidade de identificar-se de acordo com o que realmente é, afirmando para si mesmo que o estigma social posto sobre ele impede-o de se assumir como negro e de tomar posse de seu pertencimento racial, além de levá-lo a abster-se de usufruir os direitos garantidos à população negra.

Diante do que foi apresentado até o momento, é possível destacar que a construção e reconstrução do ser negro passam pela maneira como o grupo étnico-racial negro foi e é representado socialmente, pois as representações são fundamentais para a construção, reconstrução ou ressignificação – que chamamos anteriormente de descolonização do ser – das identidades individuais ou de grupo.

Considerando essa perspectiva, o Movimento Negro brasileiro, por meio de seus intelectuais e representantes políticos, não tem medido esforços quando se trata de questionar, resistir e lutar para que a representação social do negro seja descolonizada em todos os contextos sociais, com especial atenção ao papel da descolonização da educação escolar.

Para o Movimento Negro, a educação escolar sempre foi vista como o principal espaço possível para a desconstrução de fixações, compreensão de termos e conceitos e significados que historicamente foram construídos sob a égide do eurocentrismo. É que a escola, por ser um ambiente privilegiado de trocas culturais e de vivências entre indivíduos oriundos de diferentes grupos étnico-raciais, tem o papel fundamental de lugar onde possam ser compartilhados não só conteúdos e saberes escolares, mas também valores e crenças relativos à raça, ao gênero e à classe social de cada um.

Nesse sentido a intelectual e militante do Movimento Negro brasileiro, Nilma Lino Gomes salienta que:

A escola, enquanto instituição social responsável pela organização, transmissão e socialização do conhecimento e da cultura, revela-se como um dos espaços em que as representações negativas sobre o negro são difundidas. E por isso mesmo ela também é um importante local onde estas teorias e práticas podem ser superadas (GOMES, 2002 p. 42).

Lutar por uma educação que favoreça a afirmação da identidade negra há de contribuir para a afirmação da identidade do negro brasileiro. A Educação das Relações Étnico-Raciais produzirá um sujeito negro que não negará suas marcas e sua origem africana, dando início, a partir de então, à busca por outras estratégias de valorização de sua identidade negra e a descoberta de como contribuir para a superação do racismo no Brasil.

Nota-se que a reconstrução do ser negro passa por um processo de conscientização e valorização da negritude e pela construção política e sociocultural de sua identidade. A educação escolar não pode ser espaço de alienação da negritude e de expropriação do corpo negro, mas espaço que valorize a autenticidade e a originalidade extirpadas pelo racismo. Para os intelectuais pós-coloniais, a educação escolar pode possibilitar ao aluno negro um questionamento sobre o seu corpo que não o leve à tentativa de fazer-se branco, mas à de tornar-se negro.

Aqui um destaque para a importância que as representações negativas sobre a população negra trazem de prejuízo para as Relações Étnico-Raciais entre negros e não negros, ocasionando a deturpação de sua identidade individual e coletiva. Hodiernamente houve uma ampliação considerável do debate acerca da identidade negra e o combate ao racismo na sociedade brasileira. Os estudos de Marques (2010) apontaram que, mesmo após anos da criação e da obrigatoriedade da Lei n. 10.639/2003, foram encontradas dificuldades para a sua concretização na educação escolar, pois os resultados mostrados apontavam que no discurso hegemônico, resultado da colonialidade, diretores, coordenadores e professores diziam que tal lei só interessava aos negros, considerados como parte, e não como maioria da população brasileira.

O importante aqui é que se acredite na transformação dessa realidade opressiva, eurocêntrica e hegemônica a que estão submetidos os negros brasileiros, sobretudo diante dessa educação escolar que não tem possibilitado espaço para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Novos estudos realizados em 2016 pelo GEPRAFE possibilitam, todavia, que se veja uma luz no fim do túnel, quando apontam para escolas que trabalham com as questões das Relações Étnico-Raciais, contribuindo para a afirmação da identidade negra e de toda a comunidade escolar.

Sabe-se o quanto ainda se deve lutar e resistir para a consolidação das Relações Étnico-Raciais nos espaços educativos, considerados um meio de desmitificação e promoção da equidade entre pessoas pertencentes aos mais diversos grupos Étnico-Raciais formadores da sociedade brasileira.

CAPÍTULO II - EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL E AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS DA POPULAÇÃO NEGRA

Tratar das Relações Étnico-Raciais nas aulas de Educação Física exige que se considere o contexto histórico como parte da construção dessa disciplina no Brasil, pois a Educação Física escolar e a história do nosso País estão intimamente ligadas, para mais além do que imaginávamos. Pretende-se, neste capítulo, argumentar tal afirmação e sustentá-la, mostrando ao leitor o quanto a Educação Física escolar, espaço marcado pela história, necessita de discussões e reflexões que envolvam as Relações Étnico-Raciais.

O nosso objetivo, e ao mesmo tempo nosso desafio, é discutir e refletir sobre a perspectiva da abordagem pós-colonial. Segundo Hall (2000, p.101), a utilidade do conceito pós-colonial é “descrever ou caracterizar a mudança nas relações globais que marcam a transição (necessariamente irregular) da era dos Impérios para o momento da pós-independência ou da pós-descolonização”. Consideramos que, por se tratar de uma perspectiva contra hegemônica, esse campo epistemológico dará conta de explicar situações que estão naturalizadas e enraizadas na nossa sociedade e que precisam ser revistas, para que possamos ter uma educação mais justa e equânime, em um Brasil mais democrático.

Quando entrelaçamos a formação da sociedade brasileira e a relação desta com a Educação Física escolar na perspectiva das Relações Étnico-Raciais, trazemos à tona discussões que não são harmônicas, ao contrário, são questões problemas e embates que precisam de espaços, como é o caso das discussões de raça e racismo.

Para Munanga (2004), o racismo brasileiro é uma construção ideológica edificada socialmente e profundamente enraizada na sociedade brasileira. Essa “patologia colonial” é consolidada e se apresenta por meio de preconceitos, discriminações e estereótipos, independente dos setores sociais da comunidade.

Com a classificação biológica e a hierarquização social das raças, o grupo dominante e hegemônico, que estava no poder, inferiorizou os outros grupos e impediu que eles tivessem

acesso a direitos básicos (educação, saúde, segurança, moradia, etc.) simplesmente por função de sua cor, ou de seu fenótipo.

Essa classificação racial expandiu a doutrina e o pensamento racista de tal forma que até os dias de hoje, em pleno século XXI, é utilizada constantemente para justificar e legitimar as desigualdades existentes na sociedade brasileira. Justificar no sentido de que é justo uma raça ter domínio sobre a outra, e legitimar no sentido de que uma situação legítima, pois assim é o natural das coisas.

Nos parágrafos anteriores, vislumbrou-se o que viria a seguir, pois um ponto importante e que merece ser repetido é que o racismo e suas derivações não é um fenômeno biológico, e sim uma construção social pela qual a história pode nos mostrar caminhos possíveis para a compressão dessa afirmação.

2.1 Um novo homem para uma velha sociedade branca

Com o avanço da sociedade moderna, a ciência passou a ser a produtora legítima do conhecimento, e o homem moderno, sustentado pelo advento da burguesia, passou a buscar respostas objetivas e puras na racionalidade para fenômenos que até então eram explicados por mitos, religião e tradição, ou seja, as explicações tinham perspectivas e fundamentações subjetivas que passaram a não ter validade no seio da sociedade europeia.

Essa mudança de paradigma produziu modificações significativas e exigiu a construção de um novo homem, que agora deverá ser biológico/produtivo e estar no centro da sociedade. A sociedade dominada pela razão, e não mais pelos mitos, para atingir a felicidade plena, passa a ser analisada e comparada pela ciência positivista “Comteana” como um corpo orgânico: um grande organismo vivo que pode evoluir do inferior ao superior, do simples ao complexo.

É nesse ponto que Soares (2004) salienta que a Educação Física é pensada e criada com o nome de ginástica, uma ferramenta mágica para a construção desse homem e dessa sociedade biológica pautada na razão, pois essa ginástica abrangeria todos os campos necessários de evolução e progresso.

Esse progresso proposto pela burguesia do século XIX foi, contudo, motivo de contestação e insatisfação, como afirma Hobsbawn (1982, p.224): “O progresso urbano foi um gigantesco processo de segregação [...]”. As desigualdades sociais eram, na época, justificadas em nome do progresso e necessárias para o desenvolvimento da sociedade, pois para alguns

sujeitos terem sucesso na cadeia de produção era preciso que outros estivessem fadados ao fracasso, tudo de acordo com suas aptidões naturais (classes sociais de nascença).

Com a divisão das classes sociais e a hierarquização entre elas, sustentada no discurso da produção do “Novo Homem”, surgiram princípios de moralização, e o discurso da classe hegemônica dominante era de que a classe popular vivia mal porque estava impregnada de vícios e marginalidades.

A burguesia hegemônica dominante, com um discurso fundamentado em teorias positivistas, sustentava a legalidade e a justificativa de que as classes suburbanas não sabiam viver com regras, e que era preciso, discipliná-las e ou adestrá-las com conteúdo higiênicos e morais. Foi então que a Ginástica ou Educação Física escolar passou a ser vista como um instrumento perspicaz e capaz de solucionar o problema.

Soares (2004, p.11) aponta que, no período, a classe suburbana investia contra e resistia a essa nova estrutura social, promovendo movimentos constantes de revolta. A classe hegemônica dominante via, contudo, essas revoltas como doenças que precisavam ser curadas, mera coincidência com os dias de hoje.

O discurso da igualdade entre os homens, para a satisfação da classe hegemônica dominante, era pautado e sustentado pelo princípio que justificou e legitimou a ascensão da burguesia diante da nobreza e da ordem antes estabelecida. Os tais discursos em vigor afirmavam que os indivíduos, por sua capacidade e esforços próprios e sem a interferência do Estado, tinham a possibilidade de ascensão social. Se não conseguissem essa ascensão, ou “subir na vida”, era pela simples falta de capacidade física ou intelectual de cada um. E essa incapacidade estaria diretamente relacionada com a “herança racial”. Em outras palavras, se um sujeito não conseguisse sua ascensão social na sociedade em que todos os homens eram livres e iguais, o único culpado disso era ele mesmo, que não teria se esforçado, ou de sua raça, que era carregada de vícios e imoralidades.

Nesse período, a ciência antropométrica, ou sistema antropométrico²⁰ ganhou espaço, pois é por meio dela, racionalizada e positivista, que seres humanos são classificados e posicionados/fixados com espaços e lugares na sociedade. Ela determina ainda que as

²⁰ Conhecido como “sistema antropométrico”, ou “antropometria judiciária”, o método de Bertillon sustentava-se em duas premissas básicas: a fixidez quase absoluta da ossatura humana a partir do vigésimo ano de idade e a variabilidade extrema das dimensões entre dois indivíduos diferentes. Para Bertillon, cada homem adulto levava com ele uma espécie de código de identificação, inscrito na sua própria corporeidade. Essa técnica para determinar a identidade de uma pessoa começava com a tomada de uma série de medições corporais com precisão milimétrica (estatura, envergadura, altura do busto, comprimento e largura da cabeça, comprimento e largura da orelha direita, comprimento do pé, dedo médio e antebraço esquerdo), cujos resultados eram divididos em três categorias (por exemplo, comprimento pequeno, médio e grande). Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/hcsm/v23s1/0104-5970-hcsm-23-s1-0171.pdf>>. Acesso em: 19 set. 2018.

desigualdades existentes são dependentes de fatores biológicos. Existe uma contradição que permeia as ideias de igualdade ditadas pela classe hegemônica dominante, que num primeiro momento afirma que todos são iguais e têm oportunidades de ascensão, e em outro determina, posiciona e fixa o sujeito em seu devido lugar, acusa-o e faz com que ele se lembre a todo instante que a culpa é dele mesmo por ter nascido ali, por ter aquela cor, aquele nariz, aquela boca e aquele cabelo; a culpa sempre recai na natureza do próprio sujeito.

Outro ramo da ciência positivista que veio à tona e ganhou força nesse período foi a ciência eugênica, que serviu de fundamentação científica da classe hegemônica para justificar as desigualdades e legitimar a exploração de raças e classes. Para Bernal (1976, p.1119) “a teoria eugênica passará a dar cientificidade a fim de provar que os brancos e os negros eram de espécies diferentes, na qual o branco é de fato superior ao negro”.

Essas ciências e teorias positivistas foram de fato instrumentos poderosos nas mãos da classe hegemônica detentora do poder, capazes de posicionar e sustentar a ideia de que o branco podia autointitular-se como o único capaz de manter a “ordem” e que, por meio dela, poderia, para o bem de todos, garantir o “progresso”.

2.2 O higienismo e Educação Física

A boa higiene e suas derivações postavam-se, no século XIX e início do século XX, como regras de bem viver, regras que permitiriam e criariam condições para que a sociedade pudesse alcançar o patamar necessário e desejado pela classe hegemônica. A Educação Física, dentro dessa perspectiva, foi sistematizada de forma a intervir e garantir um sujeito blindado contra a imoralidade e a marginalidade, um sujeito social e limpo, cujo corpo biológico buscasse sempre se aprimorar, melhorar e ou regenerar a raça dita como inferior.

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

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

A ideologia do branqueamento visava à construção de uma Grécia brasileira, pois, segundo o principal autor da eugenia no País, Renato Kehl (1917 apud SILVA, 2008, p.80), “a

Grécia constitui uma civilização exemplar em seus campos de Poesia, Arte e Filosofia e no louvor divino à beleza e robustez física, em seu esforço para o aperfeiçoamento humano”.

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

O pensamento ariano do embranquecimento é reforçado nesta citação de Kehl (1935 apud MACIEL, 1999, p. 132): “Ninguém poderá negar que no correr dos anos desaparecerão os negros e os índios das nossas plagas, assim como os produtos resultantes dessa mestiçagem. A nacionalidade embranquecerá à custa de muito sabão de coco ariano”.

Nota-se, na campanha publicitária estadunidense, que, por mais racista que seja, ainda tem sido reproduzida por algumas marcas no Brasil e no mundo, vejamos:

Figura 01: Sabão Fairy (Preconceito Racial) - 1900



O sabão americano que rendeu diversas polêmicas com suas propagandas racistas no começo do século passado apresentou esta campanha usando duas crianças: “Por que sua mãe não o lava com sabão Fairy?”.

Fonte: Caderno Racismo Científico no Brasil e no Mundo, s/d, p.11²¹

²¹ Disponível em: <<https://www.propagandashistoricas.com.br/2014/01/sabao-fairy-preconceito-racial-1900.html>>. Acesso em: 03 out. 2018.

Na escola, uma das disciplinas utilizadas para difundir a ideologia do branqueamento e do ideal higienista por meio da eugenia foi a Educação Física. Logo, ela surge no Brasil compondo o currículo escolar, sendo promotora da “saúde física, da higiene física e mental, da educação moral e da regeneração ou reconstituição das raças” (SOARES, 2004, p. 91).

Evidenciar os aspectos biológicos se fez, portanto, necessário, como podemos ver na análise de Soares (2004, p.49):

A Educação Física no século XIX constituiu-se anatomofisiológico de corpo e dos movimentos que este realiza, o seu referencial estará carregado de intenções como: regenerar a raça, fortalecer a vontade, desenvolver a moral e defender a pátria as ciências biológicas e a moral burguesa estão na base de suas formulações práticas.

A Educação Física nesse período, considerada a “filha do positivismo” herdou o gosto pela dominação, pela lei, pela hierarquia, pela disciplina e pela homogeneização da forma. Assimilou em sua estrutura aparência de ser universal, permitindo que todos superassem os mesmos obstáculos das atividades ditas como iguais e vencessem o jogo; quem não conseguisse superar esses obstáculos ou vencer no jogo é porque não teria se esforçado o bastante, ou porque a natureza lhe implicou uma condição de inferior. É importante ressaltar que tal herança colonial se faz presente em todo currículo escolar, e na Educação Física não é diferente.

Soares (2004, p.52) diz que a Educação Física ou Ginástica é propositalmente vinculada à ideia medicinal e, além disso, tem a função específica de disciplinar os “corpos revoltantes”, algo que no período tornou-se necessário frente à ordem fabril da nova sociedade capital. A Educação Física, no período, utilizando-se de métodos Ginásticos, ganhou *status* importante na sociedade que buscava a correção de vícios (morais e físicos). Essas correções vinham de acordo com o sistema industrial em desenvolvimento.

2.3 Método Alemão, Francês e Sueco na Educação Física brasileira

No Brasil, segundo Soares (2004), os métodos de Ginástica utilizados para a fundamentação da Educação Física Brasileira foram os da Escola Alemã, da Escola Francesa e da Escola Sueca, sendo que o primeiro foi o da Escola Alemã, que tinha como propostas disciplinares: servir a pátria por meio de corpos fortes, robustos e saudáveis; caráter militarizado e repetições de movimentos, por meio da disciplina dos gestos, para que estes fossem idênticos.

Pedro Guilhermino Meyer, o principal contramestre da Escola Militar, foi quem instituiu, em 1860, a Ginástica Alemã no Brasil. A Educação Física não se distanciou, todavia, da questão higiênica, ao contrário, elas se relacionam. Esse caráter militarista e higienista do Método Alemão de Ginástica foi seguido no Brasil de forma oficial até a década de 1930, quando foi substituído pelo Método Frances.

Os positivistas brasileiros do final do século XIX e início do século XX foram Rui Barbosa e Fernando de Azevedo, entre outros da elite burguesa. Com o advento da república, as ideias de educação militar e eugênica foram utilizadas para a constituição de uma nova sociedade brasileira. Essas abordagens eram consideradas indispensáveis ao estímulo das atividades econômicas de desenvolvimento do desejado progresso brasileiro.

Nesse período, uma grande parte da sociedade brasileira era tida como adoecida fisicamente e moralmente incapaz de contribuir para a ordem e o progresso do País. Esse quadro era visto como uma ameaça à classe hegemônica e, diante dessa suspeita de risco e do desejo de curar esse organismo vivo que ameaçava a nova ordem social, os médicos ganharam espaço de destaque. Médicos biólogos e higienistas propuseram então, para um pequeno grupo hegemônico, a possibilidade de construção de um novo homem e a garantia de que se esse novo homem não surgisse, o grupo hegemônico em desenvolvimento, que precisava de força e moralidade para implantar o progresso idealizado, não se constituiria uma realidade.

“Em 1922 no Brasil é criada pelo Ministério da Guerra o Centro Militar de Educação Física, tal ato do governo brasileiro demonstra o quanto à Educação Física estava relacionada ao sistema militar”, Soares (2004, p. 76). O texto de Soares (2004) aponta que as instruções médicas e militares definiam o campo de conhecimento da Educação Física, e se tornavam um poderoso instrumento de intervenção social. Com elas, médicos e militares obtiveram, até a primeira metade do século XX, papel de destaque no que se diz respeito à Educação Física escolar no Brasil.

É importante ressaltar que o Método Alemão de instrução da Educação Física escolar não era destinado aos negros, ou seja, a escola, no período, era destinada a uma classe social na qual a presença de negros não era recorrente. Soares (2004, p.77) menciona que essa Educação Física escolar era uma educação para as elites, para que seus filhos fossem disciplinados; aos negros restava o acesso à educação das classes sociais ditas inferiores, com outros desafios a serem superados. Corroborando o assunto, Catellani Filho (2010, p 43) complementa tal afirmação, dizendo que: “tornar o corpo robusto, saudável e harmonioso organicamente, estaria em oposição ao corpo relapso, flácido, fraco e doentio do sujeito colonial e que o corpo robusto, forte e saudável representaria uma classe e uma raça”.

O Método Sueco, contemporâneo do Método Alemão, com diferenças discretas de um para o outro, segundo Soares (2004, p.58), era voltado para extirpar os vícios da sociedade. Preocupados com a saúde física e moral dos sujeitos, os médicos e os militares da época dividiram as pessoas em três grupos e as atividades de Ginástica em três concepções: Ginástica Médica – problemas com vícios e correções posturais; Ginástica Estética – beleza e graça ao corpo, desenvolvimento harmonioso dos gestos e do organismo; Ginástica Militar – destinada aos guerreiros, com exercícios militares de esgrima e tiros, preparando o soldado para defender a nação e garantir a ordem dos corpos revoltosos.

A Escola Francesa foi adotada como oficial em 1921, pelo decreto nº 14.784. O Método Francês, segundo Soares (2004), era carregado de concepções liberais, em que “todo” cidadão teria direito à educação; buscava um homem completo e universal, portador de moralidade e patriótico: corajoso, intrépido, inteligente, forte, habilidoso, adestrado, veloz, flexível e ágil.

3. A instrucción physica militar deve ser ministrada a todos os homens de todas as armas. Seu escopo é que os quadros e a tropa augmentem ou conservem o valor physico na sua função geral de combatentes. Procura dar-lhes força muscular, resistencia, agilidade e virilidade. E' obtida pela execução methodica dos movimentos naturaes de applicação immediata em combate. Deve ser ministrada sob a fórmula mais simples e mais attrahente que for possível. Jamais se deverá esquecer, com effeito, que a instrucción physica, como a saude que della decorre, reclamam expansão e alegria. Toda monotonia provoca aborrecimento, isto é, fadiga nervosa, destruidora do moral e mais grave que a fadiga physica (DECRETO nº 14.784. 27 de abril de 1921).

Esse Método Francês, implantado pelo Ministro de Estado da Guerra Dr. João Pandiá Calógeras, sob o Comando do então presidente da República Epitácio Pessoa²², era descrito como de fácil assimilação e didaticamente prático, o que facilitaria a absorção da Educação Física pela escola e pela sociedade. O Prof. Jarbas Gonçalves, um dos pioneiros da Escola Nacional de Educação Física e Desportos, disse em uma entrevista para Lino Castellani Filho que “era tão prático o método francês que em uma sigla é possível resumir todo o método – CAGAD- Continua, Alterada, Graduada, Atraente e Disciplinada” (CASTELLANI FILHO, 2010, p. 188).

A classe hegemônica, por meio dos médicos higienistas, influenciou a Educação Física brasileira e toda a sociedade, apesar de, num primeiro momento, essa prática ter sido rejeitada porque a positividade imposta pela ciência racional, no período, fez com que a classe dominante

²² O mesmo proibiu a convocação de atletas negros para a seleção brasileira de futebol que iria disputar um torneio internacional no ano de 1922. Disponível em: <<http://ipeafro.org.br/wp-content/uploads/2015/10/THOTH-2.pdf>>. Acesso em: 17 set. 2018.

positivista, preocupada com o desenvolvimento objetivo do ser humano, ficasse em estado de alerta. O grupo dominante da época não conseguia ver na Educação Física algo objetivo que pudesse ser acrescido ao desenvolvimento cognitivo do sujeito. Esse pensamento positivista colonial fez com que o próprio Rui Barbosa, político relevante no período, em um de seus discursos, declarasse, na tentativa de alertar esse setor da sociedade: “A Educação Física deve fazer parte dos programas de ensino e deve ser obrigatório, pois, de que nos servirá ter milhões de doutores que representem milhões de doentes? (CASTELLANI FILHO, 2010, p. 191).

No ano de 1939, por meio do Decreto Lei nº 1.212, de 17 de abril de 1939, é vinculada à Universidade do Brasil, na cidade de Rio de Janeiro, a “Escola Nacional de Educação Física e Desportos” (ENEFD). Foi determinado que, no artigo nº 26, alínea b, a palavra “BOX” aparecesse constando entre os exercícios:

b) no curso de técnica desportiva, a dar a aprendizagem do treinamento dos desportos em geral e especialmente de dois escolhidos entre os seguintes: natação, polo aquático, remo, atletismo, ginástica de aparelhos, pesos e halteres, basket-ball, volley-ball, foot-ball, tennis, **box**, jiu-jitsu e luta; estimar-se-ão mais: (DECRETO Nº 1. 212 de 17 de abril de 1939, grifo nosso).

Na fala de La Torre de Faria, um dos pioneiros da ENEFD, numa entrevista para Lino Castellani Filho, e posteriormente publicada no livro Educação Física história que não se conta²³, a abordagem pedagógica valorizava a ginástica calistênica²⁴ e práticas esportivas tradicionais e menosprezava outras atividades, como o “*Boxeur*”, hoje Boxer, atividade esportiva tida como sinônimo de vagabundagem. Ele também dizia que só existia uma categoria mais desprezada que o *boxeur*, a Capoeira, sinônimo de molecagem ligada a assaltantes e marginais.

Analisando a fala de La Torre, percebe-se o quanto a cultura afro-brasileira foi menosprezada pela sociedade brasileira. Os reflexos dessas construções sociais se fazem presentes ainda nos nossos dias, como a marginalização do samba, do funk, do rap, e da dança de rua, entre outras expressões culturais que estão fixadas no imaginário social como inferiores, subalternas, culturas populares marginalizadas e relacionadas a atos/atitudes criminosas.

La Torre, em entrevista para Castellani Filho (2010, p. 193), diz que o Ministro da Educação e Saúde – Gustavo Capanema – e o Ministro da Guerra – o capitão Filinto Strubing

²³ Ver o depoimento do professor La Torre de Faria (CASTELLANI FILHO, 1991, p.136-7).

²⁴ Calistenia é um tipo de ginástica funcional que pode ser feita com bastões, flexões de braço, abdominais, barras fixas, saltos, corrida, entre outras atividades. Este tipo de exercício melhora o condicionamento físico e ajuda a emagrecer, trabalha com a força corporal, tem origem sueca, podem ser realizadas com música e os exercícios são feitos com pequenos acessórios e têm o objetivo de melhorar aspectos fisiológicos, nas escolas, é comum a prática de calistenia na educação física.

Müller – praticavam os maiores desmandos para disciplinar os revoltosos, com perseguições, espancamentos e outros tipos de tortura, utilizando-se da polícia especial, que contava com a presença de professores de Educação Física.

Por La Torre percebe-se que a história da Educação Física demonstra que ela mesma foi constantemente utilizada como instrumento de força e auxílio de um Estado autoritário e repressivo, mesmo que talvez os sujeitos envolvidos na época não tivessem a concepção disso.

Na década de 1960, a educação brasileira e a Educação Física foram fortemente influenciadas por uma abordagem tecnicista de aprendizado e ensino, amparada pelo modelo fordista e taylorista. Castellani Filho (2010, p.107) diz que tal abordagem buscava assegurar o ímpeto desenvolvimentista e propunha uma educação industrializada, de mão de obra robusta, fisicamente adestrada e tecnicamente capacitada. Essa ação não expressiva inibia a reflexão teórica de que o sujeito não precisa saber o porquê. Ele precisa apenas saber fazer, ou seja, o fazer pelo fazer, sem sentido algum. Essa abordagem foi assimilada pela educação brasileira.

A tendência pedagógica tecnicista, com fortes influências do regime liberal, atribui à escola a função de preparar o aluno para exercer papéis sociais, principalmente prepará-lo para o mercado de trabalho, tendo por base suas aptidões e habilidades. Segundo Luckesi (2003), a proposta tecnicista foi introduzida na educação brasileira por meio da implantação dos programas de desenvolvimento social e econômico “Aliança para o Progresso” e do acordo “MEC-USAID”, frutos do convênio de cooperação firmado entre Brasil e Estados Unidos da América.

Esses métodos iniciais de Educação Física Europeia foram implantados no Brasil e, direta ou indiretamente, favoreceram a construção das ideologias de superioridade das raças, ou seja, o discurso político do desenvolvimento, da ordem e do progresso serviu, ao longo de décadas, para justificar o preconceito, a discriminação e a exploração racial.

Nesse sentido, Soares (2004, p. 06) afirma que:

A Educação Física brasileira pautada em princípios europeus será ao longo do século XX a expressão física da sociedade burguesa. Ela encarna e expressa os gestos automatizados e disciplinados, e se faz protagonista de um corpo “saudável”; torna-se receita e remédio para curar os homens de sua letargia, indolência, preguiça, imoralidade e desse modo a educação física serve o discurso medico, pedagógico e familiar burguês (SOARES. 2004, p. 06).

Assim ressaltamos que a Educação Física escolar possui resquícios de instrumento de segregação essa disciplina escolar possui estereótipos que permeiam o imaginário social e faz

com que até os dias atuais muitos pensam que a mesma é responsável por curar, moralizar disciplinar, preparar e segregar corpos.

2.4 Educação Física e as Relações Étnico-Raciais: aspectos constitucionais

Desde o período imperial, encontramos atos constitucionais que envolviam a educação e os povos afro-brasileiros. Consta da primeira constituição brasileira, outorgada em 1824 pelo imperador Dom Pedro I, que a educação primária era gratuita a todos os cidadãos; segundo o seu artigo 179, inciso 32: “A instrução primária é gratuita a todos os cidadãos”. Vale ressaltar, contudo, que essa Carta Magna não atendia negros e escravos alforriados, pois eles não eram considerados cidadãos.

Na primeira constituição republicana, promulgada em 1891, a questão de educação escolar é tida pelos estudiosos do assunto como retrocesso, pois o caráter gratuito da educação a todos os cidadãos deixa de existir.

No ano de 1934, foi promulgada a segunda constituição republicana do Brasil, com caráter progressista, incluindo militares, classe média urbana e industrialista no poder. No seu artigo nº 149, é possível se ver que a educação passou a ser, além de gratuita, um direito de todos. Essa mesma Constituição que previa a educação como um direito de todos, defende, em seu artigo Nº 138, alínea b, “estimular a educação eugênica” como proposta de moralidade, bons costumes e melhoramento físico, ou seja, era preciso uma raça única, fisicamente forte e com padrões de beleza eurocêtricos.

Com a nova Constituição de 1937, implantada pelo “Estado Novo”, regime ditatorial que concentrava os poderes executivo e legislativo na figura única do Presidente da República, a Educação Física tornou-se relevante, tendo em vista que, por meio do Plano Nacional de Educação desse mesmo ano, a disciplina passou a fazer parte dos currículos dos níveis primário e secundário de forma obrigatória, mas facultativa no ensino superior. A educação escolar, de uma forma geral, não registrou, todavia, preocupação com o ensino público, gratuito e para todos.

Art. 131 “A Educação Física, o ensino físico e o de trabalhos manuais serão obrigatórios em todas as escolas primárias, normais e secundárias, não podendo nenhuma escola de qualquer desses graus ser autorizada ou reconhecida sem que satisfaça aquela exigência” (CONSTITUIÇÃO DOS ESTADOS UNIDOS DO BRASIL, 10 de novembro de 1937).

Castellani Filho (2010, p. 81) ressalta que, com o Estado Novo, a Política Educacional se transformou em regime de autoridade, com diretrizes próprias e ideologias segundo as quais a educação tinha o papel de difundir-las, com a exaltação da nacionalidade, a valorização do ensino profissional e a manutenção das ideias eugênicas.

Em 1942, a “Reforma Capanema”, do então Gustavo Capanema, Ministro da Educação no Governo de Getúlio Vargas, contemplou o papel da Educação Física, regulamentando, pelo Decreto Lei 4.224, de 09 de abril de 1942, no seu Art. 19, que a Educação Física constituiria, nos estabelecimentos de ensino secundário, uma prática educativa obrigatória para todos os alunos até a idade de vinte e um anos.

Em 1945, com o fim do Estado Novo e a realização de eleições, chegaram à Assembleia Nacional Constituinte deputados e senadores de diversos partidos. Em 1946, foi promulgada uma nova Constituição Federal, que buscava retomar as questões de 1934, em especial a proteção à educação como direito, prevalecendo a ideia de educação pública. Temos, no seu Art.166, que “A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. Deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana”.

No ano de 1964, foi instalada novamente no Brasil a ditadura militar, e a constituição de 1967, que trazia, na esfera da educação, no seu Art. 168 – “A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola; assegurada a igualdade de oportunidade, deve inspirar-se no princípio da unidade nacional e nos ideais de liberdade e de solidariedade humana”. No § 3º, inciso II, estava a previsão de uma educação gratuita para crianças de sete a quatorze anos de idade, na esperança de que os negros, que viviam em maiores condições de pobreza e menos recursos, abandonassem os estudos.

Questões educacionais e políticas sociais brasileiras, analisadas a partir da perspectiva racial, foram tão presentes na educação brasileira de todos os níveis que o livro de Castellani Filho relata a entrevista do Prof. Vinicius Ruas Ferreira da Silva, aluno da turma de 1954 da Escola Nacional de Educação Física e Desporto-ENEFD. O prof. Vinicius conta que naquela turma tinha ele um colega negro chamado Floriano Manhães, que vinha sendo reprovado na disciplina de natação por um único fator, a cor de sua pele. O professor explica que, por motivo de a universidade não ter piscina, as aulas e provas aconteciam no clube Guanabara, cujo Estatuto proibia a entrada de negros. Ele relata ainda que eles entravam na piscina para a aula e realização de provas e que Floriano sempre ficava do lado de fora, olhando pelo portão. Esse fato desencadeou um protesto entre os alunos da ENEFD que culminou com a construção da primeira piscina da então Universidade Federal do Rio de Janeiro- UFRJ.

Com o retorno do regime democrático, em 1985, e com a nova Constituição Federal de 1988 também conhecida como constituição “cidadã” ampliou o rol de direitos à educação e alargou de fato o arco dos direitos sociais sob a responsabilidade do Estado. Nesse cenário, a educação pública é destacada nessa nova Constituição com objetivos expressos e definidos, assim como a própria estruturação do sistema educacional brasileiro.

Dentre os mais diversos artigos que tratam da educação e dos direitos, o mais conhecido e mencionado é o Art. 205, que dispõe que a educação é um direito de todos e um dever do Estado. Desse modo, a educação passa a ter um papel solidário e humano, tanto do sujeito em si quanto da sociedade.

No período entre 1980 e 1990, Castellani Filho (2010, p. 215) aponta que, na Educação Física, um grupo de professores ligados aos Colégio Brasileiro de Ciência do Esporte (CBCE), calcados em uma perspectiva crítica e reflexiva, deu início a um forte movimento que expunha que a Educação Física, tanto quanto a própria educação, nada mais era do que um aparelho de ideologia do Estado. Esse modelo tecnicista, militar, calistênico, higiênico e ainda eugênico nada mais era do que uma herança eurocêntrica dominante que visava apenas a adestrar os sujeitos, levando-os à obediência. Era a forma de o Estado manter o domínio sobre o povo, silenciando e castigando os revoltosos.

Para Castellani Filho (2010), esse grupo de professores vinculados aos CBCE buscou, nesse período, um comportamento de postura crítica e reflexiva de suas teorias e práticas, com o compromisso social de que, ao invés de instrumento de alienação, seriam agora instrumentos de libertação, emancipação e transformação social.

Todo esse compromisso social, busca de libertação e emancipação, é explicado por Castellani Filho (2010, p. 218) quando este estabelece a relação do movimento com o primeiro mestrado em Educação Física da América Latina, implantado e inaugurado em 1977, na Universidade de São Paulo, “com uma abordagem histórico-crítica o curso reveste-se de uma dimensão humana, extrapola os limites orgânicos e biológicos, homem cultural, aspecto sócio antropológicos humanos e com consciência corporal”.

A partir de então, a Educação Física passou a ver o corpo de forma diferente. O sujeito biológico, por meio dela, expressa um discurso hegemônico alienante, ou resistente. Convocamos aqui os estudos das Relações Étnico-Raciais de Fanon (2008) no seu livro “Pele Negra mascaradas Brancas”, quando ele explica que o negro [sujeito] expressa, por meio do seu corpo, a vontade de querer ser branco [outro], ou seja, vestir-se de máscaras [do outro] brancas e tornar-se mais semelhante a ele, seja consciente ou inconscientemente.

Essa abordagem pós-colonial de Fanon é significativa para os estudos das Relações Étnico-Raciais; não se trata da substituição de alguma outra abordagem crítica²⁵ já existente no campo da educação ou da Educação Física, ao contrário, consideramos que os estudos pós-coloniais enfocam uma perspectiva que pode somar diante das questões que envolvem a Educação Física crítica e a diversidade racial existente na sociedade brasileira.

Por estarmos vivendo um momento único da sociedade, da educação e da Educação Física (momento de crise de identidade), as abordagens já existentes não conseguem responder às questões contemporâneas e específicas que envolvem o afro-brasileiro. As abordagens críticas de libertação e superação já existentes estão enraizadas em teorizações modernas, pautadas em questões de classes (*marxistas*) que foram importantes nos séculos XIX e XX, mas que hoje não conseguem responder às questões dessa sociedade pós-moderna, em especial da sociedade brasileira.

Valter Bracht (2008, p. 99) contribui, nesse contexto, ao dizer que a abordagem crítica surgiu nas décadas de 1980 e 1990, com o movimento renovador da Educação Física, com a publicação de vários artigos que propunham a reflexão sobre o papel dessa disciplina como componente curricular do sistema educacional brasileiro pós-ditadura e com a redemocratização brasileira.

Propor essa reflexão para Medina (2013, p.20), autor, pesquisador e estudioso da abordagem histórico crítica, é “contrariar valores estabelecidos é sempre uma temeridade, um eterno risco e nem sempre as pessoas estão dispostas a enfrentar tais situações”. Nas décadas de 1980 e 1990, Demerval Saviani, Lino Castellani Filho, Valter Bracht, Ghiraldelli Junior, Carmem Lucia Soares, Celi Nelza Z. Taffarele e Manuel Pacheco Neto, entre tantos outros, ousaram e se colocaram em posição de risco para defender a abordagem crítica e contrapor o grupo hegemônico que buscava manter-se no poder reduzindo a Educação Física ao corpo biológico, um organismo vivo que deveria ser adestrado e disciplinado. O papel dessa Disciplina seria corrigir os corpos revoltosos e torná-los obedientes e aptos a desempenhar funções conforme as metas da produtividade e do mercado, nada mais além disso; corpo contribuidor e mantenedor da “ordem e do progresso”.

A perspectiva histórica crítica provocou e provoca certa crise na área da Educação Física, e por que não afirmar então que a proposta dessa dissertação está pautada na abordagem pós-colonial, cuja finalidade não é dar respostas, mas provocar ou prolongar essa crise já existente? Medina (2013, p.38) diz: “crise é sempre entendida como perturbação que altera o

²⁵ Nesse caso a abordagem história-crítica de Demerval Saviani.

curso ordinário das coisas”. E o crítico cultural Kobena Mercer diz: “a identidade somente se torna uma questão quando está em crise, quando algo que se supõe como fixo, coerente e estável é deslocado pela experiência da dúvida e da incerteza” (MERCER, 1990, p.43).

É importante, no entanto, ressaltar que essa crise ocasionou uma situação embaraçosa na área da Educação Física, pois a perspectiva crítica foi emergente em criticar as formas práticas e objetivas da Educação Física, voltadas para a biologização e a esportivização. E buscando desvendar o processo de crise, chegou-se ao questionamento: “Se não é assim, então como?” ou seja, verificou-se que a crítica produziu uma crise de sentido a tal ponto que a teorização e o questionamento passaram a ser uma ameaça ao professor de Educação Física, o que, para Medina (2013, p.103), pode ter ajudado na justificativa do professor “Rola-Bola”²⁶.

Medina (2013) contribui ao dizer que, no período em que se refletiam e movimentavam para a proposta da perspectiva histórico crítica da Educação Física, a disciplina era entendida em três concepções.

- Educação física convencional – apoiada na visão do senso comum (para o pós-colonial não existe senso comum e sim conhecimento hegemônico/dominante) que recebe forte influência da tradição, a educação do físico está pautada no adestramento, rendimento motor, aspectos psicológicos secundários e irrelevantes, que os aspectos intelectuais, emocionais, espirituais, morais e sociais são pertencentes a outras instâncias da educação e que os profissionais da área que se encontram nessa concepção possuem a *consciência intransitiva*, ou seja, não são capazes de perceber a realidade.
- Educação Física modernizadora – amplia o significado da Educação Física, porém possui visão dualista de homem – corpo e mente – considera que a abordagem educacional leva ao adestramento. Entende, todavia, que a educação deve ocorrer no âmbito individual. Sendo assim, não faz parte de suas preocupações atentar para os aspectos que interferem na transformação social, de modo que os profissionais que se encontram nessa concepção são portadores da *consciência transitiva ingênua*, suas considerações são simplistas e superficiais, utilizam-se de argumentação frágil e inconsciente. (para o pós-colonialismo, pode-se dizer que tal concepção é resultado da colonialidade).

²⁶ Termo jocoso e anedótico resultado de um desinvestimento pedagógico que tem sido utilizado para fazer referência as práticas em que o professor apenas se faz presente nas aulas, mas não intervém de forma sistemática, planejada e orientada, ou seja, é aquela aula que o professor não tem um objetivo pedagógico explícito.

- Educação Física revolucionária – é uma concepção ampla; o ser humano é entendido em todas as suas dimensões, (MEDINA, 2013, p.16) “[...] é bom lembrar que não temos um corpo, nós somos um corpo”. Os profissionais que possuem essa percepção são detentores da *consciência transitiva crítica*, e são capazes de entender que a Educação Física é a educação do movimento, aliada à educação pelo movimento, ou seja, a Educação Física é vista como um fenômeno de renovação e transformação social, e seus agentes (professores e profissionais), como sujeitos capazes de compreender os determinismos e condicionamentos (no entendimento pós-colonial os sujeitos envolvidos na disciplina principalmente os professores compreenderiam que existe uma herança colonial-colonialidade- que determina e condiciona o ser, poder, saber e ter). Essa compreensão possibilita o agir em busca da libertação/emancipação, utilizando-se o sujeito do diálogo, da práxis²⁷ em favor da transformação e da reconstrução do sujeito no seu sentido mais humano.

Medina conceitua:

A Educação Física revolucionaria pode ser definida como a arte e a ciência do movimento humano que, por meio de atividades específicas, auxiliam no desenvolvimento integral dos seres humanos, renovando-os e transformando-os no sentido de sua autorrealização e em conformidade com a própria realização de uma sociedade justa e livre (MEDINA, 2013, p. 82).

Diante dos textos descritos, defendemos que a Educação Física revolucionária, por meio da *consciência transitiva crítica*, é a que mais se aproxima das teorias dos estudos pós-coloniais, pois visa a fazer compreender e superar o que está posto/fixo, ou melhor, enraizado por meio da colonialidade. Os estudos pós-coloniais, na perspectiva das Relações Étnico-Raciais por meio da *consciência transitiva crítica*, pode buscar questões específicas das Relações Étnico-Raciais na Educação Física, tendo em vista que a formação do sujeito brasileiro está marcada de um lado pelo silenciamento das questões Raciais – democracia racial – e de outro pelo embate – resistência e conflitos – contínuo diante de casos de racismo e preconceito presentes na sociedade brasileira.

Para os estudos pós-coloniais como os de Walsh (2009), podemos certamente relacionar a *consciência transitiva crítica* com os estudos pós-coloniais. Percebe-se que, por meio da

²⁷ Utilizo a palavra práxis conforme o pensamento do filósofo marxista italiano Antonio Gramsci, o conceito de práxis adquire uma conotação diferenciada: práxis passa a ser entendida como história, como o fazer-se da própria história, processo que se dá com... Veja mais em: <<https://educacao.uol.com.br/disciplinas/sociologia/praxis---marx-e-gramsci-natureza-e-luta-de-classes.htm?cmpid=copiaecola>>. Acesso em: 16 set. 2018.

decolonialidade, pode-se perceber a busca de desafiar, colocar em crise ou derrubar estruturas sociais pautadas no eurocentrismo. Essas estruturas, até poucas décadas atrás, não eram questionadas, porém outras lógicas da colonialidade devem ser questionadas, a exemplo das hierarquizações de conteúdos da Educação Física escolar e do papel do professor de Educação Física escolar.

Para Medina (2013, p. 85), não existe uma homogeneidade de consciências, uma vez que a sociedade brasileira é composta de sujeitos que vivem em uma sociedade pós-moderna, composta de pessoas com *consciência ingênua, modernizadora e crítica*. É importante salientar que as concepções são construções que estão enraizadas na nossa sociedade, porém podem ser alteradas e/ou modificadas. Sendo assim, propomos os estudos pós-coloniais como uma alternativa que visa a contribuir com a formação do sujeito crítico.

Nesse contexto, Franz Fanon (2008, p. 28) diz que as Relações Étnico-Raciais são complexas, porém são de suma importância, tanto para o negro quanto para o não negro, pois o negro, por meio da colonialidade, busca, a todo momento, embranquecer; já o não negro não quer de forma alguma se tornar negro. Fica assim evidente a importância dos estudos das Relações Étnico-Raciais. Acredita-se que a escola e os professores são agentes sociais de grande importância nesse processo, e salientamos a função do professor de Educação Física: agente que trabalha com o corpo – biológico e social – poderoso agente de transformação do sujeito.

Com a concepção crítica aliada ao pós-colonialismo, utilizando-se da educação das Relações Étnico-Raciais, a Educação Física poderá ser desenvolvida com uma práxis que a irá “colocar sob rasura (x)” (HALL, 2000). Por um lado, a Educação Física tradicional – militar e técnica – e por outro a Educação Física – esportivista e recreativa – existentes no imaginário hegemônico, e que não dá conta mais de responder às questões sociais, econômicas e de gênero, que já não possuem mais estruturas sólidas de verdades absolutas. O pensamento crítico acerca da disciplina é, portanto, o de que o professor de Educação Física deve possuir o conhecimento e a consciência crítica de que o corpo – biológico e social – vive em movimento e constantes transformações.

O sinal de rasura (X) indica que eles não servem mais – não são mais bons para pensar – em sua forma original, não-reconstruída. Mas uma vez que eles não foram dialeticamente superados e que não existem outros conceitos, inteiramente diferentes, que possam substituí-los, não existe nada a fazer senão continuar a se pensar com eles – embora agora em suas formas destotalizadas e desconstruídas [...] (HALL, 2000, p.104).

Outro item que necessita de nossa atenção é a conceituação de corpo, tema muito importante na Educação Física e na Educação das Relações Étnico-Raciais. O substantivo corpo

vem do latim *corpus* e por muito tempo tem sido considerado como um objeto que se opõe ao espírito: “corpo e mente”. Para Woodward (2000), o corpo é um símbolo que defini quem nós somos; essencial para a nossa identidade. Para Maurice Merleau-Ponty: “eu sou meu corpo”. Já Medina (2013) ressalta que o corpo é, portanto, sujeito e não objeto.

Medina (2013) nos alerta dizendo que a ideia de corpo deve ser repensada. Faz-se necessário compreender o corpo no seu sentido humano, corpo que a Educação Física, por muito tempo, tem desprezado, reduzindo-o ao estado biológico.

2.5 O corpo negro e o jogo da diferença

Aqui vai uma reflexão sobre o conceito de corpo, corpo negro e sua identidade. Para tanto, utilizaremos os pensamentos e as conceituações de: Nogueira (1998), Woodward (2000), Piza (2002), Hall (2000; 2009), Silva (2000), Gomes (2002), Fanon (2008) e Munanga (2012).

Fanon (2008) diz que o corpo é o homem, e o homem é seu corpo, e esse corpo não pode ser negado, pois quando isso acontece, o corpo se torna uma presença negada, um ente que nem homem nem mulher chegam a ser. E o autor continua, dizendo que para a pessoa negra esse aprisionamento por conta de seu corpo, principalmente pela cor de sua pele, faz com que o sujeito entre em um processo de objetificação, ou coisificação, no qual busca cada vez mais o afastamento dela mesma.

Na sequência da discussão, é relevante mencionar que, no Brasil, as histórias e conhecimentos hegemônicos foram construídos sob uma perspectiva eurocêntrica única, e que tais construções foram suficientes e eficazes no processo de segregação e hierarquização de um grupo da sociedade em detrimento de “outro”. Foram construções sobre o homem em detrimento da mulher, do branco em detrimento do negro e do indígena, do hétero em detrimento do homo, ou seja, uma dualidade que hierarquizou o “dito normal” e subalternizou o “mal dito anormal”.

Nogueira (1998), diz que a pessoa negra traz marcas no corpo negro preso às malhas da cultura (histórica) e trava uma forte luta na tentativa de se configurar como indivíduo-sujeito. Mas esse sujeito é diariamente afetado simbolicamente por diversas intervenções sociais negativas, que cumprem a função ideológica de assimilação dos mitos e preconceitos sobre o negro e sua cultura (história).

É nesse ponto que Munanga (2012) diz que esse impacto simbólico se dá em primeiro lugar no corpo, antes mesmo de atingir a mente – consciência. “Entre seus problemas

específicos está, entre outros, a alienação do seu corpo, de sua cor, de sua cultura e de sua história” (2009, p. 17).

Esse esquema corporal que vai sendo formado no imaginário da pessoa negra exerce inegável influência na construção de sua identidade; a diferença entre “ele e o outro” deixará ter um aspecto positivo no sentido de diversidade da espécie humana e passará a ter o sentido de marca de desigualdade, em que suas características fenotípicas servirão de marca de inferiorização em relação ao “outro”.

O “outro” passa a ser então aquele corpo que não se encaixa nos padrões de normalidade, que num primeiro momento deveria ser eliminado, num segundo, com o avanço da modernidade, podia ser explorado e, num terceiro, com o advento dos direitos humanitários, ao invés de ser eliminado ou explorado, agora deve ser tolerado. A palavra tolerar aí se encaixa perfeitamente, pois é carregada do sentimento de supremacia que coloca o “outro” em condição de inferioridade. O termo tolerar deveria ser substituído pelo termo respeitar, pois respeitar é colocar em posição de equidade, no mesmo plano ou nível.

Para Hall (2000), a identidade do sujeito só pode ser entendida como algo construído por meio da diferença; os traços fenotípicos característicos das raças são utilizados para a construção de suas identidades, ou seja, no processo identitário do sujeito, a afirmação do seu fenótipo é de suma importância para a construção de sua identidade. Esse processo está longe de ser algo harmonioso, pois as raças, ao longo do tempo, foram sociologicamente hierarquizadas, o que faz desse processo um jogo de negociação das diferenças. Fanon (2008) diz que o negro negocia com o mundo do branco, ou seja, o negro veste máscaras brancas na busca de negar e fugir de sua identidade, uma busca insaciável de deixar de ser aquilo que jamais irá conseguir deixar de ser.

Esse imaginário de hierarquização biológica não tem validade científica, porém deixou marcas sociais – colonialidade e racismo – que posicionaram o branco nas estruturas sociais como uma raça superior. Essa colonialidade referente à classificação das raças dificulta a relação social entre os diferentes grupos que compõem a sociedade brasileira, pois cria barreiras e/ou marcas simbólicas, uma vez que estabelece padrões hegemônicos de identidade.

Woodward (2000) afirma que a identidade é um termo relacional, no sentido de que para uma identidade existir sempre depende de outra, e essa relação será sempre de contraposição, com base nos estereótipos, marcas negativas ou positivas de uma raça em detrimento de outra.

Pode-se ver essa situação nos casos de racismo, em que a negação e a atribuição de estereótipos negativos e pejorativos, referentes à identidade do outro, busca na inferiorização, com um alto grau de maldade, não reconhecer que o “outro” é um sujeito diferente. Ao

contrário, estipula valores biológicos e sociais negativos, atribuindo-lhe a insignificância como ser humano, apelando para a coisificação do sujeito.

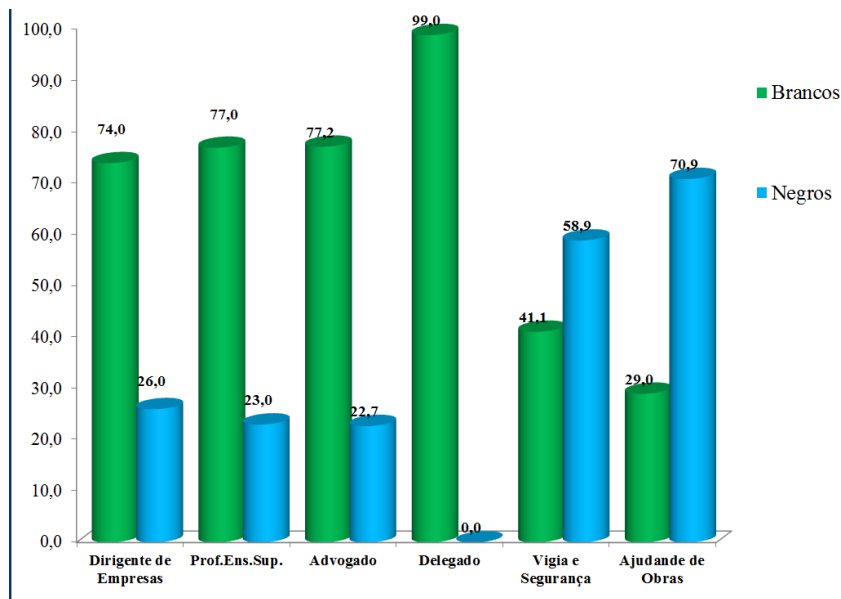
O processo sócio-histórico do Brasil levou o negro a ser submetido à inferioridade racial e social, e a cor da pele passou a ser elemento essencial desse processo. Esse processo de inferiorização foi reconhecido como a marca simbólica da hierarquização. Fanon (2008), em seu livro “Pele negra, mascaras brancas”, já havia mencionado esse processo de “esquema epidérmico” do modo colonial, arcabouço de discurso cultural, político e histórico de inferiorização do negro. Para Fanon (2008), esse esquema é uma tentativa de o sujeito branco reforçar o ideal hierárquico em relação ao negro, falsa hierarquia que tem persistido em se manter no imaginário, tanto do branco quanto do negro.

Essa tentativa de aprisionar o negro em sua suposta inferioridade, é utilizada a todo momento pelo grupo dominante para impor limites estruturais e sociais em suas características, caso contrário atribuirá atitude e comportamento de pessoa suspeita que atualmente, é uma sensação do não negro em relação ao negro no Brasil.

O negro brasileiro é constantemente socialmente lembrado de que é negro, pela sua principal marca simbólica: a cor da pele. Esse comportamento social geralmente está relacionado com a situação em que o negro é colocado, sob descrédito, sob dúvida e sob marginalização, e que o impede de ser visto em sua totalidade. Piza (2002, p. 72), nesse contexto, diz que “[...] o lugar do negro é o lugar de seu grupo como um todo e do branco é o de sua individualidade. Sendo assim um negro representa todos os negros e um branco é uma unidade representativa de si mesmo”.

Munanga (2012) afirma que o negro é visto socialmente com base em suas marcas fenotípicas, de forma estereotipada, o que atribui significado e sentido à sua identidade coletiva. Gomes (2002) aponta que a inferiorização social do “corpo” – biológico e social” – é um instrumento que foi utilizado no regime escravista para justificar a exploração desumana do povo negro. Hoje esse instrumento é utilizado para definir padrões de beleza, confiança, lealdade e hierarquização das raças.

Essa abordagem nos leva a refletir que toda a construção relacionada com o corpo negro refletiu na sociedade brasileira em todos os aspectos, gerando a discriminação e, conseqüentemente a sua inferiorização, que altera desde a construção de sua identidade até os aspectos econômicos e sociais. A ocupação de vagas no mercado de trabalho retrata essa desigualdade, conforme mostra o gráfico 2, do IBGE (2010).

Gráfico 01: Ocupação de brancos e negros no mercado de trabalho.

Fonte: IBGE (2010) – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

Observa-se que as ocupações com maior percentual de negros, vigia/segurança (58,9) e ajudante de obras (70,9), retratam o espaço ocupado pelo corpo negro, relacionando-o com as suas características físicas e com a realização de trabalho que não requer alto nível e escolaridade.

Todo esse “jogo sujo” – colonialidade – é uma construção social acrescentada à identidade do negro que, embora não tenha validade, produz largos efeitos sobre a sua realidade. Mesmo no imaginário fictício, tais produções orientam as relações de conflito entre os “negros e brancos” na sociedade brasileira, e por vezes dentro da própria escola.

Retomemos o papel da escola como agente transformador dessa realidade, além do papel do professor de Educação Física escolar, pois é sobre ele que recai o trabalho com o corpo no seu sentido complexo. Nós, como professores de Educação Física escolar, não podemos abrir mão dessa responsabilidade, ficando neutro, pois se a neutralidade contribui com o pensamento hegemônico, permanecer neutro é ser um multiplicador do racismo no ambiente escolar.

Silva (2000), Hall (2000), Woodward (2000) e outros mostram que não existe um essencialismo negro ou branco, ou seja, essas categorias identitárias não são fixas, podendo ser ressignificadas. A partir desse conhecimento, o quadro racista da sociedade brasileira pode ser alterado, o que nos incentiva a seguirmos em nossos estudos, pesquisas e propostas.

A possibilidade de se reconstruir e modificar uma realidade social injusta faz com que o não negro mude de calçada quando se depara com o negro, ou nos lances olhares de estranheza que penetram o nosso mais íntimo, como um carimbo que marca e grita “tu és negro”.

Transformar essas realidades significa transformar as ações conceituais e corporais em relação ao “outro”. Mudar o modo de agir seria o primeiro passo em direção da percepção e da valorização do “outro”; é preciso descolonizar - respeitar o “outro” como ele é.

Existem, contudo, várias situações em que está tão intrínseca no sujeito negro a colonialidade que este não consegue se emancipar. Essa alienação coloca-o na condição de pensar que seja “melhor viver o mundo dos brancos”. Para Fanon (2008), esse negro busca uma “máscara branca” para negar-se; é a estratégia de se esconder atrás de uma máscara de branqueamento que produz em seu imaginário uma falsa sensação de proteção das assombrações do racismo e do preconceito.

Essa máscara é vestida de várias maneiras, tanto no físico (alisamento do cabelo, cirurgia plástica no nariz e lábios, clareamento da pele, etc.) quanto no psicológico. Negar a ancestralidade e não se reconhecer negro pode ser conceitual, pelo mito da democracia racial que cria a ilusão de inclusão racial e silencia vozes que denunciam as mais diversas formas de violência simbólica e real contra o povo negro.

Nas palavras de Adorno (1996), vestir essas máscaras é assumir uma “falsa identidade” ou “pseudomorfose”, que é entendida como a forma alienada de enxergar o que não representa verdadeiramente o que realmente é. Trata-se, portanto, de um inibidor ou limitador imposto socialmente no imaginário, que impede o negro de desenvolver um sentimento de pertencimento racial e revela o sujeito que não possui uma identificação positiva de si mesmo.

Pelos motivos expostos, ressaltamos a importância de se buscar uma concepção crítica pós-colonial que produza mudanças na consciência social acerca do negro no Brasil, já que estamos falando de mais de 54% da população brasileira (veja a tabela abaixo²⁸). Ser reflexivo, reconhecer a colonialidade e desenvolver uma Educação voltada para as Relações Étnico-Raciais é dar passos significativos para a transformação social, tão necessária para negros e não negros na sociedade brasileira.

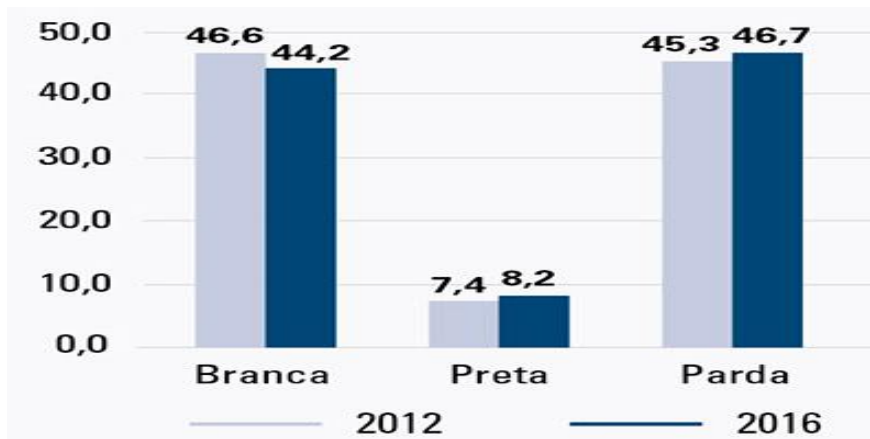
Ter a consciência da colonialidade não resolveria todos os problemas do negro brasileiro a respeito de sua identidade, cultura e história, pois, segundo Freire (2006), a conscientização é um passo importante, mas não o único. É preciso um posicionamento crítico diante da realidade; uma práxis que envolva também ação-reflexão e que busque uma real transformação da realidade a que estamos submetidos.

O negro brasileiro é maioria populacional, como se pode verificar no gráfico abaixo, e a Educação das Relações Étnico-Raciais é de extrema importância, pois estamos falando de

²⁸ Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/18282-pnad-c-moradores>>. Acesso em: 16 set. 2018.

uma educação direcionada à maior parte da população brasileira; libertar essa quantidade de pessoas do processo de colonialidade significa um avanço social de que não podemos abrir mão.

Gráfico 03: Distribuição da população, por cor ou raça 2012-2016.



Fonte: IBGE – Departamento de Pesquisa – DPE.

Abrir mão desse processo de reconstrução na busca de consciência transitiva crítica é perpetuar a colonialidade existente no imaginário do povo brasileiro, desse modo é preciso um trabalho educativo crítico.

Dentre os mais diversos campos ou agentes sociais de transformação, ressaltamos a importância da escola, que é vista como principal espaço de desconstrução de posições e conceitos errôneos instalados na sociedade, mas que não cabem mais em uma sociedade pós-moderna. A escola é sim um ambiente privilegiado de trocas culturais e de vivências entre os sujeitos dos mais diferentes grupos que ali se reúnem. Além dela, temos as Universidades com cursos profissionalizantes, como o de formação de professores de Educação Física que aqui destacamos. É de fato importante salientar a formação de professores de Educação Física, com ênfase nos de licenciatura, pois, por conta da especificidade da Disciplina, ele é de suma importância no processo de formação e transformação social.

Para Gomes:

A escola, enquanto instituição social responsável pela organização, transmissão e socialização do conhecimento e da cultura, revela-se como um dos espaços em que as representações negativas sobre o negro são difundidas. E por isso mesmo ela também é um importante local onde estas podem ser superadas (GOMES, 2002, p. 42).

Além da escola, temos os cursos de formação de professores e os cursos de formação continuada de professores. Estes são verdadeiros aliados na busca da conscientização crítico transitiva ligada às questões da Educação das Relações Étnico-Raciais. Faz-se necessário, pois, que o professor educador consiga, no seu cotidiano, ultrapassar o conceito de aspecto puramente biológico e passe a considerar o corpo na sua plenitude, levando em consideração os seus aspectos culturais, históricos e sociais.

Compreender o verdadeiro papel da Educação Física escolar como componente curricular obrigatório tem produzido diversas pesquisas e, dentre as propostas desta dissertação, pretendemos mostrar que o conceito de corpo vai além do biológico. É preciso ampliar o conceito de corpo e entender que essa ampliação tornará possível que se respeite o fato de que o corpo biológico é um corpo carregado de históriaS. A utilização do S em maiúsculo é proposital, pois a abordagem deste trabalho exige entender esses corpos para além de uma única história; precisamos hoje, mais que tudo, respeitar o fato de que existem “Outras” histórias que por vezes foram silenciadas, neutralizadas e negligenciadas, das quais fazemos parte como sujeitos construídos e construtores.

Para pesquisadores da perspectiva crítica da Educação Física (CASTELLANI FILHO, 2010; SOARES, 2004; MEDINA, 2013 e outros), muitos profissionais da área não compreendem o real papel da disciplina e do professor de Educação Física no ambiente escolar. Isso se dá pelo fato de essa Disciplina não ter hoje um papel definido, uma vez que fatores diversos determinam o tipo de Educação Física que será abordado na escola, ao contrário do que acontecia no século XIX e se manteve até meados da década de 1970 na sociedade brasileira. Nessa época, a Disciplina exercia um papel fundamental, com método único ou com métodos complementares e objetivos exatos, sabia e esperava apenas um resultado de sua prática: força física, disciplina, obediência, perfeição técnica, moralidade eurocêntrica e higiene.

Para que serviria a Educação Física escolar hoje? O que há de errado nos objetivos descritos acima? São perguntas para as quais não temos uma resposta certa e definida, tendo em vista que tais interrogações fazem parte de estudos e debates constantes. Considerando a complexidade que envolve essas perguntas e refletindo criticamente utilizando-nos dos estudos pós-coloniais, conseguimos oferecer um certo direcionamento no entendimento do papel da Educação Física escolar de hoje.

Diante dos estudos que temos realizado por meio do GEPRAFE sobre formação de professores, formação continuada, práticas diferenciadas, revisões teóricas, pesquisas científicas, seminários, congressos e outros eventos, temos percebido a Educação Física escolar

pelo contexto de crise que está vivendo. Nesse caso, a Educação das Relações Étnico-Raciais pode ser de fundamental importância para a superação desse momento único da Disciplina.

Quando estudamos a história da Educação Física no Brasil por meio da perspectiva crítica, compreendemos e que a disciplina foi utilizada, segundo Soares (2004), como “ferramenta de segregação racial”. Por isso, por essa força que o grupo dominante sabe que a Educação Física escolar tem, consideramos que a Disciplina pode ser um potencializador da transformação social que precisa ser realizada no Brasil.

Utilizar-se da Educação das Relações Étnico-Raciais é um dever de todo profissional da Educação Física escolar, pois essas relações têm o importante papel de desmistificar a teoria da superioridade racial, e negligenciar isso é continuar reproduzindo uma sociedade racista e alienada.

Aprender sobre o papel da Educação Física escolar e o processo de eugenia no Brasil é compreender que esse processo buscava justificar a exploração colonial, numa tentativa desastrosa de tornar o país branco, uma vez que pairavam no ar a teorias que “provavam” serem os brancos superiores aos negros.

Assim como a própria educação, em termos gerais, foi por muitas vezes e ainda é utilizada como ferramenta de manipulação e instrumento ideológico, a Educação Física, como componente da educação escolar, não esteve livre de investidas curriculares que visavam à sustentação e ao domínio por parte de uma parcela da sociedade brasileira que buscava se manter e se justificar na posição de dominador.

Um dos principais conselhos dados por Castellani Filho (2010) é que se tente não apreender a história como uma verdade absoluta, pois por muitas vezes a história contada é reflexo da situação dominante à qual estamos e somos sujeitos, ou seja, fazemos parte dessa dominação: dominadores ou dominados, não estamos fora desse jogo.

Nos estudos sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais, esse poder de domínio é denominado colonialidade, o que para Maldonado Torres se refere a:

[...] um padrão de poder que emerge como resultado do colonialismo, mas em vez de estar limitado a uma relação de poder entre dois povos ou nações, se relaciona à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si através do mercado capitalista mundial e da ideia de raça. Assim apesar do colonialismo preceder a colonialidade, a colonialidade sobrevive ao colonialismo (MALDONADO TORRES, 2007, p. 131).

Tendo-se em vista que a Educação Física escolar que vivenciamos é resultado também dessa colonialidade, temos que “ver” a Educação Física escolar com outros olhos, quem sabe

pelas “lentes da colonialidade”. Utilizar essa lente é saber que estamos sujeitos à colonialidade e que é preciso ressignificar, desconstruir o paradigma totalizante e universal da história, que coloca no seio da Europa o papel fundacional representativo do todo restante.

O corpo se faz tão importante que o próprio filósofo Foucault (1985, p. 203), nesse sentido, diz:

O controle sobre os indivíduos não se opera simplesmente pela consciência ou pela ideologia, mas começa no corpo, com o corpo. Foi no biológico, no somático, no corporal que antes de tudo investiu a sociedade capitalista. O corpo é uma realidade biopolítica.

A Educação Física escolar foi vista como um real instrumento de formação de uma classe burguesa forte e branca e de um trabalhador que não conseguiu êxito por não ter mérito, obediente e disciplinado. Logo, cabe à Educação Física escolar o *status* de não ser apenas uma ferramenta do físico, mas também do moral e da higiene, mas está sobre o corpo a responsabilidade da manutenção e da permanência da burguesia em expansão.

Com o advento da redemocratização e com as legislações que foram conquistadas por meio de muita luta e resistência dos movimentos sociais, com ênfase no Movimento Negro brasileiro, podemos hoje perceber, mesmo que timidamente, avanços no sentido de transformação da real condição do afro-brasileiro na escola e em toda a sociedade. Um exemplo disso é a Lei nº 10639/2003, que tornou obrigatório o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino público e privado. A então nova lei garantiu possibilidades legais e inéditas para os negros na educação brasileira. Como afirma Neves (2005, p. 81), “o combate ao racismo na educação brasileira se faz necessário metodologias e técnicas que promovam uma mudança de olhar - lente da colonialidade - para que possamos enxergar o racismo e as formas como que ele se manifesta”.

Por mais que a referida lei não seja taxativa quando se trata da disciplina de Educação Física escolar, ela não pode negligenciar o seu papel fundamental nesse processo, pois assim como no início seu foco foi adestrar, corrigir e tornar obedientes os corpos revoltosos, hoje cabe a ela reconhecer e incluir a Educação das Relações Étnico-Raciais como forma de confirmar esse reconhecimento. Temos certeza de que isso minimizará todos os tipos de desigualdades Raciais existentes nas escolas brasileiras.

Não pretendemos aqui afirmar que é na escola ou na Educação Física escolar que nasce o racismo, mas é na escola e pela Educação Física escolar que se pode transformar e reconstruir a atual realidade brasileira em relação ao negro. É preciso descolonizar os currículos, as práticas e os saberes, para se reconhecer o “outro” e se ter a oportunidade de ser ouvido e/ou de que

uma nova história seja contada. Para Fleuri (2014, p. 103), descolonizar, dentre outros conceitos, é desconstruir a matriz colonial, é revitalizar as culturas e identidades que foram negadas, é reconhecer as diferentes formas de sentir-ser-pensar-saber-agir nas relações sociais, pois a sociedade toda precisa “reconhecer que somos seres humanos e históricos” (BHABHA, 2001).

CAPÍTULO III - ESTUDO SOBRE A FORMAÇÃO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA NA PERSPECTIVA DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Apresentamos, neste capítulo, o percurso metodológico, os resultados e a análise dos dados. A ênfase aqui se dá por meio do objetivo geral da pesquisa que é em analisar a importância da formação inicial de professores nos cursos de Educação Física escolar e as implicações dessa formação com relação à Educação das Relações Étnico-Raciais em três Instituições de Ensino Superior de Mato Grosso do Sul.

Ao professor de Educação Física é designada majoritariamente a responsabilidade de lidar com o corpo; deve ele, portanto, compreender que esse corpo é biológico e social, e que, justamente por ter essas características, a Educação das Relações Étnico-Raciais é de suma importância e não deve ser negligenciada. O trabalho desse educador reveste-se, pois, de grande importância, tanto nas aulas teóricas como nas práticas, uma vez que as crianças e os adolescentes interagem com colegas e com o professor, justamente pela metodologia de jogos e brincadeiras que costumam ocorrer fora da sala de aula, gerando mais dinamicidade aos movimentos do corpo.

Gomes (2002, p.80) afirma que esse corpo é “[...] objeto de alteração exercida pela cultura, sendo por ela moldado e modificado. Temos então expresso no corpo as universalidades e particularidades da cultura”. Ao considerarmos essa afirmativa, podemos propor que tais expressões vivem em constantes conflitos, ou seja, o corpo – biológico e social – é um campo de disputas internas e externas.

A investigação da formação acadêmica têm o intuito de compreender em que medida a formação da Educação das Relações Étnico-Raciais nos cursos de Educação Física escolar está contribuindo com a concepção de transformação da Educação Física convencional em revolucionária, quando trazemos aqui o conceito de educação revolucionária nos aproximamos dos conceitos de educação emancipadora e libertadora, desse modo salientamos que esse

conceito de educação pode provocar alterações nos níveis de consciência dos sujeitos envolvidos nesse processo, transformando os sujeitos portadores da consciência intransitiva em sujeitos de consciência transitiva crítica a respeito dos processos de colonialidade que tanto influencia a vida de negros e não negros. É preciso, portanto, fomentar estudos e pesquisas que visem a questionar a formação e a atuação do professor de Educação Física escolar e a Educação das Relações Étnico-Raciais, mesmo porque no Brasil existem diferentes corpos – biológicos e sociais.

No que diz respeito às políticas públicas de formação de professores, alterações são constantes quanto aos currículos dos cursos de formação inicial em Educação Física. Estes estão sendo adequados para seguirem a Resolução CNE/CP N° 01/2015, define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Além desta, tem-se a Resolução CNE/CP N° 07/2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Educação Física, ambos com base em seus respectivos pareceres: Parecer CNE/CP N° 009/2001 e Parecer CNE/CES N° 0058/2004.

Sendo assim, partimos do pressuposto de que esses documentos deveriam abordar a Educação das Relações Étnico-Raciais, como propõem o Parecer CNE/CP N° 003/2004 e a Resolução CNE/CP N° 01/2004,

Art. 1° 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 (CNE/CP N° 01/2004 de 17 de junho de 2004).

A problemática que a escrita deste capítulo está pautada nas seguintes orientações: primeiro – em virtude de lei, a Educação das Relações Étnico-Raciais é obrigatória nos cursos de formação inicial de todas as licenciaturas; segundo – a Educação Física foi utilizada como aparelho (ferramenta) de segregação e pode para não dizer deve assumir o compromisso de educar para as Relações Étnico-Raciais, pois muitos negros sofreram e sofrem por teorias educacionais pertencentes a Educação Física que persistem em permanecer no cotidiano escolar, é preciso intervir nesse processo de colonialidade das mentes e de dos corpos principalmente da população negra; terceiro – a população negra é a principal vítima da colonialidade, o discurso hegemônico e eurocêntrico estabeleceu um modelo do ser, do ter, do saber e do poder que mostra para o negro que não importa o que ele seja, tenha, saiba ou a posição social que atinja, jamais alcançará, bem sabemos que isso é uma falácia e minha história

bem demonstra isso porém eu tive a oportunidade de passar por um processo de educação no qual está descrito na introdução deste trabalho.

Surgem então questionamentos que nos levam a refletir sobre o processo de formação dos futuros professores de Educação Física escolar, por meio das seguintes indagações: As Instituições de Ensino Superior que ofertam o curso de Educação Física escolar no estado de Mato Grosso do Sul possuem disciplinas curriculares voltadas para a Educação das Relações Étnico-Raciais?; A Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) estão contempladas nos Projeto Pedagógico Curricular?; Qual a carga horária das disciplinas em relação às outras?; Qual o conhecimento dos professores sobre as ERER? e Os futuros docentes consideram o corpo para além dos aspectos biológicos?

3.1 Questões iniciais da pesquisa e produções existentes

Os procedimentos metodológicos adotados foram assim distribuídos: primeiramente, o levantamento bibliográfica para a fundamentação teórica (seleção de produções científicas, periódicos, anais de revistas, bancos de teses); posteriormente, foi realizado o levantamento de documentos oficiais com a finalidade de identificar e analisar os documentos oficiais e, por fim, a elaboração do questionário *on-line* com questões fechadas e análise dos mesmos.

A partir dos objetivos traçados, buscamos mapear os trabalhos que se aproximavam da temática, por meio do levantamento bibliográfico, a fim de identificarmos as Teses e Dissertações publicadas na base de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (BDTD/CAPES) que tivessem relação com os termos “Educação Física” e “Relações Étnico-Raciais”.

O segundo procedimento utilizado foi a análise documental de documentos oficiais e legislações que disciplinam a Educação das Relações Étnico-Raciais e a Educação Física para que pudéssemos compreender e relaciona-los as análise dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Educação Física de cada uma das instituições pesquisadas e por fim analisamos e fizemos considerações das respostas dadas pelos acadêmicos.

O caminho teórico percorrido para a realização da pesquisa buscou aproximação com Carmem Lucia Soares (2004), Lino Castellani Filho (2010) e Joao Paulo Subira Medina (2013), entre outros da perspectiva crítica que pesquisam a Educação Física escolar, bem como com os teóricos que fundamentam os estudos sobre Educação e Relações Étnico-Raciais no Brasil,

como Nilma Lino Gomes (2002), Jurjo Torres Santomé (1995) e Kabengele Munanga (2004), que se debruçam sobre as questões Raciais e a formação de professores em nosso País.

Para a coleta de dados com os acadêmicos, utilizamos o questionário com 15 (quinze) questões, que foram divididas em duas categorias. Na primeira constou o perfil dos sujeitos e na segunda parte, as questões sobre o conhecimento da Educação das Relações Étnico-Raciais relacionadas a Educação Física escolar. Vale ressaltar que, no que diz respeito a essa segunda categoria, utilizamos como fonte documentos oficiais da área da Educação Física e da Educação das Relações Étnico-Raciais: as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Física e das Licenciaturas em geral e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNERER) para elaborar o questionário com assertivas que se aproximam ou distanciam da perspectiva crítica da Educação Física revolucionária.

Para a análise dos dados partimos da hipótese de que existem lacunas na formação de professores de Educação Física escolar relativos à temática das Relações Étnico-Raciais, já sabemos que tais lacunas, em parte, é resultado de uma formação que prioriza o currículo monocultural e eurocêntrico, que influenciam diretamente na prática docente. A partir das considerações propostas e do ponto de vista metodológico, utilizamos da abordagem quantiqualitativa, entendendo que para o nosso objetivo de pesquisa, tal abordagem nos permitiria maior profundidade em termos de compreensão dos dados obtidos.

No levantamento bibliográfico, privilegamos os trabalhos produzidos no período de 2010 a 2017, pois observamos que a contemporaneidade do tema e a quantidade de trabalhos encontrados nesse período são consideráveis e contribuíram para que pudéssemos ter parâmetros sobre o tema proposto. Ao realizarmos o levantamento na base de dados da BDTD/CAPES, encontramos 07 trabalhos produzidos no período que continham as palavras chave “Educação Física e Relações Étnico-Raciais” descritas nos seus títulos, conforme o quadro a seguir:

Quadro 01: As pesquisas sobre as EREER e a Educação Física Escolar

Autor	Título	Natureza	Ano	Instituição
Leila Maria Oliveira	O Ensino da História e cultura Afro-brasileira e a Educação Física: um estudo sobre o currículo vivido em Santo André.	Dissertação	2012	PUC/SP
Clovis Claudino Bento	Jogos de origem ou descendência indígena e africana na Educação Física escolar: educação para e nas Relações Étnico-Raciais.	Dissertação	2012	UFSCAR/São Carlos
Bruno Rodolfo Martins	Relações Étnico-Raciais e Diversidade Cultural: caminhos em direção a uma outra Educação Física escolar.	Dissertação	2013	CEFET/RJ
Antonio C. Linz Rodrigues	Corpos e Culturas invisibilizados na escola: racismo, aulas de Educação Física e insurgência multicultural.	Tese	2013	USP/SP
Renata Righetto Jung Crocetta	As Relações Étnico-Raciais nos currículos dos cursos de licenciatura em educação física das instituições de ensino superior do sistema ACADE.	Dissertação	2014	UNISUL
Gabriela Nobre Bins	Mojuodara: a educação física e as Relações Étnico-Raciais na rede municipal de ensino de Porto Alegre.	Dissertação	2014	UFRGS
Gleiziele Saraiva Rangel	No Movimento do Jongo: a Educação Física e as Relações Étnico-Raciais na escola.	Dissertação	2017	UFES

Fonte: Elaborado pelo autor/2018.

Após o levantamento dos trabalhos, realizamos a leitura destes, para identificarmos a possível contribuição deles para a pesquisa. No trabalho de Oliveira (2012), o objetivo geral foi avaliar a implantação das DNERER no currículo e no cotidiano da Educação Física escolar na cidade de Santo André/SP. Os resultados dessa pesquisa apontaram para: o silenciamento do tema por parte dos professores de Educação Física da rede; a ausência de material didático-pedagógico específico e apropriado; o *déficit* de formação necessária do docente para a compreensão do tema e, por fim, a resistência escolar/governamental às estratégias de transformação da realidade do currículo vivido na rede estadual de ensino da cidade de Santo André/SP.

O pesquisador Bento (2012) buscou compreender os processos educativos que se desenvolviam, por meio das práticas de jogos de origem africana e indígena, no contexto de

aulas de Educação Física em uma turma escolar do ensino fundamental de uma escola pública estadual da cidade de São Carlos/SP. A hipótese do autor considerava que de alguma maneira tais práticas possibilitam e auxiliam o cumprimento da Lei nº 10.639/2003 e da Lei nº 11.645/2008 e, conseqüentemente, a valorização e o reconhecimento da diversidade étnico-racial existente no Brasil. De acordo com as análises feitas pelo autor, por meio de aulas de Educação Física, educar para as Relações Étnico-Raciais proporciona a construção de processos educativos de valorização, conhecimento e reconstrução do saber sobre o índio e o negro brasileiro.

A dissertação de Martins (2013) buscou identificar práticas com a temática racial desenvolvida ou não pelas escolas atendidas pela 5ª Coordenadoria Regional do município do Rio de Janeiro. Sua pretensão foi descobrir se as escolas e as aulas de Educação Física eram espaços de manutenção e conservação da situação social e cultural vigente, ou se a temática racial, quando abordada, possibilitava transformações nas relações humanas. Os resultados apontam que a escola e suas práticas ainda se apresentam de maneira eurocentrada, onde ser igual é ser e fazer coisas equivalentes às que o branco faz. O autor salienta que as desigualdades estão sendo perpetuadas pela lógica da escola como ferramenta de conformação e/ou silenciamento das diferenças. As aulas de Educação Física, segundo ele, já se encontram em posição marginal, e trabalhar com as diferenças nessa disciplina pode ter grande potencial dialético: se por um lado se pode enaltecer a disciplina que trabalha justamente com o corpo, por outro, há de se provocar estudos e discussões sobre as questões Raciais que busca a superação da hegemonia esportiva de referências branco/europeus. Martins finaliza ressaltando que é preciso compreender que o racismo faz parte de um projeto de dominação que fica evidente pelas diversas práticas de preconceito e discriminação presentes no ambiente escolar, inclusive nas aulas de Educação Física.

Crocetta (2014) salienta, em seu trabalho, como objetivo geral, analisar o modo como os conteúdos relacionados à temática étnico-racial estão dispostos nas ementas curriculares dos cursos de licenciatura das IES do Sistema ACADE. Por meio das pesquisas realizadas em 04 instituições que ofereciam o curso de Educação Física Licenciatura, ficou evidente que todas possuíam disciplinas curriculares referentes à temática étnico-racial. Apesar disso, as conclusões da autora remetem à reflexão, pois as disciplinas que apresentam a temática estão desconectadas de sua real função, por serem realizadas de maneira superficial, o que demonstra apenas o cumprimento do dever legal de atender ao Projeto Político Institucional.

Na dissertação de Bins (2014), a autora buscou identificar e compreender o trabalho desenvolvido sobre as questões Étnico-Raciais na Educação Física na Rede Municipal de

Ensino de Porto Alegre. A pesquisadora descreve, em suas considerações, que, diferente do que imaginava, muitos professores da rede municipal de ensino de Porto Alegre manifestam interesse e preocupação com essas questões. No caso da pesquisa realizada com o professor que investe na desconstrução da lógica eurocêntrica, a educação promove a reconstrução do saber e mostra aos alunos que existem valores positivos que podem ser incorporados no seu cotidiano. A pesquisa ainda apontou limites na formação docente quando diz respeito às questões Étnico-raciais, situação que reforça o discurso da igualdade existente na escola que, por sua vez, silencia e oculta a diferença que cria um modelo de aluno que, se desviar desse modelo, deve ser excluído e deixado de lado. Para Bins, a Educação Física tem muito potencial para contribuir com essa questão, pois o grande locus de discriminação, estereotipia e estigmatização do negro é o seu corpo, seus traços fenotípicos, razão pela qual trabalhar com o corpo por meio da Educação Física se torna tão importante. Suas práticas pedagógicas podem criar novos sentidos e significados que favoreçam a formação de sujeitos que, sendo negros, valorizem o corpo negro que têm e, não o sendo, respeitem o corpo do outro, o que resultaria numa sociedade mais justa e menos preconceituosa.

A pesquisa de Rangel (2017) teve como objetivo geral investigar a prática do Jongo no município de São Mateus/ES. Ela ressalta que é preciso fortalecer as discussões que acentuam a urgência de revisão curricular escolar com relação às Relações Étnico-Raciais e à Educação Física escolar. Em suas considerações, Rangel aponta que juntas a escola e a disciplina de Educação Física podem construir um espaço privilegiado para tratar das questões da temática étnico-racial, pois têm potencial para cumprir tanto o papel de perpetuação ou ressignificação das práticas culturais quanto do enfrentamento das diferentes formas de racismo e preconceito.

A inserção do Jongo e de outras práticas afro-brasileiras auxilia no processo de formação de identidade valorativa da criança negra. A riqueza cultural negra existente no Brasil faz com que ela perceba a representatividade positiva e venha a se identificar e se aceitar, valorizando seus traços negroides. Segundo Rangel, o poder público em São Mateus tem, por vezes, esquecido e ignorado práticas culturais locais como o Jongo, que tem enfrentado grande dificuldade para se manter vivo.

Por meio desse levantamento bibliográfico, percebe-se que esses estudos ainda são incipientes, mas já sinalizam a importância da Educação Física na perspectiva das Relações Étnico-Raciais.

3.2 IES participantes da pesquisa

A pesquisa se desenvolveu em instituições de educação superior localizadas no Estado de Mato Grosso do Sul que ofertam o curso de Educação Física Licenciatura. Entre as universidades e centros universitários, identificamos 14 (quatorze) instituições:

- Universidade Católica Dom Bosco – UCDB – Campo Grande
- Universidade Anhanguera – Anhanguera – Campo Grande
- Centro Universitário da Grande Dourados – UNIGRAN – Campo Grande
- Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS – Campo Grande
- Faculdade de Mato Grosso do Sul – FACSUL – Campo Grande
- Instituto de Ensino Superior da FUNLEC – Campo Grande
- Universidade para o Desenvolvimento da Região do Pantanal – UNIDERP – Campo Grande
- Faculdade Vale do Aporé – FAVA – Cassilândia
- Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS – Corumbá
- Centro Universitário da Grande Dourados – UNIGRAN – Dourados
- Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD – Dourados
- Faculdades Integradas de Fátima do Sul – FAFS – Fátima do Sul
- Faculdades Magsul – Magsul – Ponta Porã
- Faculdades Integradas de Três Lagoas – AEMS – Três Lagoas

É importante ressaltar que essas IES são as que oferecem o curso de Educação Física na modalidade presencial, pois escolhemos a modalidade no intuito de delimitarmos e construirmos a técnica de pesquisa cuja aplicabilidade seja possível.

Após a identificação das instituições, não elegemos os cursos da cidade de Cassilândia, Corumbá e Três Lagoas devido à distância, outro fator que indicou a necessidade de delimitação devido ao tempo e às condições de acesso aos dados.

Para as demais instituições, realizamos os primeiros contatos utilizando o e-mail, o telefone e as redes sociais. O contato inicial teve como finalidade a identificação dos respectivos coordenadores de curso, para que pudéssemos explicar sobre a pesquisa que pretendíamos realizar.

Ao realizamos essa tentativa de aproximação, obtivemos respostas das seguintes instituições: Faculdades Integradas de Fátima do Sul – FAFS; Faculdades Magsul – Magsul –

Ponta Porã; Centro Universitário da Grande Dourados – UNIGRAN – Dourados e UNIGRAN Capital; Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD – Dourados e Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Posteriormente, devido a dificuldades de acesso à coordenação do curso da UNIGRAN Dourados, decidimos manter somente a de Campo Grande, que possui o mesmo perfil de curso.

Após as recomendações da qualificação, privilegiamos apenas três instituições: a) Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD; b) Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS, campus Campo Grande; c) Centro Universitário da Grande Dourados – UNIGRAN Capital.

3.3 Os sujeitos participantes e o como se deu a coleta de dados

Elegemos os acadêmicos do 8º semestre do curso para responderem o questionário, considerando que eles estão em fase de conclusão do curso e que a maioria cursou as disciplinas que podem possibilitar a formação para a ERER.

Durante o período de aplicação e recebimento dos questionários, iniciamos as análises dos PPC da UFGD e UFMS que disponibilizaram por meio do contato com os coordenadores de curso, no caso da UNIGRAN a análise do PPC aconteceu posterior a aplicabilidade dos questionários pois segundo a coordenação do curso de Educação Física da instituição o PPC passava no momento por processo de atualização.

Para aplicar o questionário contamos com a participação dos coordenadores de curso das instituições participantes da pesquisa que replicaram o *link*²⁹ do questionário. É importante ressaltar que as respostas selecionadas para a análise pertencem aos acadêmicos do 8º semestre dos cursos de Educação Física, pois desse modo estaríamos analisando sujeitos que estão prestes a concluírem sua formação em nível de graduação.

3.4 Apresentação dos resultados e análises

Apresentaremos aqui as análises dos dados da pesquisa obtidos por meio do questionário aplicado aos acadêmicos das instituições que participaram. Na UFGD dos 26 acadêmicos

²⁹ Utilizamos a plataforma *google forms* para elaborar e gerar o *link* de acesso para a aplicação e recolha das respostas.

matriculados no oitavo semestre, 17 responderam o questionário, ou seja mais de 50% dos acadêmicos participaram da pesquisa. Na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, foram 10 acadêmicos participantes, num total de 18, tivemos nessa instituição a participação de mais de 50% dos acadêmicos; contudo na UNIGRAN - capital, tivemos a participação de apenas 07 acadêmicos do turno noturno, entre os 65 matriculados no oitavo semestre³⁰, totalizando 34 participantes. Diante disso o que podemos tecer em considerações é que ao considerarmos que a presença de pessoas negras na universidades públicas por meio das ações afirmativas podem iniciar respostas sobre a diferença em números de interessados em participar da pesquisa, ou seja, os negros se dispõem a colaborar mais com pesquisa cujo o tema diz respeito a questão do negro no Brasil.

Como já mencionamos, na primeira parte do questionário buscamos identificar o perfil dos participantes da pesquisa; os candidatos responderam sobre pertencimento racial.

Demonstraremos a seguir, no quadro 2 as respostas obtidas referentes à autodeclaração de cor/raça.

Quadro 02: Respostas dos acadêmicos sobre pertencimento étnico-racial.

	Preta/parda	Branca	Indígena	Amarelo	Total
UFMS	06	03	00	01	10
UFGD	09	08	00	00	17
UNIGRAN	03	04	00	00	07
Total	18	15	00	01	34

Fonte: Elaborado pelo autor/2018.

Como se pode verificar, entre os 34 acadêmicos que responderam ao questionário, 18 se autodeclararam de cor preta/parda. Consideramos esse indicativo como um fator positivo, tendo em vista que se trata de ensino superior em instituição pública, este número pode representar que as políticas de ações afirmativas para acesso da pessoa negra tem se mostrado de certa forma eficaz, uma vez que a educação superior era historicamente considerada um privilégio de brancos. A Lei nº 12.711, de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais, tem, todavia, conseguido tornar a universidade pública um espaço mais heterogêneo em termos raciais.

³⁰ Consideramos que esse número de participação de acadêmicos inferior das outras IES mereceria melhores análises e gostaríamos de dar respostas objetivas a esse acontecimento, porém não tínhamos subsídios para tal investigação naquele momento. A não ser a resposta que iniciamos discussão que precisa de aprofundamento teórico.

Se considerarmos que o acesso à universidade pública passa a ser mais plural, ou menos desigual, teremos que as funções das ações afirmativas passaram a oportunizar a todos igual participação nos espaços sociais. Cabe aqui, porém, salientar a necessidade de se verificar se o acesso pelas cotas modificou os cursos mais concorridos. De todo modo, as políticas afirmativas contribuem para o fortalecimento identitário, por meio da autodeclaração. Observa-se que no período de 2000 a 2010, o percentual de negros cresceu, indo de 44,7%, segundo o censo de 2000, para 50,9% em 2010. Em contrapartida, enquanto mais da metade da população (53,7%) se autodeclarava branca na pesquisa feita dez anos antes, em 2010 esse percentual caiu para 47,3%. De acordo com Jefferson Mariano, analista socioeconômico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, essa inversão faz parte de uma mudança cultural que vem sendo observada desde o censo de 1991. De acordo com o pesquisador, “Muitos que se autodeclaravam brancos agora se dizem pardos, e muitos que se classificavam como pardos agora se dizem pretos. Isso se deve a um processo de valorização da raça negra e ao aumento da autoestima dessa população”

Por meio do quadro 3, logo abaixo, apresentamos as respostas dadas pelos acadêmicos, a partir da seguinte indagação: No curso de Educação Física da Universidade/Faculdade em que estuda possui disciplinas que tratam da Educação das Relações Étnico-Raciais?

Quadro 03: Respostas dos acadêmicos sobre disciplinas que abordam as EREER nos cursos de Educação Física.

	SIM	NÃO
UFMS	10	00
UFGD	15	02
UNIGRAN	05	02
Total	30	04

Fonte: Elaborado pelo autor/2018.

Por meio desse quadro, percebe-se que a maioria dos acadêmicos responderam que tiveram alguma disciplina que tratavam das temáticas voltadas para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Essas respostas são significativas, pois confirmam a presença de disciplinas potencializadoras, conforme a análise dos PPC dos referidos cursos que apresentaremos adiante nesse trabalho no qual podemos verificar que de fato são ofertadas disciplinas que possibilitam a abordagem da temática racial, e que os acadêmicos precisam cursá-las por exigências da grade curricular da formação.

A formação de professores busca atender aos dispositivos legais que disciplinam a EREER na formação dos futuros professores, preparando-os para enfrentarem as situações de preconceito e de discriminação presentes no cotidiano escolar, conforme Gonçalves e Silva, (2000, p.175):

Professores, fazemos parte de uma população culturalmente afro-brasileira, e trabalhamos com ela; portanto, apoiar e valorizar o estudante negro não constitui em mero gesto de bondade, mas preocupação com a nossa própria identidade de brasileiros que têm raiz africana. Se insistirmos em desconhecê-la, se não a assumimos, nos mantemos alienados dentro de nossa própria cultura, tentando ser o que nossos antepassados poderão ter sido, mas nós já não somos. Temos que lutar contra os preconceitos que nos levam a desprezar as raízes negras e também as indígenas da cultura brasileira, pois, ao desprezar qualquer uma delas, desprezamos a nós mesmos. Triste é a situação de um povo, triste é a situação de pessoas que não admitem como são, e tentam ser, imitando o que não são.

Incluir na formação de professores de Educação Física as disciplinas que desenvolvam os princípios das EREER é ampliar o seu potencial formativo e ter em vista a construção de um profissional que compreenda e respeite as diversidades humanas e, por conseguinte, as diferenças Étnico-raciais.

Sobre o conhecimento dos acadêmicos a respeito das Diretrizes das licenciaturas e das DCNERER fizemos a seguinte indagação você tem conhecimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior dos cursos de licenciatura e das DCNERER? Vejamos, no quadro 4 a seguir, as respostas emitidas pelos acadêmicos.

Quadro 04: Respostas dos acadêmicos sobre as Diretrizes da Licenciatura e das DCNERER.

	Diretriz Curricular das Licenciaturas		DCNERER	
	SIM	NÃO	SIM	NÃO
UFMS	07	03	02	08
UFGD	09	08	06	11
UNIGRAN	03	04	04	03
Total	19	15	12	22

Fonte: Elaborado pelo autor/2018

Os dados demonstram que parte dos acadêmicos dizem conhecer tais diretrizes, esses dados são um alerta aos coordenadores dos cursos, em se tratando que uma parte significativa diz não conhecer as diretrizes. É preciso que coordenadores e diretores de cursos de graduação verifique em qual disciplina está inserida as diretrizes das licenciaturas e das EREER, pois nesses documentos estão descritos as finalidades, funções e princípios para a formação dos futuros

profissionais da área da educação que precisam de saber de fato questões essas importantes para sua atuação enquanto profissional agentes formadores e transformadores sociais.

CONSIDERANDO a necessidade de articular as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada, em Nível Superior, e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica; **CONSIDERANDO os princípios que norteiam a base comum nacional para a formação inicial e continuada, tais como: a) sólida formação teórica e interdisciplinar; b) unidade teoria-prática; c) trabalho coletivo e interdisciplinar; d) compromisso social e valorização do profissional da educação; e) gestão democrática; f) avaliação e regulação dos cursos de formação;** CONSIDERANDO a articulação entre graduação e pós-graduação e entre pesquisa e extensão como princípio pedagógico essencial ao exercício e aprimoramento do profissional do magistério e da prática educativa; CONSIDERANDO a docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem entre conhecimentos científicos e culturais, nos valores éticos, políticos e estéticos inerentes ao ensinar e aprender, na socialização e construção de conhecimentos, no diálogo constante entre diferentes visões de mundo. (MEC, 2015, pp. 1-2. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em 26 de fev. de 2019. Grifos nossos).

As Diretrizes são fundamentais e complementares aos demais dispositivos legais que disciplinam a formação. A LDBEN - Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. O Artigo 61 dispõe que são considerados profissionais da educação escolar básica os que nela estejam em efetivo exercício, tendo sido formados em cursos reconhecidos. O artigo aponta ainda a necessidade da associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço.

Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos: (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009).

I - a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009). **II** - a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço; (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009). (BRASIL, LDBEN, 1996, p.24)

No que se refere ao conhecimento das diretrizes das licenciaturas Resolução CNE/CP - 002/2015 e das DCNERER, observa-se semelhança entre os resultados, considerando-se as devidas proporções. Pelas respostas dos acadêmicos da UFGD, da UFMS e da UNIGRAN Capital podemos observar que os participantes da UFMS, em sua maioria, dizem conhecer as diretrizes das licenciaturas e desconhecer as DCNERER. No caso da UFGD, há uma paridade

entre os que dizem conhecer as diretrizes das licenciaturas e os que dizem não conhecer; sobre as DCNERER, a maioria diz não conhecer. O resultado é semelhante ao que acontece na UFMS. Já no caso dos acadêmicos da UNIGRAN Capital, há uma certa paridade entre as respostas sobre conhecer ou não as diretrizes das licenciaturas e das DCNERER.

Infere-se, contudo, que os acadêmicos podem conhecer os conteúdos por meio dos componentes curriculares, ainda que estes não estejam expressos nas referidas ementas de alguns deles. A importância das DCNERER e as possibilidades de que as temáticas nelas abordadas contribuam na formação dos futuros professores pode também se efetivar por meio da transversalidade com outras disciplinas do currículo, ou de algumas ações de disciplinas outras. Exemplo disso foi a participação dos acadêmicos da UNIGRAN em uma atividade de história que os levou até a comunidade quilombola Furnas do Dionísio³¹. Esse tipo de atividade é muito relevante, pois contempla os princípios das DCNERER referentes às ações educativas de combate ao racismo e às discriminações:

O ensino de História Afro-Brasileira abrangerá, entre outros conteúdos, iniciativas e organizações negras, **incluindo a história dos quilombos, a começar pelo de Palmares, e de remanescentes de quilombos, que têm contribuído para o desenvolvimento de comunidades, bairros, localidades, municípios, regiões** (exemplos: associações negras recreativas, culturais, educativas, artísticas, de assistência, de pesquisa, irmandades religiosas, grupos do Movimento Negro). Será dado destaque a acontecimentos e realizações próprios de cada região e localidade. (DCNERER, 2004, p.20. Grifos nossos).

Embora nossa pesquisa não tenha por objetivo identificar ações de extensão ou outras atividades realizadas pelas IES que tratem da ERER, ressaltamos que essas ações possuem potencial que podem viabilizar conhecimentos plurais e, por conseguinte, contribuir com a formação inicial dos acadêmicos.

Para o desenvolvimento das próximas questões, utilizamos a análise das respostas dadas pelos acadêmicos, pois nas questões seguintes recorreremos aos textos das Diretrizes para a articulação das perguntas. Recorreremos a temas e questões por meio de afirmações que se aproximam ou não da perspectiva crítica da Educação Física correlacionando-a as ERER e as teorias dos níveis de consciência.

³¹ A Comunidade Quilombola Furnas do Dionísio conta hoje com 96 famílias que têm nas atividades agrícolas traço importante de identidade que preserva um pouco da sua ancestralidade com Dionísio Antônio Vieira, mineiro que fundou a comunidade após a abolição da escravatura. O Quilombo Furnas do Dionísio, localizado no Mato Grosso do Sul, foi reconhecido oficialmente pelo Incra como Comunidade Quilombola em 24 de abril de 2009, em uma área de 1.018,2796 hectares. O quilombo está localizado no município de Jaraguari, no Mato Grosso do Sul (MS). Atualmente o local é habitado por 94 famílias.

Desse modo os acadêmicos pesquisados deveriam responder ou assinalar as alternativas que se aproximam da leitura crítica-emancipadora-libertadora a respeito de itens como a: história da Educação Física no Brasil; a imagem do corpo e do corpo negro; a relação entre Educação Física, raça e racismo entre outros.

Para a primeira temática abordada, os acadêmicos deveriam responder sobre a relação entre a Educação Física e a Educação das Relações Étnico-Raciais; foram colocadas 05 (cinco) questões para que eles assinalassem se considerassem de acordo com sua percepção e leitura de mundo se a assertiva poderia ser considerada. Vale ressaltar que caso não considerasse alguma afirmativa, deveria deixá-la sem assinalar.

Após cada assertiva apresentamos as respostas dadas pelos acadêmicos por instituição e após o quadro de apresentação fazemos considerações relevantes sobre as respostas obtidas.

Quadro 05: Assertivas e respostas dos acadêmicos sobre EF e ERER

1-A Educação Física trabalha com o corpo e é no/pelo corpo que se manifesta o preconceito e a discriminação racial.	UFMS 03 de 10	UFGD 07 de 17	UNIGRAN 01 de 07.....	Total 11 de 34
2-A Educação Física trabalha com o movimento do corpo biológico e social e esse movimento social é capaz de romper as barreiras do racismo e do preconceito.	UFMS 09 de 10	UFGD 13 de 17	UNIGRAN 07 de 07	Total 29 de 34
3-A Educação Física brasileira foi marcada por ser um instrumento de segregação racial e hoje pode ser um instrumento de superação do racismo, contribuindo assim na reconstrução de uma sociedade mais justa e equânime.	UFMS 05 de 10	UFGD 08 de 17	UNIGRAN 02 de 07	Total 15 de 34
4-A Educação Física já tem seus problemas próprios de identidade (licenciatura e bacharel) por isso considero que não cabe à educação física o papel de corrigir algo do passado ou reconstruir uma nova sociedade.	UFMS 00 de 10	UFGD 01 de 17	UNIGRAN 00 de 07	Total 01 de 34
5-A Educação Física tem que se limitar ao corpo biológico, pois somente assim poderá assumir sua identidade como uma disciplina da saúde, os problemas sociais devem estar limitados à esfera política.	UFMS 00 de 10	UFGD 01 de 17	UNIGRAN 00 de 07	Total 01 de 34

Ressaltamos que, dentre as afirmativas que foram colocadas, consideramos as 03 (três) primeiras como as que se aproximam da perspectiva de consciência transitiva crítica e revolucionária a respeito da Educação Física e ERER, pois as três primeiras assertivas trazem considerações a respeito da superação da visão de corpo apenas biológico, nesse sentido Medina(2013) diz que não temos um corpo nós somos um corpo, ou seja, precisamos

desenvolver uma visão integral de corpo no qual possa ser entendido em todas as suas dimensões.

No entanto as outras duas últimas assertivas do quadro demonstram visões simplistas de consciência ingênua e de uma abordagem convencional da Educação Física, na qual se apoia no senso comum e/ou com dificuldades de ruptura do tradicional, pelas assertivas podemos perceber a forte influencia da visão apenas biológica do corpo.

Nas diretrizes da Educação Física Resolução CNE/CES 7/2004 e que vai ao encontro da perspectiva revolucionaria traz:

Art. 4º O curso de graduação em Educação Física deverá assegurar uma formação generalista, humanista e crítica, qualificadora da intervenção acadêmico-profissional, fundamentada no rigor científico, na reflexão filosófica e na conduta ética.

§ 1º O graduado em Educação Física deverá estar qualificado para analisar criticamente a realidade social, para nela intervir acadêmica e profissionalmente por meio das diferentes manifestações e expressões do movimento humano, visando à formação, a ampliação e o enriquecimento cultural das pessoas, para aumentar as possibilidades de adoção de um estilo de vida fisicamente ativo e saudável.

Pode-se observar pela quantidade acadêmicos que assinalaram as três primeiras questões é possível apontar para ruptura no que diz respeito à Educação Física pautada apenas no corpo biológico. Embora possamos considerar que a ideia de corpo na disciplina tem se expandido, não podemos imaginar que esses dados apresentados sejam mera coincidência, pois trata-se de resultados colhidos em três importantes instituições de ensino superior do Estado de Mato Grosso do Sul sendo duas delas de ensino público.

Outro item que merece destaque foi a quantidade de acadêmico que considerou a segunda questão como “correta”, observa-se que na questão os 29 acadêmicos de 34 consideraram a Educação Física para além do corpo biológico. Pelas respostas dadas, nota-se que os acadêmicos entendem que a Educação Física também tem responsabilidades sobre o corpo e que esse corpo vai para além do biológico e que a Educação Física (revolucionária) tem potencial para transformar e criar possibilidades de superação do racismo e contribuir na reconstrução de uma sociedade mais justa e equânime.

Foi possível observar também que as questões que se limitam à Educação Física levando em consideração somente o corpo biológico, tirando do professor a responsabilidade social, já parecem estar superadas nessas instituições. Isso poderá ser melhor observado em novas pesquisas e análises. Salientamos, todavia, que mesmo com a existência de problemas

referentes à identidade³² da atuação do professor de Educação Física, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação ressalta que a Educação Física é uma área de estudo que foca seu conhecimento no movimento humano, seja nas dimensões biológicas, sociocultural e corporal, utilizando-se da ginástica, do esporte, do jogo, da dança, das lutas, do exercício físico, da musculação, da brincadeira popular e de outras manifestações da expressão corporal como instrumentos utilizados no campo profissional.

A Resolução CNE/CP 01, de 18 de fevereiro de 2002, institui as Diretrizes Nacionais para a Licenciatura em Educação Física; seu Art. 2º traz que:

A organização curricular das instituições deverá orientar o currículo para a formação docente voltado à:

I – o ensino visando à aprendizagem do aluno;

II - o acolhimento e o **trato da diversidade**;

III - o exercício de atividades de **enriquecimento cultural**; [...]

VII - o desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe. (CNE/CP 1, 2002, p.01, *Grifos nosso*).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais dizem que:

A Educação Física deve favorecer e permitir que aos alunos vivenciem diferentes práticas corporais advindas das mais diversas manifestações culturais e se enxergue como essa variada combinação de influências está presente na vida cotidiano. As danças, esportes, lutas, jogos e ginásticas compõem um vasto patrimônio cultural que deve ser valorizado, conhecido e desfrutado. Além disso, esse conhecimento contribui para a adoção de uma postura não preconceituosa e discriminatória diante das manifestações e expressões dos diferentes grupos étnicos e sociais e às pessoas que dele fazem parte (PCN, 1997, p. 24).

A Resolução CNE/CES 7, de 31 de março de 2004, com relação à formação do professor de Educação Física, no seu Art. 6º, trata das competências:

§ 1º A formação do graduado em Educação Física deverá ser concebida, planejada, operacionalizada e avaliada visando a aquisição e desenvolvimento das seguintes competências e habilidades:

- Dominar os conhecimentos conceituais, procedimentais e atitudinais específicos da Educação Física e aqueles advindos das ciências afins, orientados por valores sociais, morais, éticos e estéticos próprios de uma sociedade plural e democrática [...] (CNE/CES 7, 2004, p.02).

³² Se nas suas origens, no Brasil, e até aproximadamente a década de 60 o discurso no âmbito da EF era marcado pelo viés pedagógico (de tom muitas vezes fortemente normativo), a partir de então passa a ganhar espaço um “teorizar” cientificista. Logo levantou-se a questão se a EF era uma ciência ou uma disciplina acadêmica ou científica. Nesse sentido ver BRACHT, V. Educação física & ciência: cenas de um casamento (in)feliz. Ijuí: Ed.Unijuí, 1999.

Procuramos, neste trabalho, descobrir se os acadêmicos conhecem as DCNERER, considerando que os acadêmicos participantes da pesquisa estão no oitavo semestre de formação, vale ressaltar que as questões escolhidas são questões que se aproximam da consciência transitiva crítica no que diz respeito as ERER, ou seja, são questões que o sujeito portador do pensamento crítico compreenda que o racismo faz parte da nossa história e permanece até os dias atuais. No quadro abaixo apresentamos a temática da raça e do racismo e solicitamos que os acadêmicos assinalassem a assertiva ou assertivas que considerassem estar relacionadas às DCNERER.

Quadro 06: Assertivas e respostas dos acadêmicos sobre DCNERER

1- O Brasil, Colônia, Império e República, teve historicamente, no aspecto legal, uma postura ativa e permissiva diante da discriminação e do racismo que atinge a população afrodescendente brasileira até hoje.	UFMS 02 de 10	UFGD 08 de 17	UNIGRAN 01 de 07	Total 11 de 34
2- Pedagogias de combate ao racismo e a discriminações elaboradas com o objetivo de educação das Relações Étnico-Raciais positivas têm como objetivo fortalecer entre os negros e despertar entre os brancos a consciência negra.	UFMS 09 de 10	UFGD 09 de 17	UNIGRAN 05 de 07	Total 23 de 34
3- A educação é essencial no processo de formação de qualquer sociedade e abre caminhos para a ampliação da cidadania de um povo.	UFMS 02 de 10	UFGD 08 de 17	UNIGRAN 01 de 07	Total 11 de 34
4- Trata de política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros.	UFMS 05 de 10	UFGD 06 de 17	UNIGRAN 03 de 07	Total 14 de 34
5- A luta pela superação do racismo e da discriminação racial é, pois, tarefa de todo e qualquer educador, independentemente do seu pertencimento étnico-racial, crença religiosa ou posição política.	UFMS 05 de 10	UFGD 04 de 17	UNIGRAN 02 de 07	Total 11 de 34

Diante dessas assertivas, podemos verificar e observa-se que pelas respostas dadas pelos acadêmicos participantes da pesquisa, notamos que nas três IES os mesmos assinalaram a assertiva 02 (dois) como a que mais se aproxima das DCNERER, assim sendo quando nos remetemos à assertiva em questão, percebe-se que o texto traz uma generalização no que diz respeito à tarefa de superação do racismo por todo e qualquer educador.

Ao analisarmos essa questão, buscamos, nos PPC de Educação Física das IES participantes na busca de encontrarmos subsídios que pudessem sustentar a nossa análise, ou

seja, buscamos por meio desses documentos oficiais itens que eventualmente contribuísse com essa finalidade, ressaltamos os seguintes itens: do PPC/2018, do curso de Educação Física da UFMS:

Enquanto vinculados a uma universidade pública federal que prioriza as questões humanas e sociais, o papel do curso de Educação Física - Licenciatura nesse cenário coletivo permeia principalmente os âmbitos da educação, saúde e lazer, contribuindo com a formação humana emancipadora e com a constituição de sujeitos conscientes de seu papel no contexto em que exerce seu saber e poder nas relações sociais.[...]

- aprofundar as discussões sobre **Relações Étnico-Raciais**, interculturais, éticas, meio ambiente, direitos humanos, gênero e sexualidade;
- efetivar a interdisciplinaridade por meio da produção e divulgação do conhecimento. (PPC/EF -UFMS, 2018 p.11)

No PPC/2018 do curso de Educação Física da UFGD encontramos, no item Objetivos do Curso, a seguinte meta: “privilegiar a formação de docentes dotados de aguçada criticidade, aptos a atuar como agentes de transformação social, visando à construção de uma sociedade mais humana, inclusiva e igualitária”. (PPC/EF-UFGD, 2018, p.25).

No PPC/2018 do curso de Educação Física da UNIGRAN -capital encontramos, no item Objetivos do Curso os seguintes itens:

Assegurar uma formação generalista, humanista e crítica, qualificadora da intervenção acadêmico-profissional, fundamentada no rigor científico, na reflexão filosófica e na conduta ética. Formar professores de Educação Física capazes de tratar crítica e pedagogicamente atividades de ensino, que atendam às necessidades contemporâneas e a **diversidade do sistema educacional** brasileiro; Formar o profissional para atuar como educador, apto para orientar crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das **comunidades indígenas e negras (diversidade)** para desenvolverem suas potencialidades e terem uma participação consciente e ativa na sociedade dominando as dimensões históricas, políticas e profissionais da formação acadêmica com habilidades na elaboração, execução e avaliação de programas de atividades físicas; Acessar e discutir as análises das relações sociais e raciais no Brasil; de conceitos e de suas bases teóricas, tais como racismo, discriminações, intolerância, pré-conceito, estereótipo, raça, etnia, cultura, classe social, diversidade, diferença, multiculturalismo; de práticas pedagógicas, de materiais e de textos didáticos, na perspectiva da reeducação das relações étnico-raciais e do ensino e aprendizagem da história e cultura dos afro-brasileiros e dos indígenas; Acessar aos estudantes para conhecimento e compreensão dos programas de combate à **discriminação racial** e sexual com projetos de valorização da diversidade étnica como promoção da cidadania, da valorização da diversidade e de apoio. (PPC/EF-UNIGRAN, 2018, p.37-39).

Quando refletimos sobre o motivo de a assertiva 02 (dois) ter sido a mais assinalada, podemos inferir que não é coincidência, e sim algo que está estipulado em documento e tem se efetivado na formação inicial dos futuros professores de Educação Física.

Outra questão que buscamos verificar em que medida os acadêmicos entrevistados conhecem a Lei nº 10.639/2000. Essa lei, conforme demonstrado anteriormente, é considerada como um marco para a EREER, pois com as DCNERER, o professor tem respaldo legal quanto ao planejamento e a execução de atividades relacionadas à Educação das Relações Étnico-Raciais, conforme preconiza o texto no princípio norteador de combate ao racismo e discriminação [...] “valorização da oralidade, da corporeidade e da arte, por exemplo, como a dança, marcas da cultura de raiz africana, ao lado da escrita e da leitura (DCNERER , 2004, p.20)”.

No próximo quadro trazemos à tona o conhecimento dos acadêmicos sobre o conhecimento da Lei Nº 10.639/2003, nessa questão os mesmos deveriam assinalar quais as alternativas definem a finalidade dessa legislação e algumas especificidades em relação a mesma. Vejamos o quadro abaixo com as alternativas e as respostas dadas pelos acadêmicos

Quadro 07: Assertivas e repostas sobre a Lei Nº 10639/2003.

1- Trata-se da obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana e afro-brasileira nas instituições de ensino pública e privada.	UFMS 10 de 10	UFGD 14 de 17	UNIGRAN 05 de 07	Total 29 de 34
2- Trata-se da quantidade de vagas que devem ser destinadas as pessoas pretas e pardas nas instituições públicas de ensino superior e técnico.	UFMS 01 de 10	UFGD 02 de 17	UNIGRAN 00 de 07	Total 03 de 34
3- Foi proposta pelo então deputado federal do (PT/MS), Eurídio BenHur Ferreira e pela deputada federal Ester Grossi (PT/RS).	UFMS 00 de 10	UFGD 00 de 17	UNIGRAN 00 de 07	Total 00 de 34
4- Determina que os conteúdos sobre ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira sejam ministrados apenas nas disciplinas de História, Artes e Literatura.	UFMS 00 de 10	UFGD 06 de 17	UNIGRAN 03 de 07	Total 09 de 34

Observa-se que as alternativas 02 (dois) e 04 (quatro) não são verdadeiras, tendo em vista que a alternativa 2 (dois) diz respeito à Lei Nº 12.711/2012, a chamada “Lei das Cotas” e a 4 (quatro) traz no corpo da frase a palavra apenas, ou seja, está limitando o ensino às disciplinas de História, Artes e Literatura, sendo que o texto original da referida lei diz, no “ §

2° Os conteúdos referentes à História e à Cultura Afro-brasileira e Africana serão ministrados em todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística, Literatura e História Brasileira.” Segundo Moreira e Silva (2010):

A Lei 10.639/03 recomenda que o ensino da temática étnico-racial seja realizado em todas as disciplinas escolares, inclusive a educação física, a qual necessita problematizar a base em que foi criada, pautada no ideal de corpo e aparência vinculado ao embranquecimento, que resulta numa dificuldade em aceitarmos valores identitários e estéticos de matriz étnico-racial negra. Ao trabalhar a lei, a educação física precisa considerar o corpo como um contexto social, e não biológico e mecanicista. (MOREIRA; SILVA, 2010).

Nas pesquisas que realizamos nesse sentido com o GEPRAFE, os professores participantes alegaram que “não temos tempo e disponibilidade, afinal lidamos com vários fatores inerentes a educação: inclusão, bullying, violência ...é difícil atender todos.” Respostas como essa não são isoladas nem únicas; outras pesquisas, inclusive na área de Educação Física, têm demonstrado que os professores apontam para diversos fatores que os levam a não trabalhar com a Educação das Relações Étnico-Raciais em suas aulas.

A partir das respostas dos acadêmicos observa-se que existe um padrão considerando as devidas proporções entre os acadêmicos das três IES, os mesmos, em sua maioria total de 29 acadêmicos, assinalaram a alternativa 01 (um) como correta, com ênfase para os acadêmicos da UFMS em que todos os participantes assinalaram essa questão.

No entanto ao observar a questão 3 (três), percebe-se que nenhum acadêmico das três IES assinalou essa questão, a mesma diz respeito ao protagonismo do Movimento Negro sul-mato-grossense por meio do Ex-deputado federal Ben Hur, um dos fundadores do Grupo Tez e proponente da Lei Nº 10.639/2003, elegemos essa alternativa no intuito de descobrir se os acadêmicos possuem conhecimento sobre o protagonismo do Movimento Negro sul-mato-grossense para que tal legislação fosse sancionada.

Esse dado nos leva a inferir que a especificidade regional dos movimentos populares, com ênfase no Movimento Negro sul-mato-grossense, não tem sido abordada nessas instituições ou tal ensino não tem gerado significado nem mesmo entre os acadêmicos negros.

Vale ressaltar novamente o a quantidade expressiva de acadêmicos de assinalaram alternativa 01 (um) pois quanto mais os professores tiverem conhecimento das leis, dos conceitos e das definições referentes à Educação das Relações Étnico-Raciais, maiores serão as possibilidades de superação do racismo na educação tornando assim a sociedade mais justa e equânime.

Castellani Filho (2002) diz que A Educação Física brasileira precisa tratar a capoeira como manifestação cultural e trabalhar esse conteúdo com sua historicidade, relacionando-a com o movimento cultural e político que a gerou. Concordamos com autor, salientando que para a Educação Física o ensino da Capoeira é fundamental na Educação das Relações Étnico-Raciais.

Como ter uma Lei tratando do assunto ou ter a disciplina não é o suficiente para a conscientização dos valores aqui discutidos, é fundamental que a práxis pedagógica provoque ressignificações, que sejam capazes de deslocar e desvendar atos de discriminação e preconceito presentes no contexto escolar, pois nesse sentido, temos:

É na ausência de referência positiva na vida da criança e da família, no livro didático e outras atividades escolares que esgarça os fragmentos de identidade da criança negra, que muitas vezes chega à fase adulta com total rejeição de sua origem racial, trazendo-lhe prejuízo à sua vida cotidiana (MUNANGA, 2004, p. 120).

Há que se ensinar a história da África e Afro-brasileira, numa perspectiva decolonial capaz de romper com a visão depreciativa do negro e oferecer subsídios para a construção da pessoa negra consciente, que se encontre e se aceite por ser negra. No ambiente apropriado, com sujeitos conscientes da criticidade e da complexidade que envolve a pessoa negra em um país racista e principalmente para a criança negra nesse país, todos os sujeitos negros ou não perceberam que não são um simples objeto da história, mas sim um sujeito participativo e (re) construtor da sociedade brasileira.

Nesse contexto, a aula de Educação Física torna-se um espaço privilegiado, pois aborda a capoeira e outros jogos e brincadeiras que trabalham com o corpo, com o imaginário, com o faz de conta e com a coletividade e pode provocar discussões, reflexões e difusão dos princípios da diversidade, além de fazer com que a criança, o jovem, o adulto e o idoso progrida nos níveis de consciência, como diz Medina (2013) é preciso que o sujeito saia da consciência intransitiva e ingênua dominado pelos mitos e senso comum e busque a consciência transitiva crítica para que seja capaz de compreender as complexidades, determinismos e porque não dizer a colonialidade ao qual estamos sujeitos e desse modo a Educação Física revolucionária pode contribuir para que o sujeito compreenda seus preconceitos e adquira respeito aos diversos corpos existentes ao seu redor.

Por meio da análise apresentada, reconhecemos que as DCNERER promoveram alterações nas diretrizes curriculares para a formação em Educação Física escolar, seja pela

ressignificação dos saberes e do reconhecimento da diversidade Étnico-Racial ou por força de legislação o fato é que as EREER fazem parte da formação acadêmica em Educação Física.

É inegável nos últimos anos houve avanço no campo da formação e do currículo para a temática das Relações Étnico-Raciais, mudanças provocadas pela Lei Nº 10639/2003 e pelas DCNERER levam os futuros professores a possibilidade de novos saberes em detrimento ao conhecimentos hegemônico e eurocêntrico que ainda domina e persiste em manter as consciências ingênuas. O processo decolonial é importante para que as mentes possam se emancipar da ingenuidade a respeito da temática racial no Brasil e a Educação Física assim como outrora fora usada para adestrar mentes para ingenuidade ela pode hoje contribuir para a emancipação de mentes já colonizadas pela ingenuidade e moldar mentes transitivas críticas dessa realidade.

3.5 O lugar das EREER nos cursos de licenciatura em Educação Física das IES participantes

As Diretrizes Curriculares são um conjunto de normas e procedimentos obrigatórios para um determinado nível de ensino ou curso. Elas, que contêm princípios, fundamentos e metas a serem cumpridas, servem para orientar no planejamento, na organização, no desenvolvimento e na avaliação das propostas pedagógicas.

No que diz respeito ao ensino superior, temos a Resolução CNE/CP 003/2004, que disciplina a respeito das EREER e nesse documento temos:

Art. 7º As instituições de ensino superior, respeitada a autonomia que lhe é devida, incluirão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos diferentes 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. (BRASIL, 2004).

Nesse contexto, Gomes (2002) ressalta que nos cursos que formam professores, estudar o tema é ação indispensável para a ruptura do mito da democracia racial, e abrir caminho para que medidas estratégicas de valorização da diferença e da luta antirracista sejam adotadas, questionando ou “colocando sob rasura” a supremacia eurocêntrica, que historicamente ignorou e subalternizou as diferentes culturas e saberes dos negros e dos indígenas. Gomes afirma que o papel da educação das Relações Étnico-Raciais deve corresponder às expectativas propostas, com aprendizagens e sensibilização firmes, sólidas e fundamentadas – e principalmente que os

agentes, os professores que promoverão o ensino por meio de práticas pedagógicas eficientes, possam atingir esses objetivos. Para tanto, Gomes reafirma que o processo de formação inicial docente é essencial.

Diante do exposto, podemos considerar que as diretrizes curriculares são o primeiro estímulo legal para que as IES sejam obrigadas a revisar seus projetos de curso e perspectivas sob as quais o conhecimento deve ser ministrado e desenvolvido.

As diretrizes desafiam e tensionam as IES a planejarem e executarem uma educação que vise garantir a formação pautada nos valores da diversidade étnico-racial, da pluralidade e da diferença, na busca de garantir uma formação inicial docente mais equânime e democrática. Nesse contexto, buscamos verificar o tratamento dado à formação inicial nas diretrizes curriculares nacionais do ensino superior das licenciaturas e da Educação Física. Percebe-se, no quadro abaixo, a ausência da Educação das Relações Étnico-Raciais nas diretrizes específicas do curso de Educação Física.

Quadro 08: Resoluções e Diretrizes pertinentes a formação superior em EF e ERER.

Documento	Função	Diversidade	Étnico-Raciais
RESOLUÇÃO Nº 2, DE 1º DE JULHO DE 2015. Diretrizes gerais das Licenciaturas	Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.	16 vezes	9 vezes
RESOLUÇÃO Nº 7, DE 31 DE MARÇO DE 2004. Exclusivo da Educação Física	Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena.	Não aparece	Não aparece

Fonte: Elaborado pelo autor/2028.

Observa-se por meio do quadro que as diretrizes específicas para a formação do professor de Educação Física entrou em vigor no mesmo ano das DCNERER, ou seja, em 2004 e um ano após a sanção da Lei 10639/2003 e mesmo assim nesse documento tão importante para a formação inicial não consta nenhuma palavra ou menção para a educação da diversidade étnico-racial. Vejamos pela data da resolução que estabeleceu as diretrizes da formação do

professor em Educação Física apesar de ter sido publicado após o parecer das DCNERER, CNE/CP 003/2004, de 10 de março de 2004, dispõe que:

Art. 1º - A presente Resolução institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a serem observadas pelas instituições de ensino de Educação Básica, nos níveis de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação Média, Educação de Jovens e Adultos, bem como **na Educação Superior**, em especial no que se refere **à formação inicial** e continuada de professores, necessariamente quanto à Educação das Relações Étnico-Raciais; (BRASIL, 2004).

Percebe-se que mesmo que o parecer (DCNERER) seja tácito ao ressaltar a obrigatoriedade e a importância das ERER na educação superior e na formação inicial a diretriz da formação do professor de Educação Física foi promulgada sem levar em consideração as questões inerentes a Educação das Relações Étnico-Raciais.

Após essa contextualização geral, foram analisados os Projetos Pedagógicos de Curso da IES participantes desta pesquisa, no intuito de se verificar se tais documentos possuem disciplinas e ementas, ou realizam alguma ação curricular que contribua com a Educação das Relações Étnico-Raciais.

Seguem algumas características das instituições participantes da pesquisa:

Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD

A origem da UFGD ocorre com a implantação do Centro Pedagógico de Dourados (MS), vinculado à antiga Universidade Estadual de Mato Grosso (UEMT), criada em 1970 pela Lei Estadual n. 2.972, de 02 de janeiro do mesmo ano. Com a divisão do estado em 1979, a UEMT foi federalizada e foi fundada a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), transformando o Centro Pedagógico de Dourados em Centro Universitário de Dourados (CEUD). (UFGD, 2017).

Após a divisão do Estado em, 11 de outubro de 1977, a UEMT passou a denominar-se Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), por força da Lei n. 6.674, de 5/7/1979. Em 2005, a unidade de Dourados foi desmembrada da UFMS pela Lei n. 11.153, de 29/07/2005, publicada no DOU. de 1º/8/2005. Deu-se então a criação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), com implantação definitiva em 6 de janeiro de 2006.

O curso de Educação Física Licenciatura da UFGD está vinculado à Faculdade de Educação – FAED. A primeira turma iniciou em 2009, com a realização do vestibular e também pelo Sistema de Seleção Unificado – SISU. A previsão de conclusão é de 04 (quatro) anos ou 08 (oito) semestres, com o tempo máximo para a conclusão de 08 (oito) anos ou 16 (dezesseis) semestres, com aulas presenciais e semanais. De segunda a sexta, no período noturno e aos sábados com atividades nos períodos matutino e vespertino. (PPC/EF-UFGD, 2018).

Conforme a Resolução CEPEC/UFGD nº 14/2014, de 27 de fevereiro de 2014, que aprova alterações nos Componentes Curriculares Comuns à UFGD e em suas ementas que seguem componentes curriculares comuns à Universidade. Identificamos que, no Projeto Pedagógico do Curso de Educação Física (PPC/EF-UFGD, 2018), algumas disciplinas contêm em suas ementas conteúdos que possibilitam a formação para a ERER.

No quadro a seguir, apresentamos os componentes das referidas disciplinas comuns à Universidade, na qual possibilita ao acadêmico de Educação Física cursar uma delas, mesmo não sendo obrigatórias³³, ou seja, para a conclusão do curso o acadêmico da UFGD deverá cursar algumas dessas disciplinas que serão ofertadas durante o período de formação.

Quadro 09: Disciplinas e Ementa que podem abordar as ERER na UFGD.

Disciplinas	C.H	Ementas
Direitos Humanos, Cidadania e Diversidades	72	Compreensão histórica dos direitos humanos; Multiculturalismo e relativismo cultural; Movimentos sociais e cidadania; Desigualdades e políticas públicas; Democracia e legitimidade do conflito.
Educação, Sociedade e Cidadania.	72	A educação na formação das sociedades; Educação, desenvolvimento e cidadania; políticas públicas e participação social; Políticas afirmativas; Avaliação da educação no Brasil; Educação, diferença e interculturalidade.
Interculturalidade e Relações Étnico-Raciais. Teorias Da Etnicidade.	72	Teorias Raciais; Interculturalidade, Diversidade de Saberes e Descolonização dos Saberes; História e Cultura Afro-brasileira em Mato Grosso do Sul; História e Cultura Indígena em Mato Grosso do Sul; Colonialidade e Relações de Poder nas Relações Étnico-raciais; O fenômeno do Preconceito Étnico-racial na Sociedade Brasileira; Políticas Afirmativas e a Sociedade Brasileira.

Fonte: PPC/EF-UFGD (2018, p. 43-45. Grifos nossos). – Elaborado pelo autor.

³³ A FAED ofertará a cada ano letivo, no mínimo, quatro disciplinas que compõem os componentes curriculares comuns à Universidade. Por sua vez, o discente deverá cursar, pelo menos, três componentes à sua escolha, com a recomendação de cursar um por semestre, na primeira metade do curso. Seguem as disciplinas que compõem a lista de componentes curriculares comuns à Universidade, sendo que todas têm 72 horas-aula de carga horária teórica, o que equivale a 60 horas-relógio:(PPC/EF-UFGD, 2018. p. 32)

Observa-se que, mesmo que em algumas ementas apresentarem as categorias Educação e Relações Étnico-Raciais de forma explícita, algumas outras categorias ou temas citados podem situar o campo da discussão do objeto desta pesquisa no contexto das políticas afirmativas: os princípios dos Direitos Humanos, a interculturalidade e as Relações Étnico-Raciais.

Considera-se que ao acadêmico cursar uma dessas disciplinas a mesma possibilitará a oportunidade da reflexão, progressão de consciência a respeito da colonialidade presente em nossa sociedade.

Ainda no (PPC/EF-UFGD, 2018, p.27) nos itens componentes curriculares comuns à área de formação identificamos o quadro com disciplinas que compõem o núcleo 01 de formação que corresponde à formação geral, das áreas específicas e interdisciplinares, do campo educacional e das diversas realidades educacionais conforme o artigo 12 da Resolução CNE/CP nº 2, de 01 de julho de 2015.

Dentro desse núcleo consta a disciplina “Tópicos em Cultura e Diversidade Étnico-Racial” com carga horária total de 72 horas/aula. (PPC/EF-UFGD, 2018, p.72).

A referida disciplina citada é ofertada no sexto semestre do curso, contudo não exige pré-requisito, ou seja, o acadêmico pode escolher antecipar ou retardar a disciplina de acordo com a disponibilidade do acadêmico e a oferta da disciplina. No quadro, a seguir, pode-se observar conteúdos potencializadores para a formação das ERER.

Quadro 10: Disciplina Tópicos em Cultura e Diversidade Étnico-Racial.

DISCIPLINA	Tópicos em Cultura e Diversidade Étnico-Racial
EMENTA	Cultura, Diversidade, Pluralismo, Identidade e Reconhecimento. Introdução à História e Cultura Africana e Afro-Brasileira. Cultura, Artes e Linguagens Africanas e Afro-Brasileiras. Cultura, Artes e Linguagens Indígenas.
BIBLIOGRAFIA BÁSICA	DEL PRIORE, Mary e Venâncio, Renato. Ancestrais. Uma introdução à história da África Atlântica. Rio de Janeiro, Editora Atlântica. Rio de Janeiro, Editora Campus, 2004. GOHN, Maria da Glória Marcondes. Movimentos sociais no início do século XXI: antigos e novos atores sociais. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. LARAIA, Roque de Barros. Cultura: um conceito antropológico. 20. ed. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar, 2006. ROCHA, Maria José e Pantoja, Selma (orgs.). Rompendo Silêncios: História da África nos currículos da educação básica. Brasília: DP Comunicações, 2004.
BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR	AGUIAR, Márcio Mucedula. A especificidade da ação afirmativa no Brasil: o caso do centro Nacional de Cidadania Negra em Uberaba, MG. Dourados: Ed. UFGD, 2009. CUCHE, DENYS. A noção de cultura nas ciências sociais. 2 ed. Bauru: Edusc, 2002.

	<p>MUNANGA, K. (Org.). MUNANGA, Kabengele. Negritude: usos e sentidos. 2ª ed. São Paulo: Ática, 1988.</p> <p>NASCIMENTO, A.C. Escola indígena: o palco das diferenças. Campo Grande: UCDB, 2004.</p> <p>PEREIRA, Levi Marques. Os Terena de Buriti: formas organizacionais, territorialização e representação da identidade étnica. Dourados, MS: Ed. UFGD, 2009.</p> <p>SANTOMÉ, J. T. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, T. T. (Org.). Alienígenas em sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 1995.</p> <p>SCHERERWARREN, Ilse. Redes de movimentos sociais. 4. ed. São Paulo, SP: Loyola, 1993.</p>
--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: PPC/EF-UFGD (2018) – Elaborado pelo autor.

Nota-se que a disciplina apresenta, na bibliografia complementar, dois autores considerados referência no campo das discussões da Educação das Relações Étnico-Raciais: Kabengele Munanga³⁴ (1988), pesquisador renomado do campo da Antropologia e Sociologia que trouxe importantes contribuições para os estudos no campo da educação, principalmente sobre o continente Africano, discutindo raça, etnia, racismo e identidade.

O outro autor, Jurjo Torres Santomé (1995), é pedagogo, catedrático de Didática e Organização Escolar da Universidade de Coruña (Espanha). Foi Diretor do Departamento de Pedagogia e Didática dessa universidade, além de coordenador do Grupo de Investigações em Inovações Educativas (GIE). Foi ainda professor da Universidade de Salamanca e da Universidade de Santiago de Compostela (ambas na Espanha). Possui expressivos estudos e pesquisas na área de currículo, formação de professores e política educativa.

NA obra “Alienígenas em sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação”, Petrópolis: Vozes, 1995, trouxe importantes contribuições para os estudos de currículo escolar e formação de professores. Para os estudos ligados ao lugar da cultura africana e afro-brasileira no currículo, a reflexão que o autor traz sobre “As culturas negadas”, “Currículo turístico” e o Dia “D” possibilitaram reflexões significativas tanto no currículo escolar quanto na carga horária das disciplinas que ora analisamos nos cursos de formação de professores de Educação Física.

³⁴ Fez a maior parte de sua carreira acadêmica como professor efetivo na Universidade de São Paulo, de 1980-2012, de onde se aposentou como Professor Titular, atuando principalmente nas áreas de Antropologia da África e da População Afro-brasileira, com enfoque nos seguintes temas: racismo, políticas e discursos antirracistas, negritude, identidade negra versus identidade nacional, multiculturalismo e educação das Relações étnico-raciais. É autor de mais de 150 publicações entre livros, capítulos de livros e artigos científicos. Foi um dos protagonistas intelectuais negros no debate nacional em defesa das cotas e políticas afirmativas. Atualmente, professor visitante sênior da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), através de uma bolsa da CAPES. Disponível em <<http://www.iea.usp.br/pessoas/pasta-pessoak/kabengele-munanga>>. Acesso em: 24 fev. 2019.

Algo que é preciso ter em conta é que uma política educacional que queira recuperar essas culturas negadas não pode ficar reduzida a uma série de lições ou unidades didáticas isoladas destinadas a seu estudo. Não podemos cair no equívoco de dedicar um dia do ano à luta contra preconceitos Raciais ou a refletir sobre as formas adotadas pela opressão das mulheres e da infância. Um currículo anti-marginalização é aquele em que todos os dias do ano letivo, em todas as tarefas acadêmicas e em todos os recursos didáticos estão presentes as culturas silenciadas sobre as quais vimos falando (SANTOMÉ, 1995, p.172, grifo nosso).

As reflexões trazidas pelo autor possibilitam a identificar por meio de datas comemorativas como o caso do “Dia Nacional da Consciência Negra” no calendário escolar, o currículo escolar tende a privilegiar as culturas chamadas hegemônicas e relegam a segundo plano as outras culturas, consideradas de menor prestígio e poder. Em alguns casos, essas culturas são abordadas de forma estereotipada, folclorizada e subalternizada, inseridas esporadicamente nas atividades escolares, conforme alerta a teorização de Santomé (1995) sobre um currículo turístico.

A inserção dessa data em nosso calendário instigou algumas reflexões sobre a comemoração do Dia 13 de maio nas escolas – “A Abolição da escravidão no Brasil”. A Lei Áurea historicamente representou um marco importante na caminhada rumo à autonomia do povo negro, mas não alterou a lógica escravista do branco, ainda latente na sociedade brasileira.

O autor chama a atenção, todavia, para que identifiquemos se essas temáticas referentes à diversidade cultural não são trabalhadas de forma isolada nas atividades escolares; se aparecem por meio do “Currículo turístico”, ou seja, tratadas de forma esporádica, sem que se faça uma abordagem mais ampla e específica, conforme requer o conteúdo. A diferença étnico-racial tende a ser isolada no currículo, como se fosse algo estranho, problemático e distante, naturalizando-se a inferiorização pela pouca importância dada à necessidade de sua abordagem.

Santomé (1995, p. 161. Grifos nossos) afirma que:

Não podemos esquecer que o professorado atual é fruto de modelos e socialização profissional que lhe exigiam unicamente prestar atenção à formulação de objetivos e metodologias, não considerando objetivo de sua incumbência a seleção explícita dos conteúdos culturais. Essa tradição contribuiu de forma decisiva para deixar em mãos de outras pessoas (em geral, as editoras de livros didáticos) os conteúdos que devem integrar o currículo e, o que é pior, a sua *coisificação*. Em muitas ocasiões os conteúdos são contemplados pelo alunado como fórmulas vazias, sem sequer a compreensão de seu sentido. Ao mesmo tempo, se criou uma tradição na qual os conteúdos apresentados nos livros didáticos aparecem como os *únicos possíveis*, os *únicos pensáveis*. Como consequência, quando um/a professor/a se pergunta que outros conteúdos poderiam ser incorporados ao trabalho de sala de aula, encontra dificuldade para pensar em conteúdos diferentes dos tradicionais.

Não constitui nenhuma surpresa, pois, que nessa altura da história já sejam muitas as vozes ausentes e/ou deformadas na maioria dos currículos.

Com a implantação das DCNERER, houve um avanço no campo da formação de professores, na medida em que elas orientam, por meio de seus princípios norteadores, a formulação de projetos empenhados na valorização da história e cultura dos afro-brasileiros e dos africanos. São também comprometidas com a educação das Relações Étnico-Raciais positivas. Faz-se necessário, pois, o conhecimento das DCNERER por parte dos docentes que hoje atuam nos cursos de licenciaturas, a fim de que eles identifiquem, nos diferentes componentes curriculares, a possibilidade de se debater sobre esses temas que não podem mais ser silenciados.

A disciplina Corpo Saúde e Sexualidade, que traz em sua ementa estudos sobre as Teorias do corpo em articulação com as DCNERER, viabiliza discussões fundamentais para o desenvolvimento das diretrizes. Ao estabelecer as **Ações educativas de combate ao racismo e às discriminações**, o princípio encaminha para:

- a conexão dos objetivos, estratégias de ensino e atividades com a experiência de vida dos alunos e professores, **valorizando aprendizagens vinculadas às suas relações com pessoas negras, brancas, mestiças, assim** como as vinculadas às relações entre negros, indígenas e brancos no conjunto da sociedade;
- a crítica pelos coordenadores pedagógicos, orientadores educacionais, professores, das representações dos negros e de outras minorias nos textos, materiais didáticos, bem como providências para corrigi-las;
- condições para professores e alunos pensarem, decidirem, agirem, assumindo responsabilidade por Relações Étnico-Raciais positivas, enfrentando e superando discordâncias, conflitos, contestações, valorizando os contrastes das diferenças;
- **valorização da oralidade, da corporeidade e da arte**, por exemplo, como a **dança, marcas da cultura de raiz africana, ao lado da escrita e da leitura**;
- educação patrimonial, aprendido a partir do patrimônio cultural afro-brasileiro, visando a preservá-lo e a difundi-lo.

Identificam-se, nesses princípios, diversas formas de se desenvolver atividades educativas teóricas e práticas que tornem significativa a compreensão das diferentes características corporais sem reproduzir estereótipos ou discriminação.

Sobre a formação em ERER, observa-se que o PPC/EF-UFGD (2018) menciona que a UFGD possui um Núcleo de Estudos Afro-brasileiro (NEAB)³⁵ que contribui para a implementação da Lei Nº 1.645/2008³⁶ e do Plano Nacional de Implementação das DCNERER.

Conforme as Resoluções (I) CNE/CP nº 2, de 01 de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais, (II) CNE/CP nº 1, de 30 de maio de 2012, que estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, (III) CNE/CP nº 2, de 15 de junho de 2012, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental, e a **Lei 11.645, de 10 de março de 2008, 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”**, são ofertados os seguintes componentes curriculares obrigatórios: Educação em Direitos Humanos e Tópicos em Cultura e Diversidade Étnico-Racial. Além dessas disciplinas obrigatórias, podem ser ofertadas outras disciplinas que são comuns à Universidade tais como (a) Direitos Humanos, Cidadania e Diversidades, (b) Educação, Sociedade e Cidadania, (c) Interculturalidade e Relação Étnico-Raciais, (d) Sociedade, Meio Ambiente e Sustentabilidade e (e) Sustentabilidade na Produção de Alimentos e de Energia. Além disso, a UFGD possui um Núcleo de Estudos Afro-brasileiro (NEAB) criado pela Resolução 89/2007 do COUNI que tem com a finalidade atuar nas áreas de pesquisa, ensino e extensão relacionadas à diversidade étnico-racial, políticas públicas de combate à discriminação e ao racismo, produção de materiais, eventos, encontros, seminários, contribuindo para a implementação da Lei 11.645/08 que dispõem sobre o ensino da História da África e História da Cultura Afro-brasileira e História Indígena. (PPC/EF-UFGD, 2018, p.23).

A abordagem da existência do NEAB/UFGD e de suas finalidades é um dado importante, considerando-se que esse item mostra a contribuição do núcleo e de suas atividades para a formação acadêmica, além de constituir num item que é considerado pelas comissões de avaliação do MEC. No caso da UFGD, a Faculdade de Educação realiza anualmente atividades em parceria com o NEAB, Congresso de Educação, e viabiliza a participação dos acadêmicos nas palestras e minicursos. Sem dúvida, essa ação agrega valores à formação, contudo cabe refletir se essa citação no PPC do curso reflete nos demais conteúdos e práticas pedagógicas ao longo da formação, ou se estas são apenas esporádicas, conforme abordamos anteriormente no “currículo turístico”.

³⁵ O NEAB sensibiliza acerca das diretrizes e bases da educação nacional quanto à temática "História e Cultura Afro-Brasileira"; estimula e apoia projetos de pesquisa, ensino e extensão voltados para as temáticas étnico-raciais, especialmente, em Mato Grosso do Sul; incentiva a criação de programa institucional de formação continuada para acadêmicos, servidores e sociedade civil, em relação à temática afro-brasileira e ainda promove seminários e fóruns de discussão entre professores da Universidade, das demais instâncias de ensino e Instituições de Ensino Superior - IES em busca da formação de uma sociedade que reconheça e respeite a diversidade.

³⁶ Atualização da Lei nº 10639 de 2003 pois nessa 11645 de 2008 é incluído a questão indígena.

Outra indagação é se a carga horária destinada a essas disciplinas impactam de alguma forma esse período de formação, ou se estas são apenas periféricas.

Diallo (2017, p 116) usa a expressão “periférica” para dizer que as disciplinas relacionadas com a história e cultura da África e Afro-brasileira são negligenciadas, não consolidadas e deixadas em segundo plano.

Gomes (2002) considera uma “situação de desequilíbrio” as discussões sobre as questões Étnico-Raciais na formação inicial de professores. Para a autora, essas questões podem ser secundarizadas quando não ocupam lugar relevante nos currículos e, por isso, são carregadas de estereotipagem por parte dos acadêmicos, dos professores de outras disciplinas específicas da Educação Física e até mesmo coordenadores de curso, mesmo quando os projetos pedagógicos das licenciaturas são reformulados e apontam a obrigatoriedade e a importância da disciplina na formação acadêmica.

Ao analisar o espaço dessas disciplinas em relação às demais, Gomes (2002, p. 43) considera que:

[...] as análises presentes nas diferentes disciplinas curriculares, nos currículos de licenciatura e Pedagogia ainda tendem a privilegiar os conteúdos desconectados dos sujeitos, a política educacional sob o enfoque e seus processos de regulação, e as metodologias do ensino sem conexão com os complexos processos por meio dos quais os sujeitos aprendem.

Sobre o espaço que a disciplina ocupa na grade curricular de formação bem sabemos que se trata de um espaço de luta e o objetivo principal aqui é analisar sobre importância das EREER na formação do professor consideramos que a existência da disciplina no PPC e a mesma sendo oferecida para o acadêmico já significa um caminho percorrido porém outras considerações precisariam ser feitas além da proporcionalidade que as disciplinas das EREER ocupam no currículo como por exemplo a qualificação ou formação dos professores que ministram essas disciplinas.

A próxima disciplina que apresentaremos é denominada Educação em Direitos Humanos possui uma carga horária de 72 horas aulas, sendo um dos componentes curriculares comuns à área de formação, ou seja, ela faz parte das disciplinas comuns a faculdade de educação da UFGD. Essa disciplina é ofertada para o primeiro semestre e no quadro, a seguir, mostraremos a ementa e as respectivas referências.

Quadro 11: Disciplina Educação em Direitos Humanos.

DISCIPLINA	Educação em Direitos Humanos
EMENTA	Compreensão das bases conceituais dos direitos humanos. Afirmção histórica e internacionalização dos direitos humanos. Direitos Humanos, interculturalidade e reconhecimento. Democracia, ações afirmativas e direitos humanos. Classe, Gênero, Raça/Etnia, Natureza e Meio ambiente na perspectiva dos direitos humanos. Direitos Humanos, violência e punição na contemporaneidade. Cidadania e Direitos humanos no Brasil: avanços e resistências. Princípios pedagógicos e metodológicos para uma educação em e para os direitos humanos.
BIBLIOGRAFIA BÁSICA	MARSHALL, T. H. Cidadania, classe social e status. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar, 1967. 220 p. PIOVESAN, F. Temas de direitos humanos. 7.ed. São Paulo: Saraiva, 2014. 608 p. BENEVIDES, M. V. M.; SCHILLING, F. Direitos humanos e educação: outras palavras, outra pratica. São Paulo, SP: Cortez, 2005. 264 p.
BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR	CARVALHO, J. M. Cidadania no Brasil: o longo caminho. 14. ed. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 2011. 236 p. CALDEIRA, T. P. R. Cidade de muros: crime, segregação e cidadania em São Paulo. São Paulo, SP: Ed. 34, 2000. 399 p. BITTAR, E. C. B. Ética, educação, cidadania e direitos humanos: estudos filosóficos entre cosmopolitismo e responsabilidade social. São Paulo: Manole, 2004. 268 p. DALLARI, D. A. Direitos humanos e cidadania. São Paulo: Moderna, 2009. 112 p. VIEIRA, J. C.; PINHEIRO, P. S. M. S. Democracia e direitos humanos no Brasil. São Paulo, SP: Loyola, 2005. 153 p. SANTOS, B. S. Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade. São Paulo: Cortez, 2006. 348 p.

Fonte: PPC/EF-UFGD (2018) - Elaborado pelo autor.

Observa-se que na ementa constam alguns temas que possibilitam a formação para a ERER, entre os quais identificamos: Direitos Humanos; interculturalidade e reconhecimento; Democracia; ações afirmativas e direitos humanos; Classe; Gênero, Raça/Etnia.

Ressaltamos que o curso de Educação Física da UFGD possui disciplina que aborda questões sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais, embora as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Física não tragam nada sobre formação para as Relações Étnico-Raciais. O curso de Educação Física da UFGD, pela sua autonomia acadêmica e atendendo a outros dispositivos legais, oferece a disciplina como área de formação comum, ou seja, todo futuro professor de Educação Física que passa pela UFGD tem em seu currículo conteúdos de formação sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais.

Salientamos ainda que mesmo que identificamos outras disciplinas que podem abordar e ou possibilitar a discussão da temática da Relações Étnico-Raciais presentes no PPC/EF-UFGD/2018 apresentamos e discorremos análises sobre essas (02)duas pois na pagina 38 do PPC traz a matriz curricular ideal para ser cumprida ao longo de oito semestres e são apenas

essas disciplinas que estão dispostas no quadro o que nos leva a considerar que a formação do acadêmico de Educação Física da UFGD cursará apenas essas disciplinas até a conclusão do curso.

Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – UFMS

A Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) teve sua origem em 1962, com a criação da Faculdade de Farmácia e Odontologia de Campo Grande, na cidade de Campo Grande, que seria o embrião do ensino superior público no sul do então Estado de Mato Grosso. A UFMS possui cursos de graduação e pós-graduação, ambos presenciais e a distância. Os cursos de pós-graduação englobam os cursos de especialização e os programas de mestrado e doutorado.

Além da sede em Campo Grande, onde funcionam as unidades setoriais: Faculdade de Ciências Farmacêuticas, Alimentos e Nutrição (Facfan), Instituto de Biociências (Inbio), Instituto Integrado de Saúde (Inisa), Faculdade de Ciências Humanas (Fach), Faculdade de Educação (Faed), Faculdade de Artes, Letras e Comunicação (Faalc), Faculdade de Computação (Facom), Faculdade de Direito (Fadir), Faculdade de Medicina (Famed), Faculdade de Medicina Veterinária e Zootecnia (Famez), Faculdade de Odontologia (Faodo) e Faculdade de Engenharias, Arquitetura e Urbanismo e Geografia (Faeng); Instituto de Matemática (Inma), Instituto de Química (Inqui) e Instituto de Física (Infi) a UFMS mantém Câmpus em Aquidauana, Chapadão do Sul, Corumbá, Coxim, Naviraí, Nova Andradina, Paranaíba, Ponta Porã e Três Lagoas, descentralizando o ensino para atender aos principais polos de desenvolvimento do Estado. (UFMS/PPC-EF, 2018, p. 64).

O curso de Educação Física Licenciatura da UFMS está vinculado à Faculdade de Educação – FAED e teve início nessa instituição, na modalidade de disciplina, em 1969. A obrigatoriedade da disciplina de Educação Física gerou a necessidade da criação de cursos que formassem profissionais para ministrar essas aulas. A primeira turma ingressou no curso por meio do sistema vestibular, no ano de 1971.

Para ingressar no curso de Educação Física da UFMS, é necessário ser aprovado no processo seletivo “vestibular”, ou pelo SISU³⁷, que, de acordo com o edital PROGRAD

³⁷ O Sisu é o sistema informatizado do Ministério da Educação por meio do qual instituições públicas de ensino superior oferecem vagas a candidatos participantes do Enem. Pode participar do Sisu qualquer pessoa com ensino de nível médio completo que tenha prestado a última edição do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).

337/2018, tornou público que a seleção de candidatos pelo SISU destinará 70% das vagas nos cursos de graduação oferecidos pela Universidade no ano letivo de 2019. A duração mínima prevista é de 08 (oito) semestres e máxima de 12 (doze) semestres, e as aulas acontecem no período matutino e vespertino, de segunda a sábado, na modalidade presencial.

O PPC/EF -UFMS/2018 traz, no item 02 (p.02), o título Fundamentação Legal, que contém uma série de legislações, portarias e resoluções entre as quais destacamos o trecho que menciona a Resolução nº. 1/2004, CNE/CP, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.

Por meio do PPC/EF-UFMS/2018, identificamos as disciplinas que possuem relação com a temática das Relações Étnico-Raciais e podem ser ofertadas aos acadêmicos de Educação Física ao longo da graduação. Essa seleção pode ser vista no quadro a seguir:

Quadro 12: Disciplinas e Ementas que podem abordar as ERER na UFMS.

Disciplina	C.H	Ementa
EDUCAÇÃO FÍSICA, CORPO E CULTURA:	34	Corporeidade: a construção social do corpo humano. O corpo como produto e produtor de cultura. Múltiplos olhares sobre o corpo: Relações sociais , Relações de gênero, consciência corporal e de idade. Educação Física: dos corpos esculturais aos corpos culturais dos sujeitos. Reflexão sobre o corpo humano na Educação Física na Educação Básica.
EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS	51	Concepção do tempo e espaço nas culturas distintas: afrodescendentes e indígenas. Aspectos conceituais, históricos e políticos das Relações Étnico-Raciais no Brasil. Conceitos de raça e etnia, mestiçagem, racismo e racismo, preconceito e discriminação. Discussão sobre o racismo e o preconceito na sociedade e na escola. Diretrizes para Educação das Relações Étnico-Raciais. A legislação brasileira e o direito de igualdade racial: avanços e perspectivas.

Fonte: PPC/EF-UFMS (2018) – Elaborado pelo autor.

Destaca-se que sobre o (PPC/EF-UFMS/2018, p. 22-25) traz o “Quadro de semestralização”, e aponta quais disciplinas o acadêmico deverá cursar por semestre letivo durante o processo de graduação. Diante desse quadro de semestralização, apresentaremos análises das disciplinas que os acadêmicos deverão cursar em cada semestre que possuem relação direta com a temática das ERER.

Dentro desse quadro de semestralização encontramos a disciplina Educação das Relações Étnico-Raciais com carga horária total de 51 horas/aula (PPC/EF-UFMS, 2018, p.23).

Esta disciplina citada pelo quadro é ofertada no quinto semestre do curso. No quadro XXX, a seguir, pode-se observar conteúdos potencializadores para a formação das ERER.

Quadro13: Disciplina Educação das Relações Étnico-Raciais

DISCIPLINA	EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS
EMENTA	Concepção do tempo e espaço nas culturas distintas: afrodescendentes e indígenas . Aspectos conceituais, históricos e políticos das Relações Étnico-Raciais no Brasil . Conceitos de raça e etnia, mestiçagem, racismo e racismo, preconceito e discriminação. Discussão sobre o racismo e o preconceito na sociedade e na escola. Diretrizes para Educação das Relações Étnico-Raciais . A legislação brasileira e o direito de igualdade racial: avanços e perspectivas .
BIBLIOGRAFIA BÁSICA	Luciano, Gersem dos Santos (Org). o Índio Brasileiro: o que Você Precisa Saber sobre os Povos Indígenas no Brasil de Hoje. Brasília: Mec/laced/museu Nacional, 2006. Brasil. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais Brasília: Secad, 2006. Brasil. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais . Brasília, Df: Secad, 2006. 256 P. : Il Albuquerque, Wlamyra R. De. Uma História do Negro no Brasil. Brasília: Fundação Cultural Palmares, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Brasília:secad, 2006.
BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR	Davies, Darien J. Afro-brasileiros Hoje. São Paulo: Selo Negro, 2000. Cashmore, Ernest. Dicionário de Relações Étnicas e Raciais . São Paulo, Sp: Selo Negro, 2000. 598 P. Isbn 9788587478061. Dossiê Racismo. Novos Estudos Cebrap. São Paulo, 43, Novembro de 1995, P. 8-63. Borges, Rosane. Fórum para Igualdade entre Estados e Municípios. São Paulo: Fundação Friedrich Ébert Stiftung, 2005. Rocha, Everardo P. Guimarães. O que é Etnocentrismo . São Paulo, Sp: Brasiliense, 2012. 95 P. (Coleção Primeiros Passos; 124). Isbn 8511011242.

Fonte: PPC/EF-UFMS (2018) – Elaborado pelo autor.

No caso dessa disciplina, pela sua própria nomenclatura percebe-se que se trata da principal disciplina oferecida pelo aos acadêmicos sobre Relações Étnico-Raciais. Na ementa, destacamos a busca pela conceituação e pela definição de temas que geram conflitos em todos os setores e agentes sociais, inclusive professorado e escola, como o caso de raça, mestiçagem e racismo, o mito da democracia racial entre outros. Outro ponto que ressaltamos foi a proposta de estudos das Diretrizes para a Educação das Relações Étnico-Raciais, documento que orienta para avanços no que diz respeito à educação equânime e democrática.

Em destaque também o uso da obra de Ernest Cashmore (2000), o dicionário de Relações Étnicas e Raciais em que o autor revisa termos pertinentes às Relações Étnico-Raciais

que são descritos de forma esclarecedora, contextualizando a história de sua construção e utilização em uma sociedade em transformação.

É importante mencionarmos no (PPC/EF-UFMS, 2018) das páginas 57 a 58 esse documento traz um item denominado “Atendimento aos requisitos legais e normativos: relações étnico-raciais, direitos humanos e educação ambiental” e descreve como a adoção de políticas inclusivas nas disciplinas curriculares específicas que constam da organização curricular semestral do acadêmico de Educação Física da UFMS proporciona-lhes uma formação crítica e reflexiva, de acordo com as temáticas entre as quais se encontram as Relações Étnico-Raciais. Vejamos o texto a seguir:

Nesse sentido, o Curso de Educação Física/FaEd adota uma política que envolve a inclusão de disciplinas curriculares específicas, conforme consta na organização curricular do curso, que em suas ementas, metodologias e estratégias de ensino, incorporam esses aspectos educativos sob uma perspectiva integradora e problematizadora. Além disso, são ofertados conteúdos e perspectivas que contemplam dimensões históricas, sociais e antropológicas na Educação das **Relações Étnico-Raciais**, na Educação Ambiental, nos Direitos Humanos, na constituição de atitudes e práticas inclusivas, bem como o fomento de pesquisas e construção de materiais instrucionais, que possam contribuir para a formação de professores de Educação Física capazes de atuar de forma crítica e reflexiva na Educação Básica.

Assim, a cada semestre esses conteúdos são atendidos nas seguintes disciplinas:

- 1º semestre: Ciência e Educação Física I;
- 2º semestre: Fundamentos Histórico-filosóficos e Educação Física;
- 3º semestre: História da Educação Física Brasileira;
- 4º semestre: Políticas Educacionais;
- 5º semestre: Educação das Relações Étnico-Raciais / Educação Física na Educação Básica I;
- 6º semestre: Políticas Públicas e Educação Física, Esporte e Lazer /Educação Física na educação Básica II;
- 7º semestre: Educação Física na Educação Básica III;
- 8º semestre: Sociologia da Educação Física e Esporte. (PPC/EF-UFMS, 2018, p. 58-59).

Como podemos perceber, a formação do professor de Educação Física da UFMS abrange áreas que até pouco tempo atrás não eram consideradas como de sua atuação, por exemplo aspectos relacionados a cultura, aspectos sociais entre outros.

A escolas e professores, como agentes sociais de transformação, têm sido espaços e agentes especiais na construção de uma sociedade diferenciada. Essa abertura para a formação em outras esferas do conhecimento para além do biológico, superando a esportivização, possibilita a construção de um profissional qualificado para atuar na sociedade plural, que está o tempo todo se modificando e se transformando.

Na análise do PPC/EF-UFMS/2018, é possível afirmar que o seu curso de Educação Física oferece disciplinas que abordam as Relações Étnico-Raciais e possibilitam a formação que pensa a equidade racial. Outras relevantes inquietações nos saltam aos olhos, contudo, qual é a importância dada pelo acadêmico a essas disciplinas? Elas se encontram em uma posição periférica? (DIALLO, 2012). Essas são algumas questões importantes postas para reflexão.

Outro item do PPC/EF-UFMS/2018 que merece destaque é que este não informa a existência do NEABI³⁸, diferentemente do PPC/EF-UFGD/2018, que informa a existência do núcleo. Consideramos ser importante que o aluno negro e não negro tenha conhecimento da existência do núcleo; é de todo relevante que a instituição, além de ter o NEAB, divulgue-o e descreva a sua existência em seu PPC. Vejamos:

Destacamos esses três fatores que serviram como pano de fundo para os NEABs do início do século XXI: (1) a implantação e implementação da lei 10639/03, (2) os programas de ações afirmativas e (3) a emergência do negro como beneficiário das políticas educacionais e a chegada de um novo alunado no ensino superior. Essas medidas têm modificado as práticas educativas nos diferentes níveis de ensino transformando currículos, práticas escolares, criando campanhas e ações contra o racismo e de combate à desigualdade, enfim colocando o debate nas ruas, envolvendo a todos. Neste contexto de reconhecimento da diversidade e de combate às práticas racistas, os NEABs são vistos como o parceiro privilegiado na proposição, no debate e na tomada de decisão em direção as medidas de inclusão (REZENDE, 2014 p.101).

A UFMS possui o Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas – NEABI, que, dentre as diversas funções valorativas, congrega pesquisadores que estudam questões ligadas aos povos Indígenas e Afro-brasileiros. Esses estudos visam a contribuir para a criação de mecanismos que reduzam as desigualdades na sociedade em geral, com ênfase no setor educacional, a fim de colaborarem com a justiça social e com os avanços científicos sobre o tema.

É importante ressaltar que algumas disciplinas que constam no PPC/EF-UFMS/2018, trazem em suas ementas e bibliografias a temática Étnico-Racial, porém elas se encontram desconectadas, por vezes aparece a temática mas não é suprida pelas referências bibliográficas, as vezes aparece quase como um apêndice da ementa como se estivesse lá apenas para cumprimento de dever legal. E possuem outras disciplinas que dependeria da formação e qualificação talvez até da militância do professor para que pudesse abordar a temática racial como por exemplo disciplinas que pretendem abordar a história da Educação Física brasileira.

³⁸ O destaque que fazemos é que o NEABI da UFMS é recente talvez por esse motivo não apareça no documento, para saber mais sobre o NEABI/UFMS acessar: <https://neabiufms.wordpress.com>.

Centro Universitário da Grande Dourados (UNIGRAN) – Faculdade UNIGRAN Capital

A UNIGRAN teve sua origem em 1975, com o nome de Sociedade Civil da Grande Dourados (SOCIGRAN). Possui foro no município de Dourados, porém devido à expansão universitária, esta apresentou plano de desenvolvimento para o MEC e foi autorizada a criação do polo, em 2007, no município de Campo Grande - MS, capital do Estado de Mato Grosso do Sul, denominada faculdade UNIGRAN CAPITAL. Hoje a UNIGRAN CAPITAL é reconhecida pela Portaria 713, de 2015, obtendo IGC- 4. Atualmente oferece 15 cursos de graduação, dentre eles 9 reconhecidos com conceito Muito Bom. A Instituição está em seu décimo ano de atividade, e as aulas dos cursos em andamento funcionam em sede própria, bem como o setor administrativo, este com 600 m² e contendo 22 salas, funciona no subsolo do bloco 3, que tem 4 pavimentos (PPC/EF-UNIGRAN, 2018, p.07).

A Faculdade UNIGRAN- Capital de acordo com seu PPC “tem a finalidade de atender às necessidades sociais, intelectuais, econômicas e políticas deste momento, abrangendo a população desta cidade e dos municípios e distritos deste Estado. Sua consolidação nesta Capital vem oportunizar aos cidadãos curso superior que formem profissionais com habilidades e competências inerentes a cada profissão, priorizando o ensino de qualidade como seu grande diferencial”. (PPC/EF-UNIGRAN, 2018, p.08)

De acordo com o PPC o Curso de Educação Física (licenciatura) da Faculdade UNIGRAN - Capital foi Autorizado pela Portaria nº. 152, de 03/02/2009, com 180 vagas anuais, para atuar nos períodos diurno e noturno. A forma de acesso se dá por meio de processo seletivo, que obedece ao disposto na Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional que, em seu artigo 44, dispõe: “A educação superior abrangerá os seguintes cursos e programas de graduação, aberto a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e tenham sido classificados em processo seletivo”.

No (PPC/EF-UNIGRAN, 2018, p. 28) diz que:

A concepção do curso de Educação Física (Licenciatura) é guiada pelo critério da orientação científica, da integração teoria e prática e do conhecimento do homem, da cultura e da sociedade. Obtém-se, com isso, a possibilidade de uma formação abrangente para a competência profissional de um trabalho com seres humanos em contextos histórico-sociais específicos, estabelecendo um contínuo diálogo entre as áreas de conhecimento científico e a especificidade da Educação Física.

Ainda aparece que no PPC que o curso de Educação Física da UNIGRAN -capital buscará na “formação humanística para criar um profissional capaz de lidar com as múltiplas e rápidas transformações da realidade, consciente do seu papel social e apto a intervir na sociedade para transformá-la de acordo com as necessidades do nosso tempo”. Ressaltamos aqui que uma das preocupações do NDE³⁹- Núcleo Docente Estruturante é:

É preocupação do NDE e colegiado do curso proporcionar aos estudantes um embasamento humanístico que lhes permita compreender as relações de trabalho, as alternativas sócio-políticas na transformação da sociedade, as questões relacionadas ao meio ambiente, à diversidade, **às questões Étnico-Raciais na perspectiva de uma formação que venha reconhecer a necessidade de valorizar a história e as pessoas em nível de igualdade**, propostas de modo transversal a todos os cursos ofertados. (PPC/EF-UNIGRAN, 2018, p. 30)

O PPC/EF-UNIGRAN/2018 ressalta que todo curso de Licenciatura em Educação Física visa a formar professores com autonomia cognitiva suficiente para intervir profissionalmente na sua área de atuação de maneira ética; professores que sejam comprometidos com o papel transformador da realidade social no que diz respeito à educação. A formação em docência em Educação Física visa a garantir competências gerais no âmbito da educação, da formação cidadã e da educação para a melhor qualidade de vida no que diz respeito ao aspecto da saúde.

Nos objetivos do curso descritos no PPC ressalta que o futuro professor deve ter condições de:

- Acessar e discutir as análises das **Relações sociais e Raciais** no Brasil; de conceitos e de suas bases teóricas, tais como **racismo, discriminações, intolerância, pré-conceito, estereótipo, raça, etnia, cultura**, classe social, **diversidade**, diferença, multiculturalismo; de práticas pedagógicas, de materiais e de textos didáticos, na perspectiva da **reeducação das Relações Étnico-Raciais** e do ensino e **aprendizagem da história e cultura dos afro-brasileiros e dos indígenas**;
- Acessar aos estudantes para conhecimento e compreensão dos programas de **combate à discriminação racial** e sexual com projetos de **valorização da diversidade étnica** como promoção da cidadania, da **valorização da diversidade** e de apoio. (PPC/EF-UNIGRAN, 2018, p.38) *grifos nosso*

³⁹ Órgão consultivo responsável pela concepção do Projeto Pedagógico de Curso (PPC) e tem como finalidade a implantação do mesmo designado nomeado pela Direção Geral, sendo constituído de pelo menos 5 (cinco) docentes do Curso, sendo eles: I. Ser constituído por no mínimo de 5(cinco) professores pertencentes ao corpo docente do curso; II. Ter, pelo menos, 60% de seus membros com titulação acadêmica obtida em programas de pós-graduação stricto sensu; III. Ter todos os membros em regime de trabalho de tempo parcial ou integral, sendo pelo menos 20% em tempo integral; IV. Assegurar estratégia de renovação parcial dos integrantes do NDE de modo a assegurar continuidade no processo de acompanhamento do curso. (PPC, Ano p. 133)

Visando à garantia do cumprimento desses objetivos específicos, a UNIGRAN Capital descreve, no seu PPC, as políticas institucionais e as ações de estímulo à produção discente que garantam apoio financeiro e/ou logístico para a pesquisa via Iniciação científica, ou por meio do Trabalho de Conclusão de Curso na graduação, além da pesquisa na Pós-Graduação *Lato Sensu*, sob a orientação de um professor qualificado da Instituição. Outra forma de apoio financeiro se dá por meio da organização e da participação dos discentes da graduação e da pós-graduação em eventos na IES e de âmbito local, nacional ou internacional, além do encaminhamento da produção acadêmica discente via publicação em encontros e periódicos nacionais e internacionais. Dentre os pontos de incentivo, encontramos “IX. Participação de eventos como minicursos, palestras e seminários sobre temas da diversidade cultural, gênero, Relações Étnico-Cultural; negro, inclusão” (PPC/EF-UNIGRAN, 2018, p. 93). Ou seja, a instituição demonstra preocupação e tem consciência da importância da formação acadêmica com especificidade em Relações Étnico-Raciais, dentre outros temas.

A preocupação e a consciência ficam evidentes também no PPC do curso quando traz, nas páginas 196 a 199, uma descrição das DCNERER, sobre a Lei Nº 10.639/2003, a Lei Nº 11645/2008 e a Resolução CNE/CP nº 01/2004, fundamentada pelo parecer CNE/CP nº 03/2004, marcos legais importantes em se tratando de Educação das Relações Étnico-Raciais.

Nesse contexto, a faculdade reconhece essas legislações e busca criar estratégias de combate ao racismo e de valorização das ERER, dentre as quais ressaltam a importância da formação do quadro docente da instituição. Conforme o seu PPC:

Esta Instituição tem em seu quadro docente e discente várias pessoas que militam nos movimentos antirracistas e nos movimentos pró-reconhecimento dos direitos indígenas, pois o Estado do MS tem a segunda maior população indígena do País, completamente espoliados de seus direitos. Entendem-se as práticas sociais ligadas ao mito da democracia racial e reconhece a necessidade de mudança das concepções e das formas de organização que orientam as políticas educacionais. (PPC/EF-UNIGRAN, 2018, p. 197)

A instituição ainda esclarece, por meio do PPC/EF-UNIGRAN, que as ERER são utilizadas para a produção e a divulgação do conhecimento que gera atitudes, posturas e valores que educam cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial tornando os futuros professores sujeitos capazes de interagir e negociar objetivos comuns que garantam a todos o respeito aos direitos legais e a valorização da identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira.

O PPC menciona que, para a garantia dessa formação plural, o Curso de Educação Física Licenciatura da UNIGRAN capital realiza visitas à comunidade Quilombola Furnas do Dionízio, na disciplina de Didática de Educação Física, lazer e recreação, vivência de jogos e culturas diferenciadas como confecção de brinquedos que caracterizam as diferenças culturais. Outra atividade citada é o chamado “City Tour” na aldeia Urbana, em que os acadêmicos, acompanhados do professor da disciplina, podem observar objetos, e vídeos da cultura Terena, Kadiweu, entre outras amostras da nossa cultura regional. O “City Tour” possibilita um passeio que leva os acadêmicos aos pontos turísticos que retratam a história da cidade de Campo Grande e ressalta a importância dos povos afro-brasileiros e indígenas na construção do País e do Estado.

Ressalto que tais atividades são importantes porém deve se tomar os cuidados já mencionados aqui, como por exemplo tais atividades não passem de apenas “currículos turísticos” e não reproduzir a transformação ou o aprendizado necessário para o fortalecimento da consciência transitiva crítica ou na manutenção da consciência ingênua e intransitiva.

Figura 02: Visita à escola nas Furnas do Dionizio (Estágio 5º semestre)



Fonte: PPC/EF-UNIGRAN,2018, p.199.

De acordo com a Portaria do INEP nº 217/2011, espera-se que a formação superior possibilite ao futuro professor de Educação Física “conhecer, selecionar, aplicar e avaliar as diferentes técnicas, os instrumentos, os equipamentos, os procedimentos e as metodologias de

ensino utilizados para a intervenção docente, articulando os conteúdos da área de modo interdisciplinar.”

Para tanto, o item denominado Conteúdos Curriculares descritos no PPC/EF-UNIGRAN traz uma série de legislações que norteiam a estrutura curricular do curso. Vejamos:

O PPC contemplou em sua organização curricular conteúdos que promovem a integração com a realidade local, nacional, internacional e sua aplicabilidade no âmbito escolar da Educação Básica. A estrutura curricular segue a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9394, de 20 de dezembro de 1996, e os Referenciais Curriculares Nacionais para cursos de Licenciatura em Educação Física: Resolução CNE/CP nº01 de 18 de fevereiro de 2002; CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002 e Nota Técnica Nº 003/2010 – CGOC/DESUP/SESu/MEC e referente a carga horária o parecer CNE/CES 274/2011. (PPC/EF-UNIGRAN, 2018, p. 44)

Os conteúdos estruturantes do curso são organizados com subgrupos o primeiro denominado Formação Ampliada, com 1240 horas aula obrigatórias e mais 240 horas aula de disciplinas optativas. De acordo com o PPC/EF-UNIGRAN, essa estrutura curricular abrange as seguintes dimensões do conhecimento: **Relação Ser Humano e Sociedade ;Biológica do Corpo Humano; Produção do Conhecimento Científico; Disciplinas.**

O outro subtítulo de formação, denominado Formação Específica, com 1.400 horas aula obrigatórias, mais 400 horas de Estágio e 200 horas de Atividades Complementares, abrange as seguintes dimensões do conhecimento: **Culturais do Movimento Humano; Técnico-Instrumental;. Didática pedagógica.**

No (PPC/EF-UNIGRAN, 2018, p.50) identificamos a “Matriz Curricular”, por meio desse item é possível verificar quais as disciplinas e o semestre que os acadêmicos de graduação do curso de Educação Física deverão cursar ao longo dos seis semestres. Porém ressaltamos que não foi possível por nome da disciplina identificar nenhuma disciplina que possibilitaria a Educação das Relações Étnico-Raciais de maneira direta e específica. Recorremos então para a leitura das ementas das disciplinas buscando por palavras-chave que tivessem alguma relação com as ERER.

Desse forma identificamos por meio das ementas as disciplinas que serão apresentadas a seguir no quadro abaixo:

Quadro 14: Disciplinas e Ementas que podem abordar as ERER na UNIGRAN.

Disciplina	C.H	Ementa
ATUAÇÃO PROFISSIONAL E ÉTICA	40	Ciências dos Deveres. Diversidade étnico-cultural , educação ambiental e acessibilidade. A Educação Física como atividade profissional. Regulamentação da profissão. O perfil do profissional de Educação Física. Atuação e produção do conhecimento em Educação Física. Ética Profissional, Bioética.
RECREAÇÃO E ESTUDOS DO LAZER	80	Introdução à Recreação; Recreação Educativa; Recreacionistas; Organização das Atividades Recreativas; Dinâmicas Recreativas; novas perspectivas e atuação do profissional de Educação Física; Meio ambiente e relações com a ciência. Pluralidade cultural e populações tradicionais (indígenas e quilombolas) ; Atividades recreativas adaptadas e de acessibilidade.
TÓPICOS ESPECIAIS DA LICENCIATURA	80	Aborda temas transversais e emergentes que possam contribuir para a formação dos acadêmicos de educação física em sua futura área de atuação profissional. Os temas serão propostos e selecionados pelos docentes e acadêmicos no intuito de contemplar assuntos de interesse mútuo. Abordagem das relações, meio ambiente, globalização, tecnologia, sociedade, acessibilidade, questões etnoculturais .

Fonte: PPC/EF-UNIGRAN – CAPITAL (2018) – Elaborado pelo autor.

Após a identificação dessas disciplinas dispostas na matriz curricular do curso, passamos a analisar em que essas as mesmas possuem relação com as Relações Étnico-Raciais, apresentaremos a seguir as considerações a respeito dessas disciplinas e em qual momento o os acadêmicos de Educação Física da UNIGRAN- capital participam das mesmas e de que forma elas contribuem com a educação para as ERER.

A primeira disciplina que apresentaremos é denominada “Atuação profissional e ética” com a carga horaria de 40 horas/aula a mesma é oferecida no terceiro semestre, vejamos a seguir o quadro com a ementa e referências bibliográficas.

Quadro 15: Disciplina Atuação Profissional e Ética.

DISCIPLINA	ATUAÇÃO PROFISSIONAL E ÉTICA
EMENTA	Ciências dos Deveres. Diversidade étnico-cultural , educação ambiental e acessibilidade. A Educação Física como atividade profissional. Regulamentação da profissão. O perfil do profissional de Educação Física. Atuação e produção do conhecimento em Educação Física. Ética Profissional, Bioética.
BIBLIOGRAFIA BÁSICA	OLIVEIRA JUNIOR, José Campello de. Ética : um alicerce fundamental. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 2002. SÁ, Antônio Lopes de. Ética profissional . 9. ed. São Paulo: Atlas, 2014. TOJAL, João Batista (Org.). Ética profissional na educação física . Rio de Janeiro: Shape, 2004.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR	<p>CUNHA, Sérgio Sérvulo da. Ética. São Paulo: Saraiva, 2012.</p> <p>GALLO, Sílvio (coord). Ética e cidadania: caminhos da filosofia. 13. Ed. Campinas: Papirus, 2005.</p> <p>NALINI, José Renato. Ética geral e profissional. 6. Ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2008.</p> <p>OLIVEIRA, Vitor Marinho de. O que é educação física. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012</p> <p>VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. Ética. 31 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.</p>
--------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: PPC/EF-UNIGRAN – CAPITAL (2018) – Elaborado pelo autor.

Percebe-se que essa na sua ementa traz o tema diversidade étnico-cultural e foi esse item que nos levou a selecioná-la como uma possível disciplina que possibilitaria a Educação das Relações Étnico-Raciais, porém quando nos remetemos à bibliografia não encontramos nada específico; dessa maneira não é possível afirmar que a especificidade étnico-cultural será abordada, ou se será abordada de maneira transversal, com superficialidade, ou seja, tal especificidade dependerá exclusivamente do professor que assumir a disciplina.

De acordo com o PPC/EF-UNIGRAN para o terceiro semestre do curso está prevista a disciplina Recreação e Estudos do Lazer com a carga horária de 80 horas/aula, vejamos o quadro a seguir:

Quadro 16: Disciplina Recreação e Estudos do Lazer.

DISCIPLINA	RECREAÇÃO E ESTUDOS DO LAZER
EMENTA	Introdução à Recreação; Recreação Educativa; Recreacionistas; Organização das Atividades Recreativas; Dinâmicas Recreativas; novas perspectivas e atuação do profissional de Educação Física; Meio ambiente e relações com a ciência. Pluralidade cultural e populações tradicionais (indígenas e quilombolas); Atividades recreativas adaptadas e de acessibilidade.
BIBLIOGRAFIA BÁSICA	<p>CAVALLARI, Vinícius Ricardo; ZACHARIAS, Vany. Trabalhando com recreação. 12. ed. São Paulo: Ícone, 2011.</p> <p>GUEDES, Maria Hermínia de Sousa. Oficina da brincadeira. 4. ed. Rio de Janeiro: Sprint, 2007.</p> <p>MORENO, Guilherme. Recreação, 1000 exercícios com acessórios. 5 ed. Rio de Janeiro: Sprint, 2007.</p>
BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR	<p>CATUNDA, Ricardo. Recriando a recreação. 3. ed. Rio de Janeiro: Sprint, 2005.</p> <p>CIVITATE, Hector. Jogos recreativos para clubes, academias, hotéis, acampamentos, spas e colônias de férias. 3. ed. Rio de Janeiro: Sprint, 2006.</p> <p>MARCELLINO, Nelson Carvalho. Estudos do lazer: uma Introdução. 4. Ed. Campinas: Autores Associados, 2006.</p> <p>NAKAMURA, Oswaldo Fumio. Recreação aquática. São Paulo: Ícone, 1997.</p> <p>SILVA, Elizabeth Nascimento. Recreação com jogos de matemática. 2. ed. Rio de Janeiro: Sprint, 2004.</p>

Fonte: PPC/EF-UNIGRAN – CAPITAL (2018) – Elaborado pelo autor.

É possível observar que a ementa aponta no seu texto a palavra pluralidade cultural e complementa com as atividades realizadas com os grupos indígenas e quilombolas. Nas referências bibliográficas não encontramos, todavia, nada nesse sentido, por mais que o PPC demonstre atividades extracurriculares que a instituição realiza com os acadêmicos em visitas às comunidades indígenas e quilombolas, a reflexão que fica é: será que essa atividade não tem sido mais uma reprodução do currículo turístico já denunciado por Santomé (1995)?

Para Santomé (1995), as etnias oprimidas e as culturas nacionais silenciadas e discriminadas no dia a dia passam despercebidas, são desvalorizadas e desacreditadas. No dia do “currículo turístico”, todavia, passam a ser contempladas e valorizadas, embora pela perspectiva do distanciamento passem a ser vistas como algo que não tem a ver conosco, algo estranho, exótico ou até mesmo problemático.

No quadro a seguir, podemos verificar como Santomé (1995) classifica e tipifica o currículo turístico:

Quadro 17: Tipos de currículo turístico e definições.

Tipos de currículos	Como se manifesta
<i>Trivialização</i>	Acontece quando estudamos os grupos diferentes dos majoritários com grande superficialidade e banalidade.
<i>Souvenir</i>	Acontece quando é realizado um tipo de viagem turística ao exótico, uma visita a uma comunidade tradicional que não está contextualizada no currículo da disciplina ou da formação do acadêmico, favorecendo a fixação de estereótipos.
<i>Desconectar</i>	Acontece no ambiente educacional, quando se tem o “dia D”; uma atividade, disciplina ou conteúdo que é abordado em apenas um dia, ou apenas uma disciplina, ou ainda um conteúdo que não possui conexão com a formação geral do acadêmico.
<i>Estereotipagem</i>	Acontece quando recorremos a imagens estereotipadas das pessoas e situações pertencentes ao coletivo dos diferentes grupos, ou seja, quando pensamos que todo índio utiliza cocar e vive ou deve viver afastado da área urbana.
<i>Tergiversação</i>	Acontece quando se recorre a estratégias dos mais perversos tratamentos curriculares, que buscam uma história para, na medida certa, enquadrar e tornar naturais as situações de opressão. Essa tergiversação busca explicar que existem grupos marginalizados devido a sua inferioridade genética, moral e religiosa.

Fonte: Santomé, 1995. Adaptado pelo autor/2019.

É preciso que as IES considerem em seus cursos essas categorias descritas por Santomé,(1995), pois elas trazem em seus PPC questões relativas a Relações Étnico-Raciais, diversidade étnica e pluralidade cultural, o que não significa mudança de paradigma em relação às transformações sociais necessárias. Necessário se faz que as disciplinas, os conteúdos, as ementas e as bibliografias tenham conexão e sentido entre elas para que possam causar significações na formação acadêmica.

A próxima disciplina que selecionamos é denominada “Tópicos especiais da Licenciatura” de acordo com a matriz curricular do curso a mesma é ofertada para os acadêmicos do sexto semestre e possui a carga horaria de 80 horas/aula. Vejamos por meio do quadro abaixo a ementa e as referências bibliográficas que compõem essa disciplina.

Quadro 18: Disciplina Tópicos Especiais da Licenciatura.

DISCIPLINA	TÓPICOS ESPECIAIS DA LICENCIATURA
EMENTA	Aborda temas transversais e emergentes que possam contribuir para a formação dos acadêmicos de educação física em sua futura área de atuação profissional. Os temas serão propostos e selecionados pelos docentes e acadêmicos no intuito de contemplar assuntos de interesse mútuo. Abordagem das relações, meio ambiente, globalização, tecnologia, sociedade, acessibilidade, questões étnoculturais .
BIBLIOGRAFIA BÁSICA	CARVALHO, Isabel Cistina de Moura. Educação ambiental na formação do sujeito ecológico . 6. ed. São Paulo: Cortez, 2014. HELMAN, Cecil G. Cultura, saúde e doenças . 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007. OLIVEIRA, Vitor Marinho de. O que é educação física . 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2011.
BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR	FERREIRA, Mariana Kawall Leal; SILVA, Aracy Lopes da. Práticas pedagógicas na escola indígena . Rio de Janeiro: Global, 2001. GALLO, Silvio (Coor.). Ética e cidadania: caminhos da filosofia . 13. ed. Campinas. Papiros: 2005. KUNZ, Elenor. Transformação didático-pedagógica do esporte . 7. ed. Ijuí: UNIJUÍ, 2010. NAHAS, Markus Vinicius. Atividade física, saúde e qualidade de vida . 6. ed. Londrina: Midiograf, 2013. VOTRE, Sebastião Josué. (Org.). Representação social do esporte e da atividade física: ensaios etnográficos . Brasília: PUBLICAÇÕES INDESP- Série Esporte Educacional, 1998.

Fonte: PPC/EF-UNIGRAN – CAPITAL (2018) – Elaborado pelo autor.

Percebe-se que a especificidade descrita na ementa como étnocultural, está desconectada da referência bibliográfica, a posição que ocupa na ementa descreve muito bem a

maneira que tal questão será abordada. A transversalidade será a norma e dependerá mais uma vez do professor que assumirá a disciplina.

Procuramos, ao longo deste trabalho, justificar a importância da especificidade que a educação das Relações Étnico-Raciais tem para o currículo acadêmico e escolar, salientando que não se trata de um conteúdo exclusivista, mas de algo que faz parte da história e da cultura brasileira.

Pode-se verificar, ao longo da análise curricular das IES, que estas se propõem a inserir na matriz curricular disciplinas e conteúdo que abordem a temática racial, contudo observamos alguns descaminhos como por exemplo a temática racial descrita na ementa e não conectada com a bibliografia, a condição de disciplina periférica, carga horária menor em relação a outras disciplinas do curso, a dependência de professor que vai assumir a disciplina e outros, que precisam acompanhamento e ou contribuição de profissionais que possam realizar os ajustes necessários.

Vale ressaltar, todavia, que verificar que as IES caminham para a implementação da Educação para Relações Étnico-Raciais é algo que consideramos positivo, pois esses conteúdos e temas por muito tempo estiveram ausentes desses currículos, ou estavam presentes, porém apenas sob a ótica eurocêntrica, que procura explicar e justificar formas de opressão, naturalizando-a como um mal necessário para a evolução social da espécie humana.

Quando consideramos positiva a presença de disciplinas e conteúdos que abrem a possibilidade de pensar a questão racial e a educação para Relações Étnico-Raciais, entendemos que a inclusão dessas disciplinas e conteúdos nos currículos do Ensino Superior tem, de alguma forma, contribuído para as ERER. É bem verdade que não se trata do modelo ideal, quando trazemos aqui modelo ideal estamos nos referimos a educação decolonial capaz de tornar o sujeito portador da consciência transitiva crítica, educação que transforme a práxis da convencionalidade e do tradicionalismo em revolucionário.

Temos compreendido que essas três IES que participaram da pesquisa apresentaram resultados satisfatórios pois demonstram que seus acadêmicos estão sendo formados para pluralidade, para a diversidade, contudo é apenas o começo, por mais que a formação rumo ao revolucionário não está estagnado, vemos que nas três IES não possuem caráter de obrigatoriedade das disciplinas que tratam das ERER para os cursos com ênfase para a UNIGRAN- capital que não possui nenhuma disciplina com a temática das Relações Étnico-Raciais de forma direta.

Por mais que identificamos que as IES estão em parte incluindo conteúdos e disciplinas curriculares relacionados com a Educação das Relações Étnico-Raciais nos cursos de graduação

do Ensino Superior, conforme expresso no §1º, do art. 1º, da resolução CNE/CP n. 01/2004. É preciso de avanço no que diz respeito a proposta de formação para as EREER é necessário que e se crie nos cursos de Educação Física disciplina obrigatória do curso que aborde as Relações Étnico-Raciais de forma específica e relacionada à Educação Física.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegar a este momento de uma Dissertação de Mestrado talvez seja a missão mais difícil dentro deste árduo processo. Para estudar, pesquisar, analisar e tecer comentários sobre a pesquisa, por mais difícil e complexo que seja, podemos contar com direcionamentos e orientações que facilitam o caminhar. Concluir, porém, é tenso, pois é nesse ponto que se apresentam alguns questionamentos, algo como: qual foi a contribuição, qual o legado que deixamos para as gerações futuras para que elas possam perceber a importância da educação das Relações Étnico-Raciais na formação do professor, com ênfase na formação do professor de Educação Física?

Para esse questionamento, temos a resposta, que pede para que retornemos à introdução, folheemos as páginas e vejamos quanto de conteúdo importante está descrito e relatado neste trabalho, quão gratificante é dar vida e visibilidade a um tema que por vezes tem passado despercebido na formação de professores e também com quanto este trabalho contribuiu para o meu crescimento pessoal. Quero aqui afirmar que o sentimento que me invade a alma neste momento é o do dever cumprido. Quero dizer que todos os recursos investidos com os estudos durante a minha formação de mestre foram recompensados com a realização desta dissertação.

Neste trabalho, estudamos a importância da educação das Relações Étnico-Raciais na formação inicial de professores de Educação Física, a partir das análises das respostas dadas pelos acadêmicos no questionário e da análise das disciplinas ofertadas nos cursos de Educação Física de 03 (três) Instituições de Ensino Superior de Mato Grosso do Sul: a Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e o Centro Universitário de Dourados (UNIGRAN/Capital). O objetivo geral da pesquisa consistiu em compreender a importância das EREER na formação inicial de professores nos cursos de Educação Física nas IES participantes da pesquisa.

Na investigação, buscamos verificar se a formação dos futuros docentes contempla a ERER, com as seguintes questões: os cursos de licenciatura em Educação Física formam professores com outras “formas de olhar” a diversidade Étnico-racial presente na escola? As disciplinas ofertadas possibilitam aos futuros professores romperem com a visão estereotipada de uma lógica centrada em um único modelo de corpo, cultura e conhecimento? Essa formação inicial de professores em Educação Física escolar contribuirá com a educação das Relações Étnico-Raciais?

Vale destacar que a construção desta pesquisa foi um processo desafiador no qual pudemos nos aprofundar teoricamente, tendo ressignificado o conhecimento relacionado com a formação de professores de Educação Física, na perspectiva da educação das Relações Étnico-Raciais e o conhecimento da luta do Movimento Negro por uma educação gratuita e para todos, além de compreender a proximidade que a disciplina Educação Física possui com a temática das Relações Étnico-Raciais no Brasil.

Buscou-se descrever as reivindicações do Movimento Negro brasileiro e salientar que elas não foram em vão, pois as políticas públicas de promoção da igualdade racial se materializaram, foram inseridas na agenda oficial do Estado brasileiro e resultaram nas legislações antirracistas: o Estatuto da igualdade racial e outros documentos que normatizam as Relações Étnico-Raciais e o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, advindas da Lei n. 10.639/2003, do Parecer 03/2004 e da Resolução CNP/CP 01/2004, que promoveram um deslocamento epistêmico no currículo escolar e na formação inicial de professores, possibilitando o rompimento da visão ocidentalizada e homogeneizada que historicamente legitimou a lógica do colonizador.

As leituras da história do Movimento Negro no Brasil e da história da Educação Física brasileira e os estudos realizados no grupo GEPRAFE sobre formação de professores, se por um lado ressaltaram os desafios enfrentados para educar na perspectiva da diferença, por outro, possibilitaram a compreensão da sua importância e da necessidade de se garantir que os futuros docentes tenham disciplinas que contemplem esses estudos. Isso para que se possa desenvolver uma educação para a diversidade Étnico-racial na qual a diferença, a diversidade e a pluralidade cultural sejam respeitadas.

Sobre a pesquisa, destacamos que os dados mostram alguns desafios enfrentados pelas instituições para a formação na perspectiva da ERER. Em alguns casos, havia a simples inclusão de disciplinas para a educação das Relações Étnico-Raciais, desconectadas de suas ementas e bibliografias, como se a temática estivesse disposta na estrutura curricular apenas como preenchimento de formalidades legais. Por outro lado, identificamos, nas ementas das

disciplinas dos cursos, temas diretamente ligados à temática racial, com referências bibliográficas de autores relevantes para a construção do saber, de acordo com os objetivos pretendidos pelos PPC sobre a formação humanística do acadêmico.

Ressaltamos que, ainda que seja para preenchimento formal, a presença de disciplinas, ementas e bibliografias que tragam a temática das Relações Étnico-Raciais podem abrir possibilidades de estudos sobre o assunto, dependendo dos professores que assumirem tais disciplinas, ou seja, se nos PPC dessas IES nem aparecesse a temática das ERER, estaríamos em um estágio bem pior.

Para Diallo (2012), é preciso que foquemos nossa atenção no lugar que a temática educação das Relações Étnico-Raciais ocupa na grade curricular dos cursos de formação de professores, pois se comparada com outras áreas, pode ser considerada periférica nos PPC, seja pela carga horária, seja pela formação acadêmica do docente que ministra as disciplinas.

Aqui, uma reflexão sobre os aspectos positivos que a pesquisa mostrou para responder a nossa indagação: qual a importância das ERER na formação inicial de professores de Educação Física escolar? Na análise dos PPC, identificamos a presença de disciplinas específicas, com temas sobre a história e cultura afro-brasileira e africana para a ERER, o que demonstra que as instituições buscam atender às normatizações legais, na perspectiva de romper com o currículo eurocêntrico e monocultural.

A partir da análise dos questionários respondidos pelos acadêmicos, consideramos que os cursos de Educação Física participantes da pesquisa têm avançado na contribuição para a formação inicial de professores, na perspectiva de garantirem a educação das Relações Étnico-Raciais. As respostas dadas pelos acadêmicos mostram que grande parte dos que concluem o curso possui a visão de que a Educação Física escolar deve considerar, além do corpo biológico, o corpo social, e que essa perspectiva pode contribuir com a formação humana que respeite a diversidade, os diferentes corpos e suas manifestações.

Pensar em descolonização curricular é identificar que o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana possibilitará o fortalecimento identitário da criança negra, além de desconstruir os estereótipos negativos que formam o conhecimento da criança branca, na perspectiva de uma educação intercultural e antirracista. Se a principal marca do estereótipo é o corpo, ressaltamos a importância da formação do professor de Educação Física que trabalha com esse corpo biológico e social.

Diante do exposto, destacamos aqui que os estudos realizados para a feitura desta dissertação nos mostraram a necessidade de avançarmos com esta pesquisa; novos horizontes precisam ser explorados para que possamos enriquecer ainda mais as discussões relacionadas

com a formação inicial de professores de educação Física escolar para as EREER e, dessa forma, expandir essa temática que se faz tão importante em tempos atuais.

Esse ainda é um campo que deve continuar sendo explorado e que desafia as pesquisas educacionais que objetivam articular a diversidade étnico-racial, a formação de professores e a descolonização do currículo escolar.

Para concluir, relato que, pela minha trajetória até aqui, do que vivi e experimentei neste processo de pós-graduação, fica o desejo de um imaturo professor e pesquisador de que a escola seja um espaço de acolhimento de todas as crianças, e um espaço de descolonização para que a criança negra se sinta pertencida, e não um sujeito estranho, um corpo rebelde e sujeito de descrédito. Um outro desejo ainda, é o de que a escola seja um espaço de transformação social, com professores de Educação Física que trabalhem diretamente com o corpo da criança negra e que a educação das Relações Étnico-Raciais seja uma aliada para a promoção do reconhecimento do outro e do diálogo entre os diferentes corpos existentes na escola e na sociedade tornando-a mais justa e democrática.

Por meio da análise dos PPC da IES participantes, verificamos que eles atendem às normatizações educacionais que disciplinam a temática. A pesquisa apontou, todavia, que esses avanços são tímidos e, em alguns casos, preocupados mais com o cumprimento da norma do que com a sua função.

A função revolucionária da Educação Física escolar está em transformar as mentes ingênuas em mentes transitivas críticas para que o negro tenha na escola a possibilidade de romper com o determinismo biológico vinculado a imagem de seu corpo e mente que tem sido voltada para a área braçal ou entretenimento, já vimos que o currículo de formação em Educação Física escolar tem sido modificado porém as disciplinas que procuram formar para a competição (esportivização) ainda predomina o currículo por meio de cargas horárias superiores as disciplinas pertencentes a área das humanas, é preciso romper com a ideia de corpo útil e a EREER precisa fazer parte da formação do professor de Educação Física como disciplina obrigatória, em posição de destaque.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, T. W. Teoria da semicultura. *Educação e Sociedade*, ano 17, n. 56, p. 24-56, set./dez. 1996.

_____. *Educação e emancipação*. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

ANDREWS, G. R. *Negros e brancos em São Paulo: 1888-1988*. Bauru: Edusc, 1998.

BACKES, J. L. *O acesso das classes populares à universidade: implicações para a construção de sua identidade cultural*. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29, 2006. *Anais...* Caxambu, 2006.

BARBOSA, M. *Frente negra brasileira: depoimentos*. São Paulo: Quilombhoje, 1998.

BERNAL, J. D. *História social de la Ciência: la ciência em la historia*. Volume I. Barcelona: Edições Península, 1976.

BHABHA, H. K. *O local da cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 2001.

BINS, Gabriela Nobre. *Mojuodara: a educação física e as Relações Étnico-Raciais na rede municipal de ensino de Porto Alegre*. Porto Alegre/RS. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFRGS/RS

BITTAR, M. *Mato Grosso do Sul: a construção de um estado – volume I: regionalismo e divisionismo no sul de Mato Grosso*. Campo Grande: UFMS, 2009.

BRACHT, V. *Educação física e ciência: cenas de um casamento (in)feliz*. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2008.

BRASIL. Lei nº. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE). Brasília: Câmara dos Deputados, 2014. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 17 jul. 2018.

_____. Lei Federal 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, 30 ago. 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm>. Acesso em: 05 jul. 2018.

_____. Plano de implantação das diretrizes curriculares nacionais para a educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Brasília: Ministério da Educação & Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, 2009. Disponível em: <[portal.mec.gov.br/plano de implantação das diretrizes curriculares nacionais](http://portal.mec.gov.br/plano-de-implantacao-das-diretrizes-curriculares-nacionais)>. Acesso em: 13 set. 2018.

_____. *Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 3/2004*. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Brasília, 2004a.

_____. Lei nº. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei n. 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*, 1º jan. 2003. Disponível em: <www.mp.rs.gov.br/infancia/legislacao/id221.htm>. Acesso em: 13 jun. 2018.

_____. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, 23 dez. 1996. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm> Acesso em: 27 ago. 2018.

_____. Constituição de 1934. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil. Rio de Janeiro, 1934. Disponível em: <www.03/constituicao/constituicao34.htm>,. Acesso em: 17 jul 2018.

BENTO, Clovis Claudino. Jogos de origem ou descendência indígena e africana na Educação Física escolar: educação para e nas Relações Étnico-Raciais. São Carlos-SP. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) -UFSCAR/São Carlos.

CANDAU, V. M. Universidade e diversidade cultural: alguns desafios a partir da experiência da PUC-Rio. In: PAIVA, A. R. (Org.). *Ação afirmativa na universidade: reflexão sobre experiências concretas Brasil-Estados Unidos*. Rio de Janeiro: PUC-Rio/Desiderata, 2004. p. 87-108.

CARLOS. C. *E-Dicionário de Termos Literários (EDTL)*, coord. de Carlos Ceia, ISBN: 989-20-0088-9, Disponível em: <<http://www.edtl.com.pt>>, consultado em: 22 jan. 2019.

CASHMORE, E. *Dicionário de relações étnicas e raciais*. Editora Selo Negro, 2000. 598 p.

CASTELLANI FILHO, L. *Educação Física no Brasil: a história que não se conta*. Campinas: Papirus, 18 ed. 2010.

CENTRO UNIVERSITÁRIO DA GRANDE DOURADOS (UNIGRAN). Projeto político pedagógico do curso de Educação Física, Campo Grande-MS, 2018.

COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do ensino de Educação Física*. São Paulo: Cortez, 1992.

COSTA, M. V. Uma agenda para jovens pesquisadores. In: _____. (Org.). *Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 143-156.

CROCETTA, Renata Righetto Jung. *As Relações Étnico-Raciais nos currículos dos cursos de licenciatura em educação física das instituições de ensino superior do sistema ACADE*. Santo André-SP. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação)-UNISUL/SP.

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

DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. *Educação Física na Escola: implicações para a prática pedagógica*. Rio de Janeiro, Rj: Guanabara Koogan, 2005. 291 p.

DIALLO, C.S. *História da África e Cultura Afro-brasileira no Ensino Superior Público: análise sobre currículos e disciplinas dos cursos de licenciatura em História em Mato Grosso do Sul (2003-2016)*. Tese Doutorado em História. UFGD, 2017.

DOMINGUES, P. Um “templo de luz”: Frente Negra Brasileira (1931-1937) e a questão da educação. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, v. 13, n. 39, p. 517- 534, set./dez. 2008.

FANON, F. *Pele negra, máscaras brancas*. Bahia: Editora Edufba, 2008.

FERES JÚNIOR, J. et. al. *O impacto da Lei nº 12.711 sobre as universidades federais (2013): levantamento das políticas de ação afirmativa, setembro 2013*. Disponível em: <<http://gema.iesp.uerj.br/levantamentos/o-impacto-da-lei-no-12-711-sobre-as-universidades-federais-2013/>>. Acesso em: 11 jul. 2017.

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

FLEURI, R. M. *Interculturalidade, identidade e decolonialidade: desafios políticos e educacionais*. Campo Grande: Série-Estudos – UCDB, n. 37, p. 89-106, jan./jun. 2014.

FOUCAULT, M. *História da sexualidade 3: o cuidado de si*. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

FRY, P.; MAGGIE, Y. Cotas raciais. Construindo um país dividido?. *Econômica*. Revista da Pós-graduação em Economia da UFF, Dossiê: Ação Afirmativa. Niterói, v.6, n. 1, p. 153-161, jun. 2004.

GIDDENS, A. *Sociologia*. 6 ed. Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, F. S. *Negros e política: 1888-1937*. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

GOMES, N. L. *Corpo e cabelo como ícones de construção da beleza e da identidade negra nos salões étnicos de Belo Horizonte*. 2002. Tese (Pós-graduação em Antropologia Social) – Universidade de São Paulo, São Paulo.

GONÇALVES, L. A.; SILVA, P. B. G. Movimento Negro e educação. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo: ANPED, n. 15, p. 134-159, set./out./nov./dez. 2000.

GONÇALVES, L. A. O. Negros e educação no Brasil. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L.; VEIGA, C.G. (Org.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 325-346.

HALL, S. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Organização Liv Sovik; Tradução Adelaine La Guardia Resende... et al. Belo Horizonte: UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2000.

_____. Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org. e Trad.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 103-133.

HASENBALG, C. A. Entre o mito e os fatos: racismo e Relações Raciais no Brasil. *Dados: Revista de Ciências Sociais*. Rio de Janeiro, v. 38, n. 2, 1995.

HOBSBAWN, E. *Revolucionários: ensaios contemporâneos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Censo Demográfico: resultados*. 2010a. Disponível em: <<http://censo2010.ibge.gov.br/resultados>> Acesso em: 9 jul. 2017.

JACCOUD, L. B.; THEODORO, M. Raça e educação: os limites das políticas universalistas. In: SANTOS, S. A. (Org.). *Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas*. Brasília: MEC/SECAD, 2005b.

LACLAU, E. *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo*. Buenos Aires: Nueva Visión, (1990).

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. *Fundamentos de Metodologia Científica* 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

_____. *Técnicas de pesquisa*. 3 ed. São Paulo: Atlas, 1996.

LOPES, N. *Enciclopédia brasileira da diáspora africana*. Rio de Janeiro: Selo Negro, 2004.

LOURO, G. L. (Org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 7-34.

LUCKESI, Cipriano C. *Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática*. Salvador: Malabares Comunicação e Eventos, 2003.

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

MAGGIE, Y. *Em breve, um país dividido*. O Globo, Rio de Janeiro, 27 dez. 2004.

MALDONADO-TORRES, N. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFUGUE, R. (Ed.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre, 2007a, p. 127-168.

MARQUES, E. P. S. O Programa Universidade para Todos e a inserção de negros na educação superior: a experiência de duas instituições de educação superior de Mato Grosso do Sul – 2005-2008. 2010. 268 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, 2010.

_____. A implementação da Lei 10.639/2003 no estado de Mato Grosso do Sul e a formação continuada de professores: uma perspectiva emancipatória e decolonial. *Revista Contemporânea de Educação*. Dourados: UFGD, v. 12, n. 23, jan/abr de 2017.

_____.; SILVA, L.S. A formação do professor de Educação Física da UFGD e o conhecimento sobre a história e cultura africana e afro-brasileira. *Horizontes – Revista de Educação*. Dourados, v.4, n. 8, jul.-dez. 2016. Disponível em: <<http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/horizontes/article/view/5769/3283>> Acesso em: 17 set. 2018.

MARTINS, Bruno Rodolfo. *Relações Étnico-Raciais e Diversidade Cultural: caminhos em direção a uma outra Educação Física escolar*. Rio de Janeiro-RJ. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação)-CEFET/RJ.

MATO GROSSO DO SUL. Lei nº 2.589, de 26 de dezembro de 2002. Dispõe sobre a reserva de vagas aos vestibulandos índios na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). Disponível em: <http://www.redeacaoafirmativa.ceao.ufba.br/uploads/uems_lei_2002_2589.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2017.

MEDINA, J. P. S. *A Educação Física cuida do corpo... e “mente”*: bases para a renovação e transformação da educação física. Campinas: Papirus. 2013.

MERCER, K. *A perspectiva dos Estudos Culturais*. Rio de Janeiro: Vozes, 1990.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Decreto Nº 7.824, de 11 de outubro de 2012. Regulamenta a Lei Nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. *Diário Oficial da União*, 15 out. 2012 e retificado em 16 out. 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/decreto/D7824.htm>. Acesso em: 06 jul. 2017.

_____. Portaria Normativa nº 13, de 11 de maio de 2016. Dispõe sobre a indução de Ações Afirmativas na Pós-Graduação, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, 12 maio 2016, Seção 1, p. 47. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/12052016-portaria-normativa-13-de-11-de-maio-de-2016-e-portaria-n-396-de-10-de-maio-de-2016.pdf>> acesso em: 16 set. 2018.

_____. Portaria Normativa nº 18, de 11 de outubro de 2012. Dispõe sobre a implementação das reservas de vagas em instituições federais de ensino de que tratam a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, e o Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012. *Diário Oficial da União*, 15 out. 2012, Seção 1, p. 16. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cotas/docs/portaria_18.pdf>. Acesso em: 16 set. 2018.

_____. Decreto Nº 7.824, de 11 de outubro de 2012. Regulamenta a Lei Nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. *Diário Oficial da União*, 15 out. 2012 e retificado

em 16 out. 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/decreto/D7824.htm>. Acesso em: 06 jul. 2017.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Portaria n. 217, de 26 de julho de 2011. Disponível em: <<https://www.puc-campinas.edu.br/wp-content/uploads/2016/04/proavi-portaria-inep-n-2172011.pdf>>.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 7, de 31 de março de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ces0704edfisica.pdf>>. Acesso em: 16 set. 2018.

_____. Conselho Nacional de Educação. resolução nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 22 abr. 2019

_____. Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997. 96p.

MIGNOLO, W. D. *Histórias locais/projetos globais colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar*. Trad. Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: UFMG, 2003, p. 505.

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

MOORE, Carlos. *Racismo & Sociedade: novas bases epistemológicas para entender o racismo*. 2ª ed. – Belo Horizonte: Nandyala, 2012.

_____. O Marxismo e a questão racial: Karl Mark e Friedrich Engels frente ao racismo e a escravidão. Belo Horizonte: Nandyala; Uberlândia: Cenafro, 2010.

MOREIRA, A. J; SILVA, M. C. P. A lei no 10.639/03 e a Educação Física: memórias e reflexões sobre a educação eugênica nas políticas de formação de professores. *Revista Lecturas: Educación Física e Deportes*. Buenos Aires, ano 15, n.146, jul. 2010.

MUNANGA, K. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In: BRANDÃO, A. A. P. *Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira*. Niterói, EDUFF, 2004.

_____. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade etnia. *Cadernos PENESB*. Niterói; EdUFF, p.17-34, 2012.

NASCIMENTO, A.; NASCIMENTO, E. L. O negro e o congresso brasileiro. In: MUNANGA, K. (Org.). *O Negro na sociedade brasileira: resistência, participação, contribuição*. Brasília: Fundação Cultural Palmares-MINC, v. 1, 2007.

NEVES, P. S. C. Luta anti-racista: entre reconhecimento e redistribuição. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 2005, v. 20, n. 59, p. 81-96.

NOGUEIRA, I.B. *Significação do Corpo Negro*. São Paulo, USP. 1998.

OLIVEIRA, Leila Maria de. *O Ensino da História e cultura Afro-brasileira e a Educação Física: um estudo sobre o currículo vivido em Santo André*. São Paulo -SP, 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) PUC/SP.

ONU. *Conferencia Mundial de Combate ao racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata*. 2001, Documento final. Durban, África do Sul, 2001.

PINTO, R. P. Movimento Negro e etnicidade. *Estudos afro-asiáticos*. Rio de Janeiro, n. 19, p. 109-124, dez. 1990.

PIZA, E. Porta de vidro. Entrada para a branquitude. In: CARONE, I.; BENTO, M. A. S. (Org.). *A psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e braqueamento no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2002.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder e classificação social. In: _____; SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (Org.). *Epistemologias do sul*. São Paulo: Cortez, 2010, p.84-130.

_____. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas*. Colección Sur Sur: CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, 2005. p. 227-278. Disponível em:
<http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf>. Acesso em 12 mar. 2016.

RANGEL, Gleiziele Saraiva. *No Movimento do Jongo: a Educação Física e as Relações Étnico-Raciais na escola*. Vitória/ES. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação)- UFES/ES.

REZENDE, M.A; PEREIRA, V.O. O Sistema de Ensino brasileiro, as políticas racializadas e as ações extensionistas do Núcleo de Estudos Afro-brasileiro da Universidade do estado do Rio de Janeiro (NEAB UERJ). *Revista da ABPN* • v. 7, n. 15 • nov. 2014 –fev. 2015, p.92-112.

RIBEIRO, B. O. *O mo(vi)mento negro no Mato Grosso do Sul: Políticas de identidade*. Londrina-PR, 2013. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

_____. O grupo TEZ e as raízes da expansão das instituições da sociedade civil negra de Mato Grosso do Sul. *Revista Movimentação*. UFGD v.02, n.01, p. 77-93, 2015.

RODRIGUES, Antonio C. Linz. *Corpos e Culturas invisibilizados na escola: racismo, aulas de Educação Física e insurgência multicultural*. São Paulo-SP. 2013. Tese (Doutorado em Educação)-USP/SP.

- SANTOMÉ, J. T. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, T. T. (Org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Petrópolis: Vozes, 1995.
- SANTOS, S. A.. *Movimentos negros, educação e ações afirmativas*. Brasília-DF, 2007. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade de Brasília, Brasília.
- SILVA, T. A produção social da identidade e da diferença. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- SILVA, A. L. S. A perfeição expressa na carne: a educação física no projeto eugênico de Renato Kehl – 1917 a 1929. 2008. Dissertação (Pós-graduação em Ciências do Movimento Humano) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- SOARES, C. L. *Educação física: raízes européias e Brasil*. 2. ed. revista. Campinas: Autores Associados, 2004.
- TELLES, E. *Racismo à brasileira: uma nova perspectiva sociológica*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2003.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS (UFGD). *Plano de desenvolvimento institucional (2013-2017)*, 2015. Disponível em: <<http://files.ufgd.edu.br//arquivos/portal/ufgd/arquivos/aufgd/pdi.pdf>>. Acesso em 08 jun. 2018.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS (UFGD). Faculdade de Educação. *Projeto Pedagógico do Curso de Educação Física – licenciatura*, Dourados-MS, 2018. Disponível em: <<http://files.ufgd.edu.br//arquivos/portal/ufgd/arquivos/aufgd/pdi.pdf>>. Acesso em 08 jun. 2018.
- Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). *Projeto político pedagógico do curso de Educação Física*, Campo Grande - MS, 2018.
- WALSH, C. *Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver*. In: CANDAU, V. M. (Org.). *Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009, p. 12- 42.
- WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T.T.; HALL, S.; WOODWARD, K. (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

APÊNDICES

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO

Pesquisa sobre "RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA LICENCIATURA"

MESTRADO EM EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS

QUESTIONÁRIO 1- ACADÊMICOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Pesquisador Responsável: Leandro de Souza Silva

Orientadora: Profa. Dra. Eugenia Portela de Siqueira Marques

Nome do colaborador (a): _____

Link: <https://goo.gl/forms/jpYsXeIck5UsFjXK2>

- 1) Qual sua cor/raça?
 Branca Preto/Pardo Indígena Amarelo
- 2) Qual o seu sexo?
 masculino feminino outros _____
- 3) Em qual instituição você está cursando a graduação em Educação Física?
 UFGD UNIGRAN/ Capital UFMS/capital
 MAGSUL/Ponta Porã FAFS/Fatima do Sul
 UCDB/capital UNIGRAN/Dourados
- 4) Qual semestre está cursando?
 1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 6 () 7 () 8 ()
- 5) No curso de Educação Física da Universidade/Faculdade em que estuda possui disciplinas que tratam da Educação das Relações Étnico-Raciais?
 sim, mais de uma sim não não sei responder
- 6) Sobre a Lei nº 10.639/2003, responda: (pode assinalar mais de uma):
 Trata da obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana e afro-brasileira nas instituições de ensino pública e privada.
 Trata da quantidade de vagas que devem ser destinadas as pessoas pretas e pardas nas instituições públicas de ensino superior e técnico.
 Foi proposta pelo então deputado federal do (PT/MS), Eurídio BenHur Ferreira e pela deputada federal Ester Grossi (PT/RS).
 Determina que os conteúdos sobre ensino da história e cultura africana e afro-brasileira sejam ministradas nas disciplinas de História, Artes e Literatura.

- 7) Você tem o conhecimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior dos cursos de licenciatura?
() sim () não
- 8) Sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior dos cursos de licenciatura, assinale os itens que são tratados nesse documento (pode assinalar mais de uma):
- () Dentre as considerações encontra-se “o respeito e a valorização da diversidade étnico-racial, entre outros, constituem princípios vitais para a melhoria e democratização da gestão e do ensino;”
- () A formação de profissionais do magistério deve assegurar “[...] à consolidação da educação inclusiva através do respeito às diferenças, reconhecendo e valorizando a diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, entre outras;”
- () O(A) egresso(a) dos cursos de formação inicial em nível superior deverá, portanto, estar apto a: identificar questões e problemas socioculturais e educacionais, com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, a fim de contribuir para a superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas, de gênero, sexuais e outras;”
- () “Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento e/ou interdisciplinar, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial,[...]”
- 9) Você tem o conhecimento das as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais?
() sim () não
- 10) Sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, assinale os itens que são tratados nesse documento (pode assinalar mais de uma):
- () O Brasil, Colônia, Império e República, teve historicamente, no aspecto legal, uma postura ativa e permissiva diante da discriminação e do racismo que atinge a população afrodescendente brasileira até hoje.
- () A luta pela superação do racismo e da discriminação racial é, pois, tarefa de todo e qualquer educador, independentemente do seu pertencimento étnico-racial, crença religiosa ou posição política.
- () Pedagogias de combate ao racismo e a discriminações elaboradas com o objetivo de educação das Relações Étnico-Raciais positivas têm como objetivo fortalecer entre os negros e despertar entre os brancos a consciência negra.
- () A educação é essencial no processo de formação de qualquer sociedade e abre caminhos para a ampliação da cidadania de um povo.
- () Trata, de política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros.

- 11) Dentre os itens abaixo, qual item você considera importante para a Educação das Relações Étnico-Raciais na Educação Física. (pode assinalar mais de uma):
- A Educação Física trabalha com o corpo e é no/pelo corpo que se manifesta o preconceito e a discriminação racial.
 - A Educação Física trabalha com o movimento do corpo e social e esse movimento social é capaz de romper as barreiras do racismo e do preconceito.
 - A Educação Física brasileira foi marcada por ser um instrumento de segregação racial e hoje pode ser um instrumento de superação do racismo, contribuindo assim na reconstrução de uma sociedade mais justa e equânime.
 - A Educação Física já tem seus problemas próprios de identidade (licenciatura e bacharel) por isso considero que não cabe à educação física o papel de corrigir algo do passado ou reconstruir uma nova sociedade.
 - A Educação Física tem que se limitar ao corpo biológico, pois somente assim poderá assumir sua identidade como uma disciplina da saúde, os problemas sociais devem estar limitados a esfera política.
- 12) Você sabe responder se a instituição que estuda, possui: Grupo de estudos que abordam as Relações Étnico-Raciais;
- sim não não tenho certeza
- 13) Você sabe responder se a instituição que estuda, possui: Linhas de pesquisas que abordam as Relações Étnico-Raciais:
- sim não não tenho certeza
- 14) Você sabe responder se a instituição que estuda, possui: Núcleo de estudos sobre as Relações Étnico-Raciais (NEAB's):
- sim não não tenho certeza
- 15) Você sabe responder se a instituição que estuda, possui: Eventos anuais relacionado as Relações Étnico-Raciais:
- sim não não tenho certeza

APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE

Declaro, por meio deste termo, que concordei em ser entrevistado (a) e/ou participar na pesquisa de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU-UFGD), com o título “A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NOS CURSOS DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR” Estou ciente que esta pesquisa está sob orientação da Prof^ª. Dr^ª *Eugenia Portela de Siqueira Marques* e que tem por objetivo verificar em que medida está a formação da educação das Relações Étnico-Raciais nos cursos de formação inicial em Educação Física escolar em Instituições de Ensino Superior no Estado de Mato Grosso do Sul.

Fui informado pelo pesquisador que devido à ética da pesquisa, minha identificação pessoal será preservada e que minha participação é voluntária e a identificação pode ser sigilosa, bastando assinalar abaixo. E caso eu não queira participar é só não responder ao questionário ou, a qualquer tempo, informar este pesquisador, através do seguinte endereço eletrônico *lelesouzasilva7@gmail.com* ou pelo celular: **(67) 99692-0874** e fui informado que posso me retirar desta pesquisa a qualquer momento, sem nenhum risco ou constrangimento.

Afirmo que aceitei participar da pesquisa por livre vontade, sem receber qualquer incentivo ou ônus e com a finalidade de colaborar com o sucesso da pesquisa. Fui informado (a) que os dados coletados por meio de questionário, a partir da assinatura desta autorização, serão analisados e apresentados na forma de dissertação ao PPGEdU/UFGD.

Assinatura do (a) participante: _____

Assinatura do pesquisador: _____

Assinatura do (a) testemunha: _____

Dourados, ____ de _____ de 2018.

