

## CALEIDOSCÓPIO: O olhar dos professores de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre para as questões étnico-raciais

Gabriela Nobre Bins<sup>1</sup>  
Vicente Molina Neto<sup>2</sup>

---

### RESUMO

O artigo apresenta a análise das respostas dos professores de educação física da rede municipal de Porto Alegre a um questionário sobre as questões étnico-raciais. Através de análises quantitativas e qualitativas, traça um perfil do que pensam os professores da rede sobre esse assunto.

**Palavras-chave:** Educação Física; Relações Étnico-raciais; Professor

---

- 
- 1 Mestre em Ciências do Movimento Humano. Professora na Rede Municipal de Porto Alegre. Secretaria Municipal de Educação/Paço Municipal de Porto Alegre (SMED/PMPA). Porto Alegre/Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail: ganobre@hotmail.com
  - 2 Doutor em Filosofia e Ciências da Educação. Professor de Graduação e Pós Graduação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Porto Alegre/Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail: vicente.neto@ufrgs.br

## AXÉ

Este artigo é fruto da pesquisa de mestrado intitulada “Mojuodara: a Educação Física e as relações étnico-raciais na rede municipal de ensino de Porto Alegre”. Ao longo de mais de quinze anos de experiência docente em escolas públicas, constatamos com frequência episódios em que o dispositivo escolar inviabiliza a reflexão sobre as questões étnico-raciais nas quais os alunos e alunas negras estão envolvidos. Na busca de compreender esse fenômeno, a pesquisa teve como foco a educação física e as relações étnico-raciais na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (RME-POA). O estudo de Louzano (2012) mostra que o fracasso escolar afeta os grupos sociais de maneiras diferentes e que entre alunos negros o percentual de fracasso é maior. Segundo a autora, uma das causas desse fracasso é a organização escolar e as relações que são estabelecidas dentro da micro-política da escola.

O Brasil é o país de maior concentração de população negra fora do continente africano: 50,7% da população é negra. Em Porto Alegre, esse percentual diminui para 18%; porém, desses 18%, a grande maioria está concentrada nos bairros periféricos da cidade, onde estão localizadas as escolas municipais. Essa população negra é o público das escolas municipais e esse corpo negro carrega uma história, um conteúdo; mas esse conteúdo é raramente incorporado na escola e nas aulas de educação física. Assim, estudar as relações étnico-raciais

na escola é algo complexo, pois a escola reflete e contribui com a estrutura racista e discriminatória da nossa sociedade.

O problema de estudo que norteou este trabalho foi “**quais os limites e as possibilidades para que o trabalho ou o desenvolvimento das questões étnico-raciais aconteça nas aulas de Educação Física da RME-POA**”; e teve como objetivos identificar e compreender como os professores de educação física das escolas municipais de Porto Alegre abordam as questões étnico-raciais em suas aulas e quais dispositivos político-pedagógicos Municipais, Estaduais e Federais interferem nessa abordagem. Para isso, buscamos identificar e analisar os elementos que definem os conteúdos e os enfoques que o professorado desenvolve nas aulas de educação física; identificar na experiência vivida dos professores os dispositivos para pensar o trabalho pedagógico com as questões étnico-raciais na escola; e identificar como os dispositivos legais (leis 10639/03 e 11645/08)<sup>3</sup> afetam a prática pedagógica do professorado de Educação Física.

A pesquisa, de caráter qualitativo, é constituída de um questionário diagnóstico e um estudo de caso etnográfico. Primeiramente, foi usado um questionário piloto, que se constituiu de um estudo preliminar com oito professores de uma das escolas da rede, para testá-lo e aprimorá-lo. Depois, o questionário foi distribuído para os professores de educação física da rede. Elegemos o professor para a etnografia por outros meios: pela indicação da assessoria

3 Lei nº 11.645, de 10 Março de 2008 Altera a Lei nº 9.394/96 (Lei de diretrizes e Bases da Educação), de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

para as relações étnico-raciais da Secretaria Municipal de Educação (SMED) e pela representatividade tipológica, isto é, o fato de o professor pautar sua prática pedagógica nas relações étnico-raciais na escola. Distribuímos questionários nas 56 escolas municipais. Obtivemos um retorno de 58% dos professores da rede. Neste artigo, é importante sublinhar, apresentamos parte dos dados relativos ao questionário que serviram para apresentar uma visão geral dos professores de educação física da rede e triangular com os dados da etnografia que, devido ao tamanho do texto, não estão sendo apresentados aqui.

### CALEIDOSCÓPIO: O OLHAR DOS PROFESSORES

Primeiramente, apresentamos o perfil dos professores que responderam aos questionários, fazendo então uma descrição de que espelhos compõem o caleidoscópio desta pesquisa. Como mencionei anteriormente, 58% dos professores da rede

responderam os questionários (um total de 131 questionários respondidos). Desses 131 professores, 70 são mulheres e 61 homens. Entre eles, 101 se autodeclararam brancos, 20 negros (como negros contabilizo as respostas negro, afro-descendente, pardo e preto), 3 responderam multi-racial ou mista, um respondeu achar essa questão ultrapassada e 6 não responderam a questão.

Trinta e três por cento dos professores que responderam o questionário tem entre 1 e 5 anos de trabalho na SMED POA. Esse dado aponta que existe um grande contingente de professores que ainda tem um bom tempo de trabalho pela frente e pode ser um grande potencial humano para trabalhar as questões étnico-raciais na educação Física escolar da rede municipal de Porto Alegre.

A média de idade dos professores ficou em 43 anos e 3 meses, distribuídos da seguinte maneira: 8 professores com mais de 60, 4 professores com menos de 30, 44 professores na faixa dos 40 anos, 32 professores na faixa dos 50 anos e 42 professores na faixa dos 30 anos.

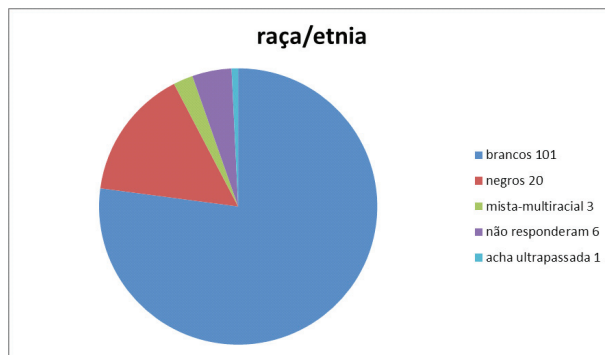


Figura 1 – Raça e etnia

Dentre os professores negros que responderam ao questionário, a faixa etária é em média 40 anos e 7 meses, distribuídos em: 1 na faixa dos 20 anos, 9 na faixa dos 30 anos, 4 na faixa dos 40 anos, 4 na faixa dos 50 anos e 1 na dos 60 anos. O tempo de trabalho na SMED também varia; 2 professores tinham menos de 1 ano quando responderam o questionário, 9 tinham de 1 a 5 anos de trabalho, 1 estava na faixa de 6 a 10 anos de trabalho, 3 de 11 a 15 anos, 1 de 16 a 20 anos e 3 entre 20 e 25 anos. A lei municipal que instituiu a reserva de vagas para negros nos concursos da PMPA foi promulgada em 2003 e o primeiro concurso para a SMED que já fazia essa reserva aconteceu em 2004. Então, temos 6 professores que entraram antes da lei de cotas nos concursos públicos de Porto Alegre e 13 que entraram depois da lei. Um dos professores não respondeu o tempo de SMED. Esse dado aponta um aumento de mais de 100% do número de professores negros após o início da vigência dessa lei dentre os que responderam o questionário. Não necessariamente que eles tenham entrado pelo sistema de cotas, mas após a lei

o número de professores negros aumentou. Segundo o depoimento de uma professora negra que está se aposentando com 30 anos de serviço na SMED, nas reuniões da educação física no início e meio da sua carreira ela não via mais que 5 ou 6 professores negros; e hoje esse número é bem maior. Isso também faz a diferença para nossos alunos negros, que passam a se ver refletidos nesses professores.

A primeira análise feita foi sobre a familiaridade dos professores com as leis 10.639/01 e 11.645/08. Leis que alteram a Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. “A lei 10.639/03 referenda uma conquista histórica, de ativistas e militantes, que há muito vêm trabalhando para a efetivação de políticas afirmativas” (Souza, 2009 p. 91). De acordo com os dados dos questionários, noventa e três professores conhecem essas leis enquanto trinta e seis não conhecem e dois afirmaram conhecer parcialmente.

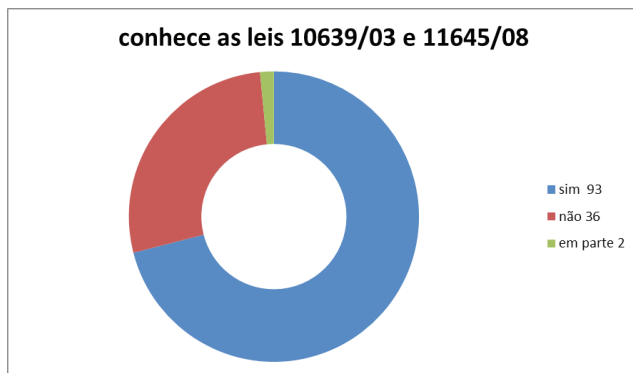


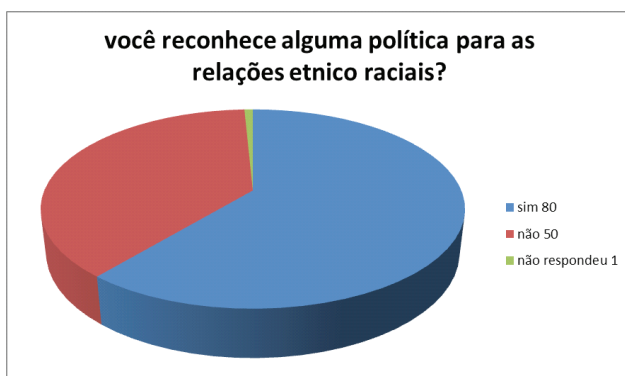
Figura 2 – Conhecimento das leis

Quanto ao tempo de trabalho na SMED e o conhecimento ou não da lei, verifica-se uma variação entre as faixas de anos. O maior percentual de professores que conhece a legislação está entre os que têm mais de 25 anos de SMED (100%) e os que tinham menos de um ano quando responderam o questionário (87,5%); depois vem, respectivamente, de 6 a 10 anos de SMED (75%), 11 a 15 anos (70,83%), 1 a 5 anos (70,45%), 16 a 20 anos (68,42) e de 21 a 25 anos de SMED (50%). Lendo esses percentuais, podemos notar que não há uma correlação entre o tempo de trabalho na SMED e a familiaridade com a lei; essa familiaridade varia de acordo com o indivíduo e não com a relação com a instituição.

Um dado que chamou a atenção foi que, dos 36 professores que responderam não

conhecer as leis 10.639/03 e 11.645/08, um total de 8 afirmou já ter feito formação sobre as questões étnico-raciais. Enquanto dos professores que conhecem a lei, 58 fizeram algum tipo de formação e 35 não. As formações citadas nos questionários abrangem cinco categorias de formação: as organizadas pela SMED, organizadas por universidades, organizadas pelo governo federal, organizadas pela própria escola e outras.

No que diz respeito às políticas para as questões étnico-raciais, as respostas também são diversas. Oitenta professores reconhecem alguma política para as relações étnico-raciais enquanto cinquenta não reconhecem e um não respondeu.



**Figura 3** – Reconhecimento de políticas para as questões étnico raciais

Pensando que noventa e três professores afirmaram conhecer as leis 10.639/03 e 11.645/08, mas somente oitenta reconhecem alguma política para as relações étnico-raciais, percebe-se que nem sempre as leis citadas são vistas como uma política. Nas políticas citadas pelos que responderam reconhecer alguma política, constam 14

citações sobre as leis acima dentre uma série de outras políticas.

Os professores citaram um total de 32 políticas para as questões étnico-raciais. Dividi essas políticas em quatro categorias: a das políticas locais, ou seja, políticas da própria escola, que tiveram 6 exemplos; as políticas municipais, divididas em 9 exem-

plos; as políticas federais, com um total de 11 exemplos e entre elas algumas com 52 citações como é o caso das cotas em vestibulares e concursos públicos; 14 citações no caso das leis 10.639/03 e 11.645/08, 3 citações para o projeto “A cor da cultura” e 2 citações para o PROUNI. Por último, uma categoria que denominei de “outras políticas”, com um total de 6 exemplos, onde aparecem políticas globais e materiais pedagógicos que não consegui identificar por quem foram elaborados, política da Secretaria de Saúde do RS e atividades dos movimentos sociais.

Ao falarem sobre como essas políticas se refletem em suas práticas pedagógicas, os professores apresentam várias formas de reflexos. Os que citaram as cotas (tanto as cotas para concursos públicos quanto aquelas para ingresso na universidade) apontaram diversas maneiras em que as políticas podem afetar a sua prática. As mesmas foram agrupadas em 11 grupos. O primeiro grupo foi de respostas que apontam para a inexistência de um reflexo, seja por alegarem não trabalhar com ensino superior, pelo fato de nossos alunos não vislumbrarem essa possibilidade, por trabalhar em uma escola especial ou por falta de formação. Nesse grupo, incluiu-se a resposta de 15 professores. No segundo grupo, agrupamos as respostas que vislumbram a possibilidade de informar os alunos sobre essas políticas, alertando-os para os seus direitos e incentivando-os a prosseguirem estudando, como, por exemplo, a fala desse professor

“mostro aos alunos que há políticas públicas voltadas para essa comunidade, de maioria negra. Essas políticas possibilitam que eu plante o sonho do

ensino superior em uma comunidade em que poucos pais chegaram lá” (resposta do questionário 62, professor, autodeclarado branco, 4 anos de trabalho na SMED).

Seguindo a linha de raciocínio desse professor, constam 7 respostas. O próximo grupo aponta para um reflexo das leis nos conteúdos, mesmo que indiretamente.

“Uma relação indireta, pois, quando abordamos a história de diferentes desportos sempre se contextualiza aspectos ligados a diferentes etnias” (resposta questionário 101, professor autodeclarado branco, 22 anos de SMED).

Nesse grupo constam 4 respostas, mas 3 delas incluem também as leis 10.639/03 e 11.645/08. Outras 4 respostas classifiquei no quarto grupo, onde verifiquei que o reflexo das políticas se dá na preocupação em refletir e intervir nos conflitos causados por questões étnico-raciais. O quinto grupo reúne 4 respostas que trazem as questões de respeito, cidadania e ética. No sexto grupo constam 3 respostas que têm como eixo principal a questão da igualdade,

“considero todos os seres humanos independente de sua raça, cor ou credo” (resposta questionário 76, professor autodeclarado branco, 16 anos de SMED).

O próximo grupo traz a ideia da valorização das diferentes culturas corporais e diferentes etnias presentes no ambiente escolar e é composto por duas respostas. O oitavo grupo apresenta uma questão muito interessante no meu ponto de vista. São três respostas que fazem uma reflexão

sobre o reflexo do ingresso de professores pelo sistema de cotas no cotidiano escolar. Em uma delas, o professor argumenta que a política de cotas se reflete na sua prática pelo

“aumento do número de colegas oriundos do sistema de cotas raciais no corpo docente da SMED e por consequência todo o debate envolvido nesta questão tanto no corpo docente quanto discente da escola e, portanto, um olhar mais diverso em toda a comunidade escolar” (resposta questionário 6, professor autodeclarado branco, 8 anos de SMED).

Em outro grupo, o nono, dois professores respondem que a política das cotas se reflete em suas práticas

“na medida em que abrem perspectiva de acesso e permanência dos diferentes nos espaços públicos, promovendo ascensão social e participação” (resposta questionário 20, professora autodeclarada branca, 11 anos de SMED).

“criam maiores condições de superação das desigualdades raciais” (resposta questionário 71, professora autodeclarada branca, 7 anos de SMED).

No décimo grupo reunimos as respostas onde essas políticas permeavam, oficializavam e fundamentavam o fazer pedagógico dos professores, totalizando 4 respostas. E por último, o décimo primeiro grupo, com duas respostas onde os professores não sabem como a política de cotas se reflete em suas práticas.

Quando as políticas citadas foram as leis 10.639/03 e 11.645/08, as respostas variaram em 6 grupos. Cinco professores acham que as leis se refletem timidamente ou nem se refletem em suas práticas

pedagógicas. Segundo um deles, essas políticas não se refletem por não ser sua área de formação; e outro afirma que elas se refletem timidamente por falta de formação. O segundo grupo, com 4 respostas, agrupa aqueles professores para os quais as leis se refletem em seus planejamentos, conteúdos e cotidiano de sala de aula, trabalhando temas da cultura afro e indígena e propiciando a reflexão e debate dos alunos sobre o tema. Duas respostas compõem o terceiro grupo, onde reunimos as respostas nas quais as leis se refletem em uma atenção para enfrentar os conflitos, desmistificando pré-conceitos e debatendo as desigualdades. No quarto grupo identificamos aquelas respostas onde as leis respaldam e orientam a prática que já era realizada pelos professores. De acordo com um deles

“o estatuto da igualdade racial, leis 10639, 11645 e a semana municipal da capoeira respaldam o trabalho que já desenvolvo há anos com a capoeira, me dando mais subsídios teóricos e possibilidades de diversificação da prática pedagógica, em especial no currículo formal” (resposta questionário 40, professora autodeclarada branca, 4 meses de SMED).

Os dois últimos grupos são compostos por uma resposta cada e tratam respectivamente do trabalho com cidadania e ética e da valorização da cultura corporal manifestada no ambiente escolar. Além dessas duas políticas do grupo das políticas federais, as outras políticas se refletem na prática dos professores através de uma atenção para essas questões e para a diversidade, de forma a orientar e sustentar as práticas e como meio para informar os alunos e garantir que eles lutem por seus

direitos. Os professores também citaram a necessidade de essas questões estarem no Plano Político e Pedagógico das escolas. Segundo a fala de um deles

“O simples fato de sabermos que existem movimentos ocorrendo nos mobiliza a atenção e nos faz ficar mais atentos a essas questões. Ressaltando que esse tema deve estar no PPP das escolas” (resposta do questionário 66, professor auto-declarado branco, 10 anos de SMED).

Quando as políticas citadas foram as do grupo das políticas municipais, os reflexos não foram muito diferentes. Para os professores que citaram essas políticas, elas fazem com que na prática haja uma valorização da diversidade, para que se fique mais atento aos conflitos no cotidiano, e respaldam o trabalho que já era realizado dentro dessa temática. Apenas um professor, que citou como política a criação do Gabinete Do Povo Negro, afirmou não ver reflexo dessa política em sua prática.

Já quando analisamos as respostas do grupo de “outras políticas”, temos as seguintes imagens refletidas no caleidoscópio. As políticas dos movimentos sociais esclarecem o professor sobre aspectos legais e de cultura, possibilitando que ele medie situações cotidianas. A política de eliminação da discriminação racial faz com que o professor evite atitudes discriminatórias com apelidos ou comparações ofensivas e reforce a importância da amizade e da igualdade entre todos. As políticas da Secretaria da Saúde do RS, através da saúde do povo negro, possibilita ao professor um engendramento das mesmas com sua prática e acaba gerando uma metodologia de trabalho na educação física. A agenda global

de eliminação da discriminação racial e a criação da SEPIR se refletem permeando o fazer pedagógico, com termos das diferentes culturas, especialmente a indígena e afro. Por último, os materiais pedagógicos sobre a cultura indígena e afro oficializam e fundamentam a prática pedagógica que já trabalhava uma linha inclusiva e contrária à cultura segregadora ou discriminatória e preconceituosa.

Para aqueles professores que citaram políticas de suas próprias escolas, elas se refletem diretamente nos alunos. Segundo um deles,

“os episódios discriminatórios referentes às diferenças étnicas não ocorrem em frequência significativa. Parece haver relação com o trabalho desenvolvido” (resposta do questionário 115, professor autodeclarado branco, 12 anos de SMED).

Outro professor afirma:

“falando, estudando, lendo, desenvolvendo estudo da cultura de diferentes etnias, faz com que os alunos sintam-se parte da escola” (resposta do questionário 112, professora, não informou raça/etnia, 13 anos de SMED).

Cinquenta professores responderam não reconhecer nenhuma política para as relações étnico-raciais, conseqüentemente não citaram também nenhum reflexo dessas políticas em suas práticas. Mas 7 professores, apesar de não reconhecerem nenhuma política, justificaram por que elas não se refletem na prática pedagógica. Para eles, não há reflexos por desconhecimento, por falta de formação ou pelo distanciamento dessas questões com os conteúdos das aulas.

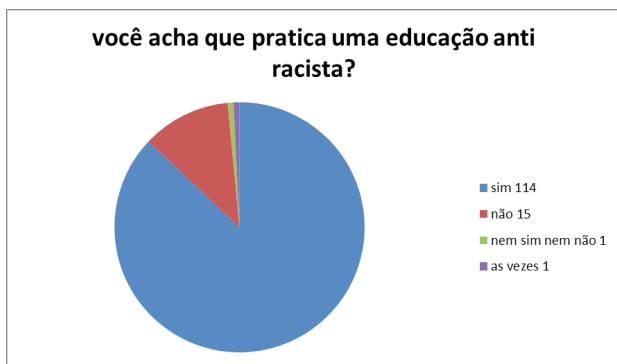


“Não vejo, além das leis citadas, políticas claras para uma educação inclusiva ou antirracista. Nunca tive uma formação específica para discutir estas questões nem soube que há políticas públicas que foram ou serão implementadas na nossa secretaria” (resposta do questionário 22, professor autodeclarado branco, 6 anos de SMED).

Quando perguntados se praticam uma educação antirracista a maioria dos professores afirma que sim (87%); alguns poucos (11,4%) responderam que não; e um professor disse que às vezes e outro respondeu nem sim nem não.

Para Onofre (2008) uma educação antirracista,

Prima pelo respeito à diferença, à diversidade. Ela não pode isentar-se do compromisso com os mais necessitados e fragilizados por um sistema desumano e preconceituoso. Educar, respeitando as diferenças, requer mais do que o cumprimento das obrigações curriculares, exige uma postura ética e valorativa diante da cultura dos afro-descendentes, que continuam sofrendo discriminações nos espaços escolares (ONOFRE, 2008, p.104).



**Figura 4** – Prática de uma educação antirracista

De acordo com as respostas dos professores, pode-se identificar diversas formas de se praticar uma educação antirracista. Dividi as respostas em 9 categorias, sendo que muitas delas se situam em mais de uma categoria.

O primeiro grupo de respostas foi categorizado como o que pratica uma educação antirracista através da igualdade. Nesse grupo se encaixam 32 respostas como, por exemplo, as respostas a seguir:

“A política pedagógica é aplicada igualmente para todos os alunos” (resposta do questionário 111, professora autodeclarada raça mista, 5 anos de SMED).

“...igualdade de direitos de participação nas aulas...” (resposta do questionário 100, professor autodeclarado branco, 16 anos de SMED).

“Tratando e exigindo que todos sejam tratados da mesma maneira...” (resposta do questionário 91, professora autodeclarada branca, 7 anos de SMED).

“Promovendo a igualdade...” (resposta do questionário 96, professora autodeclarada branca, 7 anos de SMED).

Não temos dúvidas que a igualdade seja um princípio muito importante, mas questionamos, será que ela por si só garante uma educação antirracista? Pois quando as pessoas já entram em situações desiguais, como é o caso de negros e brancos na sociedade brasileira, um tratamento igual perpetuará essa condição de desigualdade. Acreditamos serem importantes ações que promovam a equidade para assim garantir uma educação antirracista, onde os alunos negros se sintam valorizados e fiquem em condições de igualdade aos alunos brancos. Para além da igualdade, precisamos garantir a equidade nas nossas ações pedagógicas. E tratando-se das questões étnico-raciais, isso é extremamente relevante devido à desigualdade construída ao longo dos anos. “Geralmente na escola trabalha-se como se não houvesse diferenças, a partir de um discurso da igualdade entre as crianças, apesar de ocorrerem práticas ostensivas de diferenciação, principalmente de caráter racial e estético” (Abramowicz; Oliveira; Rodrigues, 2010, p.91). Esse ocultamento da diversidade e uma visão distorcida das relações étnico-raciais fomentam a ideia de que vivemos harmoniosamente integrados na sociedade, produzindo a imagem de um brasileiro cordial, que trata todos com igualdade, ignorando deliberadamente as diferenças. Rodrigues também aborda essa questão em sua tese de doutorado; segundo o autor

Para uma educação que pretende contemplar o diverso, o incômodo e o não hegemônico, é difícil não levar em consideração os atores e atrizes presentes no ambiente escolar e suas singularidades.

Para além do modelo republicano de igualdade, advindo também dos ideais da Revolução Francesa, percebe-se que urge a necessidade em partir de uma perspectiva de equidade, ou seja, dando mais para quem tem menos, caso se queira conseguir a criação de um espaço onde o diverso seja contemplado (RODRIGUES, 2013, p.18).

No segundo grupo, a resposta de 33 professores falava sobre diálogo, debate e reflexão. Esses professores acreditam estar praticando uma educação antirracista através do diálogo, do debate e reflexões sobre as questões ligadas a raça e a preconceitos. Em algumas respostas, esse diálogo está intimamente ligado a situações de conflito, como por exemplo, as respostas a seguir:

“discutindo e debatendo sempre que acontecem situações de racismo e preconceito de qualquer ordem” (resposta do questionário 58, professor autodeclarado negro, 20 anos de SMED).

“sempre que acontece algum conflito eu paro a aula para mediar ou no fim da aula faço reflexão para avaliar e instigar os alunos de forma crítica, abrindo espaço para o diálogo” (resposta do questionário 32, professora autodeclarada branca, 13 anos de SMED).

“problematizando quando uma criança ou adolescente ofende um/uma colega por causa da sua cor de pele ou por causa do seu cabelo; quando falam da comida que é servida no refeitório, exaltando todas as contribuições que os negros trouxeram e trazem para a nossa existência, falando do maior herói do Brasil, que é negro, Zumbi” (resposta do questionário 17, professora autodeclarada branca, 5 anos de SMED).

Em outras, essa reflexão independe das situações de conflito e fazem parte de uma proposição pedagógica do professor

“discuto como o racismo está presente no esporte, buscando alternativas com os alunos em como superar a questão nas aulas, pensando também a sociedade como um todo” (resposta do questionário 131, professor, autodeclarado branco, 4 anos de SMED).

“mediante discussões problematizadoras e reflexões em que as questões relacionadas à discriminação são abordadas” (resposta do questionário 115, professor autodeclarado branco, 18 anos de SMED).

“desenvolvo o trabalho reflexivo de conscientização acerca das nossas matrizes étnicas” (resposta do questionário 40, professora autodeclarada branca, 4 meses de SMED).

Outra categoria onde várias respostas se encaixam é aquela que os professores afirmam praticar uma educação antirracista através da atenção aos conflitos, situações e relacionamentos dos alunos, contendo e coibindo atitudes racistas. Esse grupo tem 22 respostas, entre elas algumas como

“procuro manter-me atento a possíveis situações problemáticas com a intenção de desmistificar conceitos arraigados, inclusive questões étnico-raciais” (resposta do questionário 95, professor autodeclarado negro, 11 anos de SMED).

“Coibindo atitudes por parte dos alunos menosprezando outro por causa da cor da pele” (resposta do questionário 43, professora, respondeu que acha ultrapassada a pergunta raça/etnia, 17 anos de SMED).

“Não deixo que os alunos tenham atitudes racistas sem serem advertidos e chamados a atenção” (resposta do questionário 94, professora, autodeclarada branca, 1 ano de SMED).

Essas respostas estão em sintonia com o pensamento de Pacífico (2011), a autora ressalta que reconhecer a existência de atitudes discriminatórias na escola e dar atenção quando essas atitudes ocorrem é um passo importante em busca de uma educação antirracista. A valorização do indivíduo e das diferentes culturas aparece como tônica em 12 respostas. Essa valorização pode ser de cada indivíduo

“valorizando as potencialidades individualmente” (resposta do questionário 25, professor autodeclarado afro-descendente, 2 anos de SMED).

“Valorizando cada um do jeito que é com muito respeito e admiração” (resposta do questionário 102, professora autodeclarada branca, 15 anos de SMED).

Mas também pode ser a valorização da cultura e das diferenças culturais

“procurando valorizar todas as manifestações culturais que promovam a dignidade humana” (resposta do questionário 81, professora autodeclarada branca, 23 anos de SMED).

“valorizando a cultura de cada aluno” (resposta do questionário 11, professor autodeclarado branco, 13 anos de SMED).

“valorizando saberes e a cultura dos povos oprimidos e marginalizados” (resposta do questionário 33, professor respondeu não saber sua raça/etnia, 4 anos de SMED).

Outras 12 respostas apontam para a prática de uma educação antirracista a partir da promoção e defesa do respeito.

“Pratico uma educação antirracista promovendo o respeito às diferenças” (resposta do questionário 106, professor autodeclarado branco, 13 anos de SMED).

“ao defender o respeito entre todos os alunos” (resposta do questionário 100, professor autodeclarado branco, com 16 anos de SMED).

“estimulando o respeito aos colegas” (resposta do questionário 65, professor autodeclarado branco, 4 anos de SMED).

“através de uma convivência baseada em princípios de respeito” (resposta do questionário 71, professora, autodeclarada branca, 7 anos de SMED).

A sexta categoria é dos professores que praticam uma educação antirracista através da participação, integração e da inclusão. Nesta categoria encontram-se 10 respostas. Dentre elas

“promovendo a integração entre todas as crianças” (resposta do questionário 8, professora autodeclarada negra, 25 anos de SMED).

“procurando propor atividades que exijam a participação e cooperação de todos” (resposta do questionário 3, professora autodeclarada negra, 3 meses de SMED).

“desenvolvendo atividades que envolvam todos os alunos dentro de uma integração” (resposta do questionário 90, professor autodeclarado branco, 18 anos de SMED).

A próxima categoria congrega os professores que trabalham uma educação

antirracista através da inclusão da temática, com elementos da cultura afro em seus conteúdos, sejam eles teóricos ou práticos. Nesse grupo aparecem 4 respostas, uma onde o professor trabalha conteúdos teóricos que abordem o assunto; duas com conteúdos práticos; e uma onde a própria metodologia de trabalho é baseada nos valores civilizatórios afro-brasileiros.

“Trabalhando na minha disciplina os grandes atletas negros e as diferenças genéticas dos negros que os favorecem nos esportes” (resposta do questionário 78, professora auto-declarada branca, 11 anos de SMED).

“além da prática constante de elementos da cultura afro-brasileira (capoeira, maculele, samba de roda, puxada de rede)” (resposta do questionário 40, professora autodeclarada branca, 4 meses de SMED).

“apresentando as práticas reconhecidas como, no Brasil, capoeira, ritmos afro, etc” (resposta do questionário 12, professora autodeclarada branca, 15 anos de SMED).

“trabalhando as questões relacionadas ao povo de origem africana e aos valores civilizatórios como metodologia a partir do conceito epistemológico da afrocentricidade” (resposta do questionário 77, professor autodeclarado branco, 2 anos de SMED) .

Ainda falando sobre conteúdos, surge a oitava categoria, onde 4 respostas citam trabalhar uma educação antirracista através da inclusão em seus conteúdos de atividades lúdicas, cooperativas e de integração.

“Através de atividades lúdicas, cooperativas, em que os alunos se tocam, se

ajudam etc” (resposta do questionário 113, professor autodeclarado branco, 18 anos de SMED); “participam de jogos cooperativos e competitivos” (resposta do questionário 121, professora autodeclarada branca, 5 anos de SMED).

“com práticas inclusivas” (resposta do questionário 55, professor autodeclarado branco, 5 anos de SMED).

“desenvolvo conteúdos que promovem outra perspectiva social” (resposta do questionário 117, professor autodeclarado branco, 3 anos de SMED).

A nona categoria tem 3 respostas e diz respeito a uma prática antirracista através da inclusão da temática no planejamento dos professores.

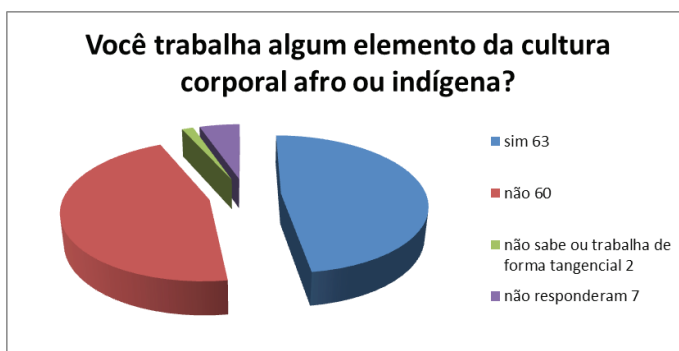
“Em meus planejamentos de aula sempre existe uma reflexão em cima das diversidades e pluralidades de meus alunos; e sempre fico atento a suas relações interpessoais” (resposta questionário

124, professor autodeclarado negro, menos de 1 ano de SMED).

“incluindo o tema no planejamento de minhas aulas” (resposta questionário 105, professora autodeclarada branca, 13 anos de SMED).

“colocando essas questões no meu planejamento anual” (resposta questionário 9, professor autodeclarado negro, 7 anos de SMED).

A última imagem refletida no caleidoscópio desta pesquisa se refere à pergunta sobre se os professores trabalham algum elemento da cultura corporal afro ou indígena em suas aulas e por quê. Dessa vez, a proporção das imagens/respostas foi bem similar. Dos 131 professores que responderam ao questionário, 63 responderam que sim, 60 responderam que não, 2 não sabem ou acham que trabalham de forma tangencial e 7 não responderam a questão.



**Figura 5** - Professores que trabalham com algum elemento da cultura corporal afro ou indígena.

Esses números de alguma forma nos surpreenderam, pois ao iniciar a pesquisa acreditávamos que os professores não

trabalhassem esses conteúdos em suas aulas, mas o número de respostas positivas foi maior que o de negativas. Dentre os que

responderam que sim, trabalham algum elemento da cultura afro ou indígena em suas aulas, aparecem diferentes elementos: jogos e brincadeiras (14), dança (21), rodas cantadas (3), capoeira (30), história dos esportes e temática do negro no esporte (7), valores civilizatórios (2), músicas e ritmos (3) e contação de histórias (2). Complementando a questão, perguntava-se por que os professores trabalhavam esses elementos. Justificando essa prática, surgiram respostas dentro dos seguintes grupos: “por fazer parte da cultura, história e herança do país...” 12 respostas; “para valorizar cultura afro-brasileira, auto-estima dos alunos, resgatar valores e cidadania...” 5 respostas; “por interesse dos alunos e por fazer sentido pra eles...” 4 respostas; “por ser uma prática que domina ou já teve contato...” 5 respostas; “por ser veículo de educação, recurso pedagógico importante, elo de ligação Brasil - África...” 5 respostas; e “por ser uma atividade física...” 2 respostas. Essa diversificação dos conteúdos na educação física com a incorporação de conteúdos da cultura corporal afro ou indígena é importante na formação da identidade dos estudantes, Rodrigues (2010) ressalta que a falta dessa diversidade com uma priorização de práticas corporais eurocêntricas e/ou estadunidenses, como por exemplo, handebol, vôlei, futebol e basquete, dão robustez à construção de identidades distorcidas. O que, por sua vez, favorece o estabelecimento de hierarquias e discriminações.

Dos 60 professores que responderam não trabalhar nenhum elemento da cultura corporal afro ou indígena, poucos justificaram sua resposta. E aqueles que o fizeram alegam falta de formação, conhecimento ou não se sentirem preparados para

isso (16). Além desses, 3 professores afirmaram não trabalhar mas terem o interesse em incluir esses elementos em suas práticas; e outros 3 não sabem afirmar se as atividades que realizam incluem os elementos afro e indígenas ou não. Essa afirmação sobre a falta de formação pode até servir como uma desculpa para a falta de abordagem dessa temática, mas não podemos ignorar o fato de que realmente não vemos essas questões abordadas nas universidades brasileiras, sejam elas públicas ou privadas. Essa é uma realidade que perpassa não só as faculdades de educação física, mas a maioria dos cursos de licenciatura das mais diversas áreas. Esses cursos estão longe de tratar temas que reflitam o dia a dia dos alunos e alunas e que estejam conectados com suas realidades.

Lamentavelmente, nas faculdades de educação do País, não será difícil constatar a existência de uma estrutura curricular que sequer inclui o debate sobre as demandas históricas dos movimentos sociais pela educação. As análises presentes nas diferentes disciplinas curriculares dos currículos de licenciatura e pedagogia ainda tendem a privilegiar os conteúdos, desconectados dos sujeitos (GOMES, 2011 p.43).

Nas respostas aos questionários citados no capítulo Caleidoscópio, encontra-se referência à falta de formação de alguma forma, em 26 questionários. Quando perguntados sobre se já haviam realizado alguma formação sobre o tema, somente dois professores se referiram à sua formação inicial; um deles afirmou

“ter participado de algumas atividades em eventos locais e regionais na época da graduação” (resposta do questionário 131, professor autodeclarado branco, com 4 anos de SMED).

## E o outro na UNISINOS

“sim, fiz formação na universidade quando da minha formação acadêmica...” (resposta do questionário 9, professor autodeclarado negro, com 7 anos de SMED).

Além destes, mais duas respostas falam de formação em nível de pós-graduação; uma na FAPA, no pós em cultura afro-brasileira e a outra na FAGED/UFRGS em educação para a diversidade. O restante das respostas trazem outros tipos de formação continuada.

Dentre as falas sobre a falta de formação nos questionários, duas delas estão relacionadas à pergunta sobre como as políticas para as relações étnico-raciais se refletem na prática pedagógica dos professores

“timidamente, por falta de formação” (resposta do questionário 73, professora autodeclarada multirracial, com 14 anos de SMED).

“não vejo, além das leis citadas, políticas claras para a educação inclusiva e antirracista. Nunca tive uma formação específica para discutir essas questões, nem soube que há políticas públicas que foram ou serão implementadas na nossa secretaria” (resposta do questionário 22, professor autodeclarado branco, com 6 anos de SMED).

As outras falas são encontradas em resposta à pergunta se os professores trabalham algum conteúdo da cultura corporal afro ou indígena. Nessas respostas, os professores alegam não trabalhar por falta de formação, conhecimento e familiaridade com o tema; ou, mesmo que afirmem

trabalhar esses elementos, enfatizam não terem tido formação para tanto. Deste segundo grupo, destaco algumas respostas:

“sim trabalho, mas de modo teórico... Gostaria de fazer mais, mas tenho limitações de formação para articular melhor a questão com práticas regulares” (resposta do questionário 95, professor autodeclarado negro, com 11 anos de SMED).

“sim, já trabalhei capoeira, embora não tenha formação para isso” (resposta do questionário 62, professor autodeclarado branco, com 4 anos de SMED).

“não faço mais por desconhecimento de elementos que me auxiliem em minha proposta pedagógica, falha minha e da minha formação” (resposta do questionário 74, professor autodeclarado branco, com 16 anos de SMED).

“trabalho capoeira, maculelê, puxada de rede e samba de roda. Trabalho com estes porque sou capoeirista há 16 anos e estes quatro elementos compõem o universo da capoeira. Não tive formação a respeito na graduação. Meu preparo foi fora dos bancos escolares e, por esse motivo, compreendo a dificuldade dos meus colegas em trabalhar com a temática da afro-descendência. A universidade não prepara para isso. Além da minha formação como capoeirista, cursei a disciplina ‘Capoeira I’ na UFBA para tentar suprir falta de conhecimento teórico gerado pela má formação propiciada pela maioria de nossas universidades no que se refere à cultura corporal afro e indígena” (resposta do questionário 40, professora autodeclarada branca, com 4 meses de SMED).

Essas respostas apontam para o fato de que o discurso da falta de formação não

é uma mera desculpa para os professores não realizarem as atividades, pois muitos já vêm realizando, mas sim uma realidade que dificulta a inclusão dessa prática. Os dados acima apresentados são similares aos encontrados em uma pesquisa realizada há quase trinta anos atrás. Em pesquisa sobre o preconceito na escola, de 1988, a pesquisadora do Arquivo Nacional do Rio de Janeiro, Vera Moreira Figueira, constatou que todos os professores entrevistados,

declararam não ter recebido qualquer tipo de orientação pedagógica sobre a questão racial no Brasil por ocasião de seus cursos de formação profissional ou nas escolas onde lecionaram. Ou seja, os cursos de complementação pedagógica (nos casos de professores com nível de escolaridade superior) ou os cursos de formação (equivalente ao segundo grau) não dedicam qualquer ênfase, ou ainda, desconhecem a especificidade da questão racial brasileira (SANT'ANA, 2005 p. 56).

### AXÉ, OUTRA VEZ...

Este estudo se propôs a investigar os olhares sobre as questões étnico-raciais na educação Física das escolas municipais de Porto Alegre. Se em um primeiro momento, no pensamento do senso comum, essa temática parecia estar ausente das preocupações dos professores de educação Física, esta pesquisa mostrou que a realidade não é exatamente essa. Muitos professores da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre manifestaram interesse e preocupação com as questões étnicas e vários deles já realizam algum trabalho, sistemático ou não, que abrange essas questões.

Acreditamos que a educação física tem um grande potencial para contribuir na discussão e reflexão sobre o assunto. Um dos grandes lócus de discriminação, estereotipia e estigmatização do negro é o corpo. Conforme Gomes (2003, p.80), “alguns aspectos corporais, no contexto do racismo, são tomados pelo racismo e recebem um tratamento discriminatório. Ele transforma diferenças inscritas no corpo em marcas de inferioridade”. Torna-se então, de suma importância, a construção de uma prática pedagógica que destaque a riqueza e beleza da corporalidade negra, desconstruindo os padrões de beleza já naturalizados. Gonçalves afirma que,

Como agente de transformação ética e política, comprometido com sua época histórica, o professor de educação física, lidando com a corporalidade e o movimento, tem amplas possibilidades pedagógicas de valorização do negro, da sua cor, da sua cultura e de seu modo peculiar de ser-no-mundo. (GONÇALVES, 1991, p.86).

Assim, compreendendo o corpo e o movimento como produtores de sentidos e significados (MOREIRA, 2008) e levando em conta que “as práticas corporais, dadas suas características expressivas, permitem a percepção de que é a cultura que proporciona a gênese, a incorporação, a resignificação e a socialização de diversas manifestações corporais” (NEIRA; NUNES, 2007, p.13) entendemos que a educação física precisa, através dos mesmos, produzir outros sentidos e significados que favoreçam a formação de sujeitos menos preconceituosos. Portanto, o olhar dos professores para essas questões é extremamente importante.



## ANCESTRALIDADES

- ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, Fabiana de; RODRIGUES, Tatiane Cosentino. A criança negra, uma criança negra. In: ABRAMOWICZ, Anete; GOMES, Nilma Lino (Orgs.). **Educação e Raça: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.
- GOMES, Nilma Lino. Cultura negra e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 75-85, maio/jun/jul/ago. 2003.
- \_\_\_\_\_. Diversidade Étnico-Racial: por um projeto educativo emancipatório. In: FONSECA, Marcus Vinicius; SILVA, Carolina Mostaro Neves da; FERNANDES, Alexsandra Borges (Orgs.). **Relações Étnico – Raciais e Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.
- GONÇALVES, Maria Augusta Salim. A educação física e a questão da discriminação racial. **Kinesis**, Santa Maria, n. 8, p.78-88, 1991.
- LOUZANO, Paula. Fracasso escolar e desigualdade no Ensino Fundamental. **De olho nas metas 2012: 5º relatório de monitoramento das 5 metas do todos pela educação**. Disponível em: <www.todospelaeducacao.org.br>. Acesso em: 16 de março, 2013.
- MOREIRA, Anália de Jesus. **A cultura corporal e a lei nº 10.639/03**: um estudo sobre os impactos da lei no ensino da educação física em Salvador. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.
- NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. **Pedagogia da cultura corporal: críticas e alternativas**. São Paulo: Phorte, 2006.
- NOGUEIRA, Oracy. **Tanto preto quanto branco**: Estudos de relações raciais. São Paulo T. A. Queiroz, 1985.
- ONOFRE, Joelson A. Repensando a questão curricular: caminho para uma educação anti racista. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 4, n. 4, 2008.
- PACÍFICO, Tania Mara. **Relações Raciais no Livro Didático Público do Paraná**. Dissertação de Mestrado da Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2011.
- RODRIGUES, Antônio César Lins. A educação física escolar e LDB: assumindo a responsabilidade na aplicação das leis 10.639/03 e 11.645/08. **Reflexão & Ação**, Santa Cruz, v. 18, n. 1, p. 125-150, 2010.
- RODRIGUES, Antônio César Lins. **Corpos e culturas invisibilizados na escola: racismo, aulas de educação física e insurgência multicultural**. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.
- SANT'ANA, Antônio Olímpio. de. História e conceito básico sobre o racismo e seus derivados. In: MUNANGA, Kabenguele. (Org.) **Superando o Racismo na escola**. 2.ed. Ver. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.
- SOUZA, Eliane Almeida de. **A lei 10.639/03 na formação de professores e o pertencimento étnico racial em escolas públicas de Porto Alegre**. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

---

**KALEIDOSCOPE: THE LOOK OF PHYSICAL EDUCATION TEACHERS OF PORTO ALEGRE EDUCATION NETWORK FOR ETHNIC RACIAL ISSUES**

**ABSTRACT**

This article presents an analysis of the responses of Porto Alegre municipal physical education teachers to a questionnaire about racial ethnic issues. Through quantitative and qualitative analysis it presents a profile of what teachers think about this subject.

**Keywords:** Physical Education; Racial Ethnic Relation; Teachers

**CALEIDOSCOPIO: LA MIRADA DE PROFESORES DE EDUCACIÓN FÍSICA DE LA RED DE EDUCACIÓN DE LA CIUDAD DE PORTO ALEGRE PARA LO TEMA DE LAS CUESTIONES ÉTNICAS RACIALES**

**RESUMEN**

El artículo presenta el análisis de las respuestas de los profesores de educación física en el Municipal de Porto Alegre a un cuestionario sobre cuestiones étnicas raciales. A través de análisis cuantitativo y cualitativo presenta un perfil de lo que los profesores piensan sobre esse tema .

**Palabras clave:** Educación Física; Relaciones Étnicas Raciales; Profesor

---

Recebido em: outubro/2015

Aprovado em: agosto/2016