

“ESSANEGRANÃO!”**A PRÁTICA POLÍTICA-PEDAGÓGICA DE UMA PROFESSORA NEGRA EM UMA ESCOLA DA RMEPA: UM ESTUDO DE CASO.****Maíra Lopes de Araújo**

Licenciada em Ed. Física/UFRGS – Apoio CNPq

Marzo Vargas dos Santos

Mestrando do PPGCMH/UFRGS

Vicente Molina Neto – Prof. de Graduação e Pós-Graduação./UFRGS – Apoio CNPq

RESUMO

Trata-se de estudo de caso etnográfico realizado na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre – Brasil (RMEPA), cujo objetivo é compreender como a formação docente de uma professora negra, de educação física, pode gerar mudanças sociais no contexto escolar em que ela atua. O interesse na investigação está amparado na trajetória pessoal de um dos autores e a curiosidade de ambos na relação gênero e relações étnicas no Brasil. O processo analítico destaca que a prática política-pedagógica da professora colaboradora está fortemente influenciada pelas relações interpessoais que estabeleceu na escolarização e em sua formação inicial.

ABSTRACT

It is an ethnographic study cased in the Porto Alegre Municipal net of Education - Brazil (RMEPA), whose object is to comprehend how the teaching formation of a black teacher, of physical education, can generate social changes in the pertaining to school context where it acts. The interest in the inquiry is supported in the personal trajectory of the one of the authors and curiosity of both in the relation sort and ethnic relations in Brazil. The analytical process detaches that practical the politics-pedagogical one of the collaborating teacher strong is influenced by the interpersonal relations that established in the school method and its initial formation.

RESUMEN

Se trata de un estudio de caso etnográfico que se realizó en la red municipal de enseñanza de Porto Alegre – Brasil (RMEPA), cuyo objetivo es comprender como la formación docente de una profesora negra, de educación física, puede generar cambios sociales en el contexto escolar en lo que ella actúa. El interés en investigación está amparado en la trayectoria personal de uno de los autores y en la curiosidad de ambos en la relación género y en las relaciones étnicas en Brasil. El proceso analítico destaca que la práctica político-pedagógica de la profesora colaboradora está fuertemente influenciada por las relaciones interpersonales que estableció en la escolarización y en su formación inicial.

INTRODUÇÃO

Nosso objetivo é compreender a prática política-pedagógica de uma professora negra de Educação Física em uma escola pública considerando conceitos, valores e atitudes construídos ao longo de sua formação pessoal, política e profissional.

Estudos etnográficos sobre questões étnicas nas escolas não é uma novidade (Mac an Ghail, 1989; Wright, 1986). Ambos interpretam como o processo de escolarização pode afetar o progresso e as aspirações dos alunos procedentes de minorias étnicas, sobretudo como as ações do professorado podem desenvolver nos estudantes um sentimento anti-escola prejudicando seu rendimento escolar. A etnografia de Mac an Ghail (1989) mostra que o racismo opera através da estrutura institucional e discrimina a juventude da classe trabalhadora através de estereótipos racistas e mecanismos de gênero. Nossa investigação amplia essa compreensão trazendo também para a discussão alguns efeitos do racismo na escolarização de uma professora afro-brasileira.

Optamos por um estudo de caso etnográfico realizado na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre – Brasil (RMEPA), inspirado na seguinte questão: **Como a formação pessoal, política e profissional de uma professora negra de Educação Física pode gerar mudanças sociais no contexto escolar onde ela atua?** Para tentar encontrar respostas a esse questionamento, utilizamos como instrumentos de coleta de informações: entrevista semi-estruturada, observações e diário de campo.

A representatividade tipológica da colaboradora do estudo (BLASCO, 1995; STAKE, 1994 e MOLINA, 1999) ganha sentido no pressuposto de nossa pesquisa. Há um cruzamento entre as questões étnicas, de gênero e suas relações com a ação pedagógica na Educação Física escolar. No coletivo docente da RMEPA composto por 258 professores, havia 02 mulheres negras exercendo a docência em Educação Física.

A consulta a duas leis municipais e uma federal¹, relativas à inserção de conteúdos sobre a história e cultura africana e afro-brasileira nos currículos escolares, foi decisiva para a formulação do problema de pesquisa e das hipóteses vinculadas à prática pedagógica dessa professora.

Devido à atividade profissional de um dos autores, como professora de “capuêra”², e nosso engajamento com o tema foi necessário controlar nossos pré-conceitos para não impregnar as leituras dos documentos e o tratamento das informações obtidas por nossas subjetividades com relação à cultura afro-brasileira e seu significado em nossa sociedade.

Na escola onde encontramos nossa colaboradora há apenas duas trabalhadoras negras: a faxineira e a professora Naomi, em contraste com grande contingente de estudantes negros.

QUESTÕES ÉTNICAS NA SOCIEDADE BRASILEIRA

Censos demográficos realizados no Brasil indicam que esta é a segunda nação no mundo em população negra, superado apenas pela Nigéria. A porcentagem de pessoas de origem africana no Brasil gira em torno de 44,3% (BORGES, 2002). Para Ferreira (2000) o fato dos afro-descendentes serem discriminados como minoria, quando na verdade constituem metade da população brasileira, constitui-se na grande ironia nacional.

A crença de que no Brasil não há preconceitos raciais e que vivemos em harmonia étnica é uma falácia que circula internacionalmente, todavia é possível perceber um preconceito velado, irônico e “amenizado” com eufemismos e frases educadas (FERREIRA 2000). Nesse contexto discriminatório, as instituições educacionais deixam de cumprir um papel que poderia ser fundamental para mudanças na identidade negra brasileira e seu fortalecimento. A escola poderia discutir a forma como os negros têm sido representados, tanto nas produções da indústria cultural, quanto nos materiais didáticos. O negro é mostrado às crianças na história oficial veiculada na maioria dos livros escolares e na mídia em posições subalternas com relação ao branco, pois segundo Estanislau (2000), ainda vigoram no Brasil concepções antropológicas evolucionistas que hierarquizam

peças e culturas. As idéias de igualdade e de identidade se agregam e se confundem para construir a subjetividade infantil, onde o branco aparece como superior ao negro pela cor da pele.

O preconceito e a discriminação são ainda mais evidentes no caso das mulheres negras. Associada ao preconceito racial, a discriminação de gênero torna as diversas formas de discriminação mais perversas.

Triplamente discriminada, por ser mulher numa sociedade machista, negra numa sociedade racista e pobre numa sociedade de classes, coloca-se como uma questão de grande importância analisar e, ao mesmo tempo, procurar romper com a visão estereotipada da mulher negra desqualificada moral, intelectual e socialmente (QUINTÃO, 2004, p. 51).

As transformações sociais apenas modificaram as formas de expressar esse preconceito internalizado. Velado, mais cruel, gera impotência. Nossa colaboradora é um exemplo dessa situação. O tratamento diferenciado por parte dos colegas e professores, desde a sua infância, fez de sua trajetória um caminho de medos e insegurança. Segundo Quintão (2004) sobre a mulher negra recai a herança do sistema colonial brasileiro, o que a coloca como o estrato mais desvalorizado da população brasileira.

Ao garantir um espaço político no coletivo docente de uma escola, onde a predominância é de educadores não-negros, a mulher negra, através da prática pedagógica, poderia intervir com mais sucesso nos processos que buscam a igualdade de oportunidades entre os cidadãos. Esse é o caso de Naomi na RMEPA, onde o projeto político-pedagógico oferece aos educadores elevado grau de autonomia sobre o currículo permitindo-lhes desenvolver estratégias didáticas para inserir discussões como as de gênero e etnia em suas aulas.

Esses conteúdos podem ser inseridos em disciplinas curriculares. Na Educação Física, onde o corpo e a educação do, pelo e para o movimento humano (Arnold, 1991; Bracht, 1992) constituem-se, entre outros, em eixos centrais dessa área do conhecimento, a inclusão da cultura afro-brasileira na programação da disciplina nas diferentes etapas da educação básica de técnicas corporais como, o Maculelê, a Capuêra, o Samba, entre outras danças e jogos tradicionais, poderá ser a estratégia adequada para refletir sobre os valores civilizatórios afro-brasileiros (Circularidade, Religiosidade, Corporeidade, Musicalidade, Comunitarismo, Ancestralidade, Memória, Ludicidade, Axé – Energia Vital e Oralidade), e contribuir de modo direto para formação dos estudantes e, também, dos professores.

FORMAÇÃO ESCOLAR E PRODUÇÃO DA DISCRIMINAÇÃO

A escola marca a vida das crianças, onde defrontam-se com outros modos de socialização e dão continuidade ao processo iniciado na família, mas com características próprias. Naomi iniciou seu processo de escolarização a partir de valores já construídos. Seu pai, alfaiate, contava-lhe histórias de personagens reais da história do Brasil, como Zumbi dos Palmares. Falava em negros, em África, em escravidão. Mas tudo isso fazia parte de seu imaginário infantil e com ele conheceu seu novo ambiente de socialização e de construção de sua identidade (Bauman, 2005). Em diversos momentos, entre brincadeiras e atividades propostas pela sua professora, Naomi era discriminada e afastada do convívio com as outras crianças. Não compreendia aquilo como atitudes preconceituosas. Seus colegas rejeitavam sua participação nas brincadeiras infantis. Expressavam isso com uma frase que inferimos como o início de produção da discriminação no contexto escolar.

As gurias diziam pra mim... eu estava no pré. “Essa negra não professora...” e eu não entendia aquilo. Pra mim “essa negra não” era uma

palavra só, “essanegrão”. E eu ouvia e não percebia nada... E todo aquele pavor, e corriam, se afastavam de mim e eu não percebia. Eu só percebi depois, com o tempo. “Essa negra não”, e os outros riam... Eu sempre fui muito inocente em diversas coisas. E eu ficava na minha e a professora não deixava eu participar (Naomi, 15/05/06).

Sua narrativa deixa evidente não só o início do processo discriminatório na escola, mas como a vivência escolar contribui para a construção da subjetividade infantil.

[...] eu nunca percebi que existiam pessoas que tinham outra cor... ou, aliás, não percebia que existia cor [...]. Eu só vi que existia essa diferença quando eu fui para o colégio [...]. Pra eles era óbvio que negro era negro e branco era branco e era separado. Pra mim não, nem sabia... Nunca brinquei com as bonecas que tinham na sala de aula porque nunca sobrava pra mim (Naomi, 15/05/06).

Esses relatos mostram como a escola e o contexto social estão dialeticamente imbricados nas tarefas de produzir e reproduzir relações sociais, ora de desrespeito com as diferenças, ora como possibilidade de acesso à cultura socialmente acumulada. A escolarização de Naomi iniciou no final da década de 60, mas muitos efeitos permanecem em suas atitudes. Em face da discriminação no seu cotidiano, desde o início de sua escolarização, ela aprendeu que o negro não é apenas diferente fisicamente, mas que essa “diferença” significa inferioridade e anormalidade. Segundo Santos (2001) questões como a exclusão e a discriminação se agravam na escola muitas vezes por negligência dos professores que deixam crianças como Naomi a mercê dos colegas de classe.

A OMISSÃO DA DIFERENÇA

Filha de uma família de classe média, Naomi tinha tudo que supria suas necessidades básicas e bens materiais inacessíveis à maioria da população. Sem entender o motivo da expressão “essa negra não”, queixava-se aos pais pela forma como era tratada pelos colegas. A mãe minimizava seus questionamentos.

Depois que eu entendi o que era “essa negra não”... porque uma guria falou assim “tu não, tu é negra!”... aí eu perguntei pra mãe “o que é “essa negra não”?... aí a mãe: “mas não dá bola” [...] e ela sempre dizia: “lá na tua turma, quem é que tem televisão? Quem tem rádio? Quem que ouve música? [...]Enumerava essas coisas materiais que era comum que as pessoas não tivessem. Então, eu ficava bem feliz... até de uma certa forma me sentia superior a eles pelo fato de sentir e ter alguns bens materiais [...] (Naomi, 15/05/06).

A discussão era omitida. Mas a igualdade não se concretiza na prática social em face de condições políticas, econômicas e culturais. Ao destacar os bens materiais e o pertencimento da família à classe média, a mãe velava a diferença étnica omitindo o motivo pelo qual Naomi era discriminada. No intuito de proteger a filha, a mãe fortalecia outra forma de discriminação: o silêncio.

A discriminação racial na sociedade brasileira manifesta-se, muitas vezes, não em comportamentos que podemos observar ou detectar, mas exatamente na sua ausência. Trata-se, portanto, de procurar analisar o que está oculto sob o manto da indiferença, o que está implícito, as omissões, os silêncios, a inexistência... (QUINTÃO, 2004, p. 57).

Os pais de Naomi não a deixavam sair de casa, mas não explicavam que era em face da discriminação étnica que o contexto social representava uma ameaça. Dessa forma, ainda na infância, se inicia o processo de produção do medo na vida da professora, que terá continuidade na sua formação profissional e se estenderá por toda sua vida.

A PRODUÇÃO DO MEDO

Naomi internalizou a idéia de que os brancos representavam uma ameaça e evitava construir relações interpessoais: [...] *eu tinha medo de branco* [...] (Naomi, 15/05/06).

O isolamento em atividades coletivas se concretizava como atitude sistemática no comportamento da menina. Os meninos representavam a maior ameaça para ela, eram mais irônicos e diretos nas manifestações de preconceito. “É sobre a negra que recai todo o peso da herança colonial, onde o sistema patriarcal apóia-se solidamente sobre a superioridade masculina branca [...]” (QUINTÃO, 2004, p. 54).

Na 6ª série do ensino fundamental constata que tem qualidades para a Educação Física. Tinha facilidade com os exercícios e as atividades esportivas. Se destacava e recebia elogios dos professores. A atividade física contribuiu para elevar sua auto-estima. No entanto, discutir a questão étnica não fazia parte do seu cotidiano. Naomi já havia incorporado a idéia de que não falar sobre o assunto era a melhor estratégia.

A valorização da etnia negra em atividades específicas como o esporte – esse parece ser o caso de Naomi – é freqüente no Brasil. Homens e mulheres negros ganham papel de destaque quando o assunto é carnaval, samba e modalidades esportivas como Futebol e Atletismo, até mesmo quando falam em dança e em desempenho sexual. Afinal, que valorização é essa, que precisa de destaques específicos e em segmentos determinados? Nota-se, também, que nas atividades intelectuais poucas vezes a etnia negra se destaca como protagonista. A forma preconceituosa de “valorizar” os negros é exatamente evidenciá-los em contextos que requerem corpos fortes, ágeis. Como se esse corpo, negro, fosse provido de um intelecto menor. Continuamos, mesmo em outro contexto histórico, político e social alimentando a infeliz concepção de que negros e negras são perfeitos para atividades que requerem esforço físico, como no período escravista. É difícil compreender, numa sociedade democrática e multicultural, que o esporte seja uma das poucas alternativas de sobrevivência social digna para a população afro-descendente.

A discriminação e, por conseqüência, o medo, acompanham a trajetória de milhares de afro-descendentes no Brasil. No caso estudado, ao construir o sentimento de medo, a colaboradora estabelece uma barreira nas relações sociais. Limita seus contatos, reprime suas falas, desejos, gostos e sonhos.

O INGRESSO NA UNIVERSIDADE: O MEDO E O SILÊNCIO CONTINUAM

O tratamento preconceituoso nunca desapareceu. Com o ingresso na licenciatura em Educação Física, mudaram os protagonistas.

Logo no primeiro encontro com seus novos colegas, durante a aula inaugural do curso, observou que:

Eu era a única negra... sempre fui. Na festa dos bixos eu nem participei porque eles não perceberam que eu era, também, universitária [...]. Aí... olha os bixos, entrando na sala... aí nós entramos e a gente sentou no chão, deram discurso [...] eu fui lá pra trás, sentei lá no fundo e veio uma guria: “Trás lá a vassoura pra nós!” [...] meus colegas custaram a perceber que eu era colega deles (Professora Naomi, 15/05/06).

A condição de única mulher negra no curso de Educação Física nos anos 80 não difere da época atual. Os negros continuam tendo dificuldade de acesso às universidades,

especialmente as públicas. Como acadêmica do curso de Educação Física Naomi manteve-se calada diante das situações de preconceito. Sem acesso aos conteúdos específicos sobre a cultura africana e afro-brasileira, desconhece algumas possibilidades de atuação pedagógica. Essa limitação se mantém nos atuais cursos de formação superior, onde a temática é pouco abordada nas salas de aula.

Em silêncio, nossa colaboradora repete na formação profissional sua atuação na escola. Inibindo idéias e possíveis manifestações positivas para suscitar uma reflexão entre os colegas e professores, Naomi “opta” pela indiferença com relação a sua origem étnica.

Conclui o curso universitário e ingressa no mundo do trabalho como educadora. Sua atuação pedagógica também será marcada pelo silêncio, como aprendera em sua formação pessoal, política e profissional.

CONSCIÊNCIA ÉTNICA E PRÁTICA PEDAGÓGICA

A sociedade espera que os educadores ajudem seus filhos a formarem opinião e a construir valores, atitudes, conceitos e procedimentos. Nessa tarefa, Naomi fará uso de seu conhecimento profissional e levará em consideração os valores internalizados durante toda sua trajetória de vida. De acordo com Munanga (2005, p. 22): “os professores, a quem é atribuída a ação de contemplar as diferenças culturais na sua prática pedagógica, poderiam ter internalizado o senso comum da desigualdade das diferenças culturais e não evidenciar na sua prática pedagógica essa ação.” A professora Naomi internalizou o senso comum da desigualdade e submeteu-se a ele, por suas experiências adversas. A sistemática rotina de discriminação, inclusive por parte de professores da Universidade onde estudou, afirmava o silêncio como melhor estratégia de sobrevivência social.

O estigma de inferioridade e incapacidade atribuído à população negra é, em alguns casos, internalizado de tal forma que eles passam a não acreditar em seu potencial de inserção em setores sociais dominados historicamente por outros grupos étnicos.

A identidade surge não tanto da plenitude da identidade que já está dentro de nós como indivíduos, mas de ‘uma falta’ de inteireza que é “preenchida” a partir de nosso ‘exterior’, pelas formas através das quais nós imaginamos ser visto por ‘outros’ (HALL, 2001, p. 39) [grifo do autor].

Como professora de ensino fundamental também foi alvo de atitudes preconceituosas por parte dos pais de alunos e colegas de trabalho. Naomi desenvolve seu trabalho e suas práticas docentes sem intencionalidade pedagógica em relação à discussão de questões étnicas na escola. A consciência étnica é limitada pela sua insegurança pessoal e um contexto com pouca motivação para essa tarefa.

O INGRESSO NA RMEPA

Ingressou, em 2001, em uma das escolas municipais de Porto Alegre. Logo que chegou em seu novo ambiente de trabalho Naomi ouviu da diretora que naquela escola não havia alunos negros. Considerou aquela afirmação inadequada, pois a escola é localizada em um bairro da periferia de Porto Alegre, onde o maior contingente populacional é, visivelmente, negro. Contrapôs-se imediatamente à afirmação, fato que marca positivamente sua atuação como professora negra. Ela constata que o corpo docente da escola passa a se preocupar mais com a elaboração de projetos político-pedagógicos sobre questões étnicas a partir de sua chegada na instituição, mas a discussão acontece sem grande profundidade.

Mesmo com o incentivo da direção da escola Naomi deixa, em alguns momentos, de reivindicar ações efetivas e transformadoras com relação a questão étnica como conteúdo

do currículo escolar. Essa omissão sugere, a princípio, uma certa indiferença. Mas pode-se constatar, com base em sua história de vida, que não se trata apenas de mais uma cidadã que ignora a realidade social. Trata-se de uma cidadã negra que teve seus valores culturais reprimidos pela discriminação social. Trata-se de uma educadora que enfrentou o preconceito e elabora, em silêncio, as marcas da exclusão.

DIFICULDADES PARA TRABALHAR AS QUESTÕES ÉTNICAS

Há um contexto adverso para a abordagem adequada das questões étnicas na escola. Na história da escravidão, encontrada nos livros didáticos, raramente observamos um texto sobre as contribuições culturais dos africanos na construção da sociedade brasileira. O fenômeno da escravidão é idealizado e apresentado de um modo superficial. Citam como contribuição dos negros apenas o que é conhecido pelo senso-comum, como comidas típicas, nomes de orixás (divindades) e manifestações da cultura corporal. A contribuição econômica dos negros na formação do país é pouco citada. A contextualização política, histórica e social em que essa cultura se desenvolveu é desconsiderada. O negro não é tratado como um sujeito submetido ao processo de escravização cujos costumes e tradições foram adaptados às terras brasileiras para sua sobrevivência. A África é apresentada como um bloco de terra que forneceu escravos ao Brasil. Os textos omitem que se trata de um continente com vários países, culturas e dialetos locais que diferem entre si e que a diversidade africana contribuiu para o multiculturalismo existente no Brasil.

Na Educação Física, o problema é maior. Inexistem textos didático-pedagógicos e há poucas atividades de formação permanente para os professores sobre esse tema. O currículo é formulado e proposto com base nas relações de poder e exclusão constituídas no contexto social e político em que vivemos. Na Educação Física a super valorização de algumas técnicas corporais em detrimento de outras gera uma limitação assustadora das ações pedagógicas na escola. A riqueza de conteúdos que deveriam ser explorados para um amplo conhecimento da história e da formação cultural brasileira é ignorada e desconhecida de muitos professores.

Naomi lembra que em cinco anos participou de apenas uma atividade de formação na RMEPA, cujo conteúdo tratava, especificamente, das questões étnicas relacionadas à população afro-descendente. Isso não significa que muitos educadores, como ela, não tenham consciência da importância de discussões e aprendizados relacionados à cultura africana e afro-brasileira. O problema se torna mais complexo porque, mesmo conscientes, os educadores não dispõem de recursos para trabalhar esses temas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constatamos na análise de documentos que estão em vigência, há quase uma década, duas leis municipais e uma federal, que criam condições e disposições sobre a inserção da cultura negra, afro-brasileira como conteúdo do currículo escolar, estabelecendo obrigações para as administrações educativas, sugerindo programação do ensino e disciplinas para sua inserção, até mesmo propondo tratamento didático à escola e aos professores.

Na rede municipal de Ensino, o conteúdo desenvolver-se-á em oposição à discriminação e ao preconceito racial e de gênero, sob a denominação de “Educação Anti-racista e Antidiscriminatória”, caracterizando-se como ação planejada, sistemática e transformadora, visando ao crescimento pessoal e à construção da cidadania a partir de valores éticos, de compromisso com a coletividade e com o indivíduo, baseados em relacionamentos de respeito às diferenças em suas individualidades, solidariedade e igualdade de oportunidade e tratamento,

independente de etnia, gênero e classe social a que pertence (Lei nº 8423, 1999, p. 1).

Entretanto, se a legislação é explícita, o relato de Naomi mostra que seus efeitos na prática pedagógica dos professores são tímidos. Na escola onde realizamos o trabalho de campo, existem projetos políticos-pedagógicos sobre a questão do negro no Brasil, como a Semana da Consciência Negra, porém são ações pontuais, sem dar consistência às discussões.

O Conselho Nacional de Educação (CNE) propõe estratégias para estruturar políticas públicas articulando a formação de educadores com ações da educação básica. Entende que ações políticas conseqüentes precisam contemplar discussões consistentes e articuladas sobre a questão étnica no Brasil porque:

[...] em virtude das políticas explícitas ou tácitas de branqueamento da população, de manutenção de privilégios exclusivos para grupos com poder de governar e influir na formulação de políticas, no pós-abolição, o Estado e a sociedade devem adotar medidas que se concretizem em iniciativas de combate ao racismo e a toda sorte de discriminações (Parecer CNE/CP 003/2004, p. 3).

Tem sentido essa preocupação, porque a construção histórica das instituições de ensino brasileiras representa em grande parte os interesses de classes sociais com poder político e econômico capaz de impor ao Estado os hábitos de sua procedência de classe.

Nosso estudo mostra que não basta o legislador editar um diploma legal e esperar que seja internalizado e legitimado na prática social da comunidade escolar. Segundo Sarason (2003) o fracasso de reformas educativas é previsível, porque não se discute as relações de poder nos sistemas de ensino e não se leva em consideração a experiência e o conhecimento dos professores na implantação de normas educativas como esta que trata da discussão das questões dos negros na sociedade brasileira.

No caso da RMEPA, onde a proposta política-pedagógica defende a igualdade de oportunidades, democracia, valorização e respeito às diferenças culturais e a formação de cidadãos conscientes da realidade em que vivem, a pouca discussão sobre as questões étnicas constitui-se em uma contradição, se considerarmos as características das comunidades onde as escolas estão inseridas e dos estudantes.

A investigação que realizamos sugere a possibilidade de incluir temas étnicos na formação inicial dos professores, ou sob a forma de tema transversal, ou disciplina curricular. Nas atividades de formação permanente a inclusão é necessária. Contudo, estas atividades de formação precisam levar as experiências vividas pelos educadores em formação, abandonando a didática prescritiva que acompanha as atividades de formação oferecidas pelas Universidades e pelas Administrações Educativas. Oportunizar aos professores afro-descendentes e de outras etnias que dêem visibilidade às suas experiências com o racismo nas atividades de formação é o ponto de partida para que a discussão inicie na escola e se propague por toda a comunidade educativa.

Os fatos narrados por nossa colaboradora são uma evidência bastante forte sobre o papel da escola na construção da subjetividade infantil e seus efeitos na vida adulta de homens e mulheres. O medo dos colegas brancos na escola estimulou o silêncio diante de relações étnicas conflituosas durante sua formação universitária e o pouco interesse em ensinar e aprender os elementos da cultura negra na sua prática pedagógica como professora de educação física em uma escola pública. As aulas de Educação Física constituíram-se em espaços privilegiados para Naomi afirmar-se como sujeito. Ela encontrou nessa disciplina meios para dar algum sentido ao seu processo de escolarização

e construir uma opção profissional. Fato que nos estimula a pensar sobre o papel dessa disciplina no currículo escolar.

Finalmente o estudo de caso realizado nos ensina que os formadores de professores e administração educacionais precisam levar em consideração o que pensam e dizem os professores, tanto para organizar atividades de formação permanente, quanto para programar o ensino e estruturar o currículo escolar. Vimos na narrativa da colaboradora que sua ação pedagógica está marcada pela subjetividade construída na escola e que a imposição legal é ineficaz sem a implicação e o compromisso dos professores.

NOTAS

¹ Lei Municipal nº 6889/91, que dispõe sobre a inclusão, no currículo escolar da Rede Municipal de Ensino de 1º e 2º graus, na disciplina de História, de matéria relativa ao estudo da raça negra na formação sócio-cultural brasileira e dá outras providências”; Lei Municipal nº 8423/99, que institui, na Rede Municipal de Ensino público de 1º e 2º graus e demais níveis de ensino, o conteúdo “Educação Anti-racista e Antidiscriminatória; e Lei Federal nº 10639/03, que altera a lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências.

² Utilizamos o termo *capuêra* por ser uma palavra de origem tupi-guarani. Para aprofundamento da discussão a respeito da origem do termo, ver SILVA, Augusto Januário P. *A Capuêra e a Arte da Capueragem: ensaio socioetimológico*. Salvador: Empresa Gráfica da Bahia, 2003.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Z. *Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BLASCO, J. S. Estudio de casos. In: A. A. BAZTÁN. *Etnografía: metodología cualitativa en la investigación sociocultural*. Barcelona: Marcombo, 1995.

BORGES, D. Dados sobre cor e racismo no Brasil, in: S. RAMOS, (org.). *Mídia e racismo*. Rio de Janeiro: Pallas, 2002.

BRACHT, V. *Educação Física e Aprendizagem Social*. Porto Alegre: Magister, 1992.

ESTANISLAU, L. A. Feminino Plural: Negras do Brasil, in: M. N. S. FONSECA, (Org.). **Brasil Afro-brasileiro**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

FERREIRA, R. F. *Afro-descendente: identidade em construção*. São Paulo: Educ, Rio de Janeiro: Pallas, 2000.

HALL, S. *A Identidade Cultural na Pós-Modernidade*. Rio de Janeiro: DP & A, 2001.

MAC NA GHAILL, M. Beyond the White norm: the use of qualitative methods in the study of black youths' schooling in England. *Qualitative Studies in Education* 2 (3), p. 175-189, 1989.

MOLINA, R. K. O enfoque teórico metodológico qualitativo e o estudo de caso: uma reflexão introdutória. In: V. MOLINA NETO & A. N. S TRIVIÑOS,. (org.). *A Pesquisa Qualitativa na Educação Física: alternativas metodológicas*. Porto Alegre: Universidade/UFRGS/Sulina, 1999.

MUNANGA, K. **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

QUINTÃO, A. A. A imagem das mulheres negras na televisão brasileira, in: F. CARRANÇA & R. S. BORGES, (Orgs). *Espelho infiel: o negro no jornalismo brasileiro*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo e Sindicato dos Jornalistas no Estado de São Paulo, 2004.

SANTOS, J. Reconstruindo uma nova identidade **Revista Eparrei**. Santos, p. 24, nov. 2001.

SARASON, S. B. El predecible fracaso de la reforma educativa. Barcelona: Octaedro, 2003.

SILVA, A. J. P. *A Capuêra e a Arte da Capueragem – ensaio sócioetimológico*. Salvador: Gráfica da Bahia, 2003.

STAKE, R. E. Case study. In: N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.) *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA, Sage, 1994.

DOCUMENTOS CONSULTADOS

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Parecer nº: CNE/CP 003/2004, de 10 de março de 2004. Brasília: Imprensa Oficial, 2004.

BRASIL. Lei nº 10639/03, de 9 de Janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Imprensa Oficial, 2003.

PORTO ALEGRE. Lei nº 6889/91, de 05 de Setembro de 1991. Dispõe sobre a inclusão, no currículo escolar da rede municipal de ensino de 1º e 2º graus, na disciplina de História, de matéria relativa ao estudo da Raça Negra na formação sócio-cultural brasileira e dá outras providências. Porto Alegre: Câmara Municipal, 1991.

PORTO ALEGRE. Lei nº 8423/99, de 28 de Dezembro de 1999. Institui, na rede municipal de ensino público de 1º e 2º graus e demais níveis de ensino, o conteúdo “Educação Anti-racista e Antidiscriminatória”. Porto Alegre: Câmara Municipal, 1999.

Maíra Lopes de Araújo – Licenciada em Ed. Física/UFRGS
Rua Jamil Antônio José, 137 apto. 402
Bairro Nonoai – Porto Alegre/RS
CEP 90830-290
mairalufrgs@hotmail.com

Marzo Vargas dos Santos - Mestrando do PPGCMH/UFRGS
Rua Ponciano Pacheco da Silveira, 172 casa 49
Bairro Guarujá – Porto Alegre/RS
marzovargas@yahoo.com.br

Vicente Molina Neto – Prof. de Graduação e Pós-Graduação/UFRGS
Rua Vasco da Gama 585, 504
Bairro Rio Branco. Porto Alegre/RS
CEP 90420-111
vicente.neto@ufrgs.br