

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Andressa Rodrigues Messias

**A FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA NA UFSM: A LEI
10.639/03 EM UMA ABORDAGEM INTERCULTURAL**

Santa Maria, RS, Brasil

2019

Andressa Rodrigues Messias

**A FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA NA UFSM: A LEI 10.639/03 EM
UMA ABORDAGEM INTERCULTURAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física, linha de pesquisa Aspectos Sócio-culturais e Pedagógicos da Educação Física, centro de Educação Física e desportos da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção do grau de **Mestre em Educação Física.**

Orientadora: Prof^a. Dr. Maristela da Silva Souza

Santa Maria, RS
2019

MESSIAS, ANDRESSA
A FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA NA UFSM: A LEI
10.639/03 EM UMA ABORDAGEM INTERCULTURAL / ANDRESSA
MESSIAS.- 2019.
73 p.; 30 cm

Orientador: MARISTELA DA SILVA SOUZA
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Maria, Centro de Educação Física e desportos, Programa de
Pós-Graduação em Educação Física, RS, 2019

1. Lei 10.639/03 2. Educação Física 3. Formação
Inicial 4. Interculturalidade. I. DA SILVA SOUZA,
MARISTELA II. Título.

Andressa Rodrigues Messias


**A FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA NA UFSM: A LEI 10.639/03
EM UMA ABORDAGEM INTERCULTURAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física, linha de pesquisa Aspectos Sócio-culturais e Pedagógicos da Educação Física, centro de Educação Física e desportos da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção do grau de **Mestre em Educação Física.**


Aprovado em 09 de janeiro de 2019:



Maristela da Silva Souza, Dr^a.(USFM)
(Presidente/orientadora)



Julio Ricardo Quevedo dos Santos, Dr .(UFSM)



Paulo Roberto Cardoso da Silveira, Dr.(UNIPAMPA)

Santa Maria , RS

2019

DEDICATÓRIA

Dedico esta dissertação como uma conquista com todo o carinho a minha família, por todo o amor, companheirismo, mudanças no crescimento, que me acompanharam durante esta jornada.

AGRADECIMENTOS

Em especial ao meus pais , **Waldomiro** e **Martha** que sempre me incentivaram a seguir estudando, me especializando , idealizadores ter poder ver seus filhos formados, mestres e porque não futuros doutores. Ao meu filho amado **Kauã**, no qual eu dedico todos os dias de minha vida, sempre destacando que o melhor caminho é a educação.

Com todo o carinho aos meus irmãos, **Rafael, Fernanda, Pablo, João Vitor, Leonardo** , meus tesouros , motivos do meu orgulho, as minhas vós queridas e companheiras, a minha tia **Jamaica** fonte de minha inspiração e admiração, a todos os amigos que estiveram me dando forças para nunca desistir.

Sem nunca esquecer do meu amigo , companheiro e namorado **Rodrigo**, que esteve todo o tempo desta trajetória ao meu lado nos momentos bons e ruins, dia e noite , sonhando junto essa conquista , sou muito grata a ti.

A minha orientadora professora **Maristela**, que acreditou no projeto e fez de mim a sua escolha, dedicando seu tempo e conhecimento para conclusão deste estudo, a banca que foi imprescindíveis em suas colocações para a melhoria do projeto, professor **Julio**, professor **Paulo** companheiro de luta , sempre disposto a ajudar e incentivar.

O meu muito obrigado a todos!!!!

“Unbutu
Sou oque sou pelo oque somos
Sonho que se sonha junto é sonho realizado!!!

RESUMO

A FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA NA UFSM: A LEI 10.639/03 EM UMA ABORDAGEM INTERCULTURAL

AUTORA: Andressa Rodrigues Messias
ORIENTADORA: Maristela da Silva Souza

O presente estudo analisou a formação inicial em Educação Física, em específico o curso de licenciatura na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). A proposta de pesquisa objetiva compreender, tomando como referência a Lei 10.639/03, como a formação inicial em Educação Física Licenciatura da UFSM, está manifestando as bases necessárias para enfrentar o desafio da interculturalidade no processo educativo. Com ênfase na diversidade cultural, particularmente a diversidade étnico-racial, aspecto importante na formação docente, as quais impõem aos educadores a abordagem da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena no ensino fundamental e médio. Adota-se a perspectiva do materialismo histórico-dialético, como referencial teórico e metodológico e como técnicas de análise, a revisão bibliográfica e análise documental. Ao final do estudo, constatamos que hoje a Lei 10.639/03 ainda não é efetivamente cumprida. O não cumprimento dessa lei corrobora a história da África não contada no Brasil, que faz com que não tenhamos referências negras nas ciências; nas artes; na política e em tantas outras áreas do conhecimento registradas nos livros didáticos utilizados nas escolas de educação básica e superior. Tal realidade reforça ainda mais, a nossa cultura da discriminação e do preconceito étnico racial.

Palavras-chaves: Lei 10.639/03. Educação Física. Formação inicial. Interculturalidade.

ABSTRACT

TO INITIAL FORMATION IN PHYSICAL EDUCATION THE(UFSM): LAW 10.639/03 IN INTERCULTURAL APPROACH

AUTHOR: Andressa Rodrigues Messias
ADVISOR: Maristela da Silva Souza

The present study analyzed the initial training in Physical Education, specifically the undergraduate course at the Federal University of Santa Maria (UFSM). The research proposal aims to understand, taking as reference Law 10.639 / 03, as the initial training in Physical Education Degree of UFSM, is manifesting the necessary bases to face the challenge of interculturality in the educational process. With emphasis on cultural diversity, particularly ethnic-racial diversity, an important aspect of teacher education, which imposes on educators the approach of African, Afro-Brazilian and indigenous history and culture in primary and secondary education. It adopts the perspective of historical-dialectical materialism, as a theoretical and methodological reference and as techniques of analysis, bibliographical revision and documentary analysis. At the end of the study, we find that today Law 10.639 / 03 is not yet effectively fulfilled. Failure to comply with this law corroborates the history of Africa not counted in Brazil, which means that we do not have black references in the sciences; in the arts; in politics and in many other areas of knowledge recorded in textbooks used in primary and higher education schools. This reality further reinforces our culture of discrimination and ethnic racial prejudice.

Keywords: Law 10.639 /03. Physical Education. Initial formation. Interculturality

LISTA DE SIGLAS

CEED – Conselho Estadual de Educação do Estado
CNE – Conselho Nacional de Educação
CNE/CP – Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno
CNE/CBE – Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica
EUA – Estados Unidos da América
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES – Instituição de Ensino Superior
LDB – Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação
PUC/SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PEE – Plano Estadual de Educação
PEIES – Programa de Ingresso ao Ensino Superior
PNE – Plano Nacional de Educação
PPC – Projeto Pedagógico do Curso
PPI – Projeto Pedagógico Institucional
PPP – Projeto Político Pedagógico
PS – Vestibular Seriado
TCC – Trabalho de Conclusão de Curso
UFBA – Universidade Federal da Bahia
UFSM – Universidade Federal de Santa Maria

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
1.1 JUSTIFICATIVA.....	15
2 OBJETIVOS	17
2.1 GERAL.....	17
2.2 ESPECÍFICOS.....	17
3 PROCEDIMENTOS METODOLOGICOS	18
3.1 CATEGORIAS DE INVESTIGAÇÃO.....	19
4 DISCUSSÃO TEÓRICA	22
4.1 MUNDO DO TRABALHO, EDUCAÇÃO E CAPITAL.....	22
4.2 AÇÕES AFIRMATIVAS.....	30
4.2.1 Argumentos contrários à Ação Afirmativa	33
4.3 LEI 10.639/03.....	37
4.4 CONCEPÇÃO INTERCULTURAL.....	40
4.5 O CONTEXTO DA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES EM EDUCAÇÃO FÍSICA DA UFSM: EDUCAÇÃO FÍSICA E A FORMAÇÃO INICIAL.....	43
5 ANÁLISE DOCUMENTAL DO CEFD E DA UFSM	54
5.1 ANÁLISE DOCUMENTAL DO CEFD.....	54
5.2 LEGISLAÇÃO NO ÂMBITO DA UFSM.....	55
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	62
REFERÊNCIAS	64

1 INTRODUÇÃO

Nos últimos anos o reconhecimento social e legal das Políticas de Ações Afirmativas¹ trouxe para a educação brasileira a necessidade de refletir sobre as desigualdades sociais e étnico-raciais. O tradicional silêncio sobre as desigualdades no contexto escolar não pode mais ser mantido e cobra-se dos docentes o reconhecimento de que este posicionamento pactua com a preservação de preconceitos e discriminações. Como consequências desta postura têm a exclusão como realidade presente no sistema educacional.

Neste contexto, a Lei Federal 10.639/03, altera a Lei 9.394 da LDB, obriga no seu conteúdo programático a incluir o estudo de História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira, de acordo com a referida lei, devem ser ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

Posteriormente a Lei Federal 11.645/08, que tornou obrigatório a inclusão nos currículos escolares o ensino da História e Culturas Afro-brasileiras e Indígenas. As Leis trazem um constrangimento legal que impõem a inovação das práticas pedagógicas e coloca na ordem do dia a busca de caminhos para uma educação para as relações étnico-raciais. Segundo o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, “a população afro-descendente está entre aquela que mais enfrenta cotidianamente as diferentes facetas do preconceito, do racismo e da discriminação que marca, nem sempre silenciosamente, a sociedade brasileira” (BRASIL, 2009).

Partindo da ideia de que cultura é uma construção do Homem em seu agir como ser social, a história perpassa por diversos momentos que marcam significativamente a sua construção (BASEI; LEÃES FILHO, 2008). De acordo com Bosi (2011) em uma entrevista dada a revista Cultura e Extensão, a cultura tornou-

¹ São políticas públicas feitas pelo governo ou pela iniciativa privada com o objetivo de corrigir desigualdades raciais presentes na sociedade, acumuladas ao longo de anos. Uma ação afirmativa busca oferecer igualdade de oportunidades a todos. Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa - Gemaa - Universidade Estadual do Rio de Janeiro (2012)

se necessária para que os seres humanos passassem a se organizar em grupos, segundo processos indentedários que envolvem o desenvolvimento de ações e linguagens específicas. Com a expansão do número de grupos surgem novas formas de linguagens, as quais deram origem às diversas matrizes culturais que vemos atualmente manifestas no mundo contemporâneo. A diferença é que hoje estas manifestações não se restringem a determinados grupos isolados, mas normalmente acontecem em um cenário onde se expressam várias destas matrizes o que tem sido conceituado como pluralidade cultural.

Ao Vivenciar esta pluralidade, o grande desafio é lidar com a diversidade como expressão de diferenças concretamente observadas, sejam originadas por características físicas, de gênero, de orientação sexual, relativas a etnia, religiosas, todas interagindo como diferentes matrizes culturais² (SILVEIRA; SILVEIRA, 2013). Este desafio é vivenciado pelos educadores, pois a escola quando se insere em uma comunidade trás em seu meio a dificuldade de transmissão/produção cultural, pois essa é apontada como uma de suas funções. Neste sentido, o respeito à diversidade cultural nos leva a uma reflexão referente aos discursos presentes no ambiente escolar onde os sujeitos são tratados de forma homogênea, tanto no que se refere a sua matriz cultural como na construção da sua identidade cultural. Assim, exigem-se ações pedagógicas e estas:

Precisam estar inseridas nas matrizes curriculares, preferencialmente nos cursos de licenciaturas, para que as mudanças na pratica pedagógica tornem-se possíveis. Assim, a instituição torna-se parceira potencial na inversão dos valores injustos e desiguais que assolam a sociedade brasileira (SILVEIRA; SILVEIRA, 2013, p.109).

Para Paulo Freire (1963), a problemática existencial de um determinado grupo social que tem seu potencial negado, impacta sobre suas próprias experiências e se movimenta na totalidade de seus pensamentos. Freire construiu um discurso político e pedagógico diante de experiências vivenciadas com outras culturas, compreendendo “as razões do “ser” e de “ler”, autenticando a liberdade do individuo e sociocultural, autenticando a práxis de ampliar os horizontes. Nesta perspectiva percebe que os hábitos, costumes e visões de mundo presentes na cultura revelam

² Matrizes Culturais do Brasil. Diz-se de matrizes culturais do Brasil a formação cultural de sua população que ocorreu através da miscigenação de vários grupos étnicos. A princípio o branco europeu, o índio e o negro e posteriormente, no século XIX, a entrada de migrantes principalmente europeus.

alguns detalhes que precisam ser analisados em configuração histórica , ou seja, que se constituíram em determinada maneira e tem razões de ser.

A educação física nos dias de hoje é uma disciplina muito abrangente, uma vez que, como apontam Basei e Leães Filho (2008, p. 251) permite-nos tratar, não somente como área que trata do corpo e do movimento, mas como a área que trata do ser humano nas suas manifestações culturais, proporcionando um reconhecimento na diversidade cultural, das semelhanças e diferenças entre elas. Concordamos com os autores e acrescentamos que, em específico, a Educação Física trata de uma dimensão da cultura, a corporal.

Essa concepção, ainda que de maneira, não muito clara, aparece nos Parâmetros Curriculares Nacionais (2000, p. 25), em que: “entendem a Educação Física como uma cultura corporal”, onde engloba diversas formas de expressão corporal. Propõe-se que através do trabalho corporal desenvolvido em aulas de educação física, o aluno possa ter acesso as mais diversas manifestações corporais. Sendo assim, torna-se de extrema importância que o aluno seja desenvolvido em sua totalidade, onde o professor deve se preocupar em proporcionar aos seus alunos atividades que englobem todos os aspectos para o seu desenvolvimento .

Com a responsabilidade amplificada, a escola hoje deve dar conta de proporcionar o conhecimento necessário para o aprendizado, mas também deve contribuir na formação do cidadão, que nas concepções, ainda que teoricamente diferenciadas, de Marx (1975) e Rousseu (1991), exaltam os direitos dos homens perante a sociedade, tornando-os participativos na construção e no desenvolvimento da sociedade. Nessa perspectiva, a responsabilidade que a escola trás para o professor, profissional que tem contato direto com o aluno, foi ampliada, sua função hoje é levar o educando a um entendimento da importância do que aprende e estimular a busca constante pelo conhecimento.

A escola se encontra em um constante exercício de interpretação das políticas sociais, gerenciando conflitos de ordem política-social, que possibilita a interpretação de normatizações de uma estrutura, que sucessivamente, configuram seu papel na sociedade, através da comunicação de mensagens, seleção e organização dos conteúdos e do tipo de aula a ser ministrada, pois, “a escola é uma trama de relações materiais que organizam a experiência cotidiana e pessoal do (a) aluno (a) com a mesma força ou mais que as relações de produção podem organizar

as do operário na oficina ou as do pequeno produtor no mercado” (ENQUITA; FERNÁNDEZ, 1990).

A formação inicial do professor vem a ser um suporte para que o docente consiga trabalhar e exercer a sua função diante da sociedade, podendo perceber como atuar para que o tempo dos seus educandos diante da sua aula seja um momento de aprendizado. E na educação física a educação intercultural é trabalhada através da cultura corporal, a qual tem uma relação político-pedagógica que ressalta algumas reflexões sobre as possíveis contribuições para educação, destacando-se a linguagem corporal como conceito de aprendizagem, a historicidade do corpo e suas condutas éticas. Da mesma forma a Pluralidade Cultural é importante na formação, pois a temática está relacionada à valorização das características étnicas e culturais dos diferentes grupos sociais, os quais convivem no mesmo território, à crítica às desigualdades sociais e as relações sociais discriminatórias e excludentes que permeiam a sociedade brasileira.

Diante disto, podemos afirmar que:

Na formação dos futuros licenciados as iniciativas de proporcionar espaços de reflexão sobre a desigualdade racial e os mecanicismos de reprodução do racismo no espaço escolar pode ter uma contribuição relevante (SILVEIRA; SILVEIRA, 2013, p.202).

Os conceitos de cultura corporal, pluralidade cultural e aprendizagem se complementam através de uma lógica circular, a qual possibilita outra abordagem da heterogeneidade da composição populacional, percebida entre os alunos e docentes. Segundo Soares et al.(1992), “Acreditamos e defendemos que a cultura corporal se configura dimensão constituinte da produção cultural humana, condicionada histórica e socialmente”. Deste modo, permite-se confrontar e combater estereótipos variados, sejam eles regionais e relativos aos diferentes grupos étnicos, sociais e culturais, os quais sustentam comportamentos discriminatórios nocivos à vida social e ao desenvolvimento social, econômico e cultural.

Com relação a esta problemática, temos como exemplo Lei nº10.639/03. Cabe refletir no que se refere ao trabalho pedagógico do professor de Educação Física e aos desafios por ele enfrentados para efetivação da referida lei. Neste sentido cabe a colocação de Santana, Luz e Silva (2013, p.106):

Apontamos a necessidade de aprofundarmos a discussão em torno de perspectivas pedagógicas que contribuam com a formulação de projetos formativos que efetivamente possibilitem o diálogo e o trânsito entre as diferentes matrizes culturais brasileiras. Esse diálogo poderá ocorrer sugestivamente a partir de uma perspectiva que redesenhe a maneira de perceber e de interagir, nos diferentes espaços educativos. Esses processos formativos mais abertos e criativos devem incorporar a diversidade biossociocultural enquanto um princípio orientador de políticas formativas e curriculares.

Essa necessidade justifica-se pelo fato da Educação Física, ao longo da sua história, apresentar-se vinculada a valores como a competição e o selecionamento, portanto, uma área de conhecimento que contribuiu e continua contribuindo fortemente para a exclusão daqueles que não se enquadram nos padrões esperados. Para Pires e Souza (2015), a Educação Física apresenta uma dívida com os sujeitos, no sentido de contribuir para o processo de emancipação humana em todos os âmbitos sociais, e especialmente no contexto escolar, por esse motivo há a necessidade, entre outras questões, de uma formação inicial no processo de ensino voltado à pluralidade cultural nas aulas de Educação Física.

Deste modo, este estudo problematiza a seguinte questão: No contexto das políticas educacionais, em específico a leis 10.639/03, como a formação inicial em Educação Física - licenciatura na UFSM tem instrumentalizado as práticas pedagógicas que enfrentem o desafio da diversidade cultural no espaço escolar?

1.1 JUSTIFICATIVA

Atualmente as relações sociais têm sido marcadas pela diversidade cultural e atravessam um alto nível de complexidade, passando por diversas transformações, as quais são produtos de uma construção histórico-cultural do homem em seus diversos contextos. Estas transformações exigem novas formas de elaborar o conhecimento no âmbito da Educação e da Educação Física mais especificamente. Segundo Barcellos e Mardes (2015) quando se trata da área do conhecimento humano onde se insere a Educação, a relação entre Educação e Cultura (as) requer uma análise de questões onde convivem diferentes perspectivas e possibilidades para a formação dos sujeitos sociais, considerando-se o novo cenário.

Tratando-se da Educação Física Escolar, onde os conteúdos de ensino são baseados e fundamentados na cultura corporal, as manifestações e expressões do corpo em movimento de grupos ditos minoritários ou marginalizados, por

pertencerem a outras matrizes culturais não europeias, necessitam encontrar espaço de expressão. A forma como a educação física escolar tem confrontado esta questão tem ensejado estudos que buscam uma reflexão sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas e suas possibilidades de transformação. Pensar em uma formação de professores abrangendo uma perspectiva intercultural é um passo importante para romper com ideia de homogeneidade do ensino, possibilitando a compreensão dos alunos como sujeitos portadores de cultura e não recipientes vazios prontos a serem preenchidos pelo saber dito universal. Entende-se que este estudo vem contribuir no esforço de compreender as lacunas ainda existentes na formação dos futuros profissionais de educação física.

Neste sentido, este projeto de pesquisa consiste em uma contribuição para consolidação da linha de pesquisa em formação de professores, ampliando seu escopo ao incluir a interculturalidade como dimensão fundamental do processo educativo. Ao mesmo tempo, apoia o esforço realizado pela Universidade em atender as novas normativas do Conselho Nacional de Educação (CNE) para os cursos de licenciatura, onde a educação para as relações étnico-raciais torna-se uma exigência nas matrizes curriculares.

Para a professora de educação física que propõe este projeto, a investigação significa um aprofundamento de uma temática sob a qual tem trabalhado exaustivamente, onde um dos resultados do seu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) constatou que uma das dificuldades de implementarem o trabalho relacionado a Lei 10.639/03, os professores de uma escola da rede Municipal de Santa Maria, alegaram ser a falta de uma formação inicial e continua que proporcionassem as mínimas condições de cumprimento a Lei 10.639/03 na sua escola tanto nos projetos de extensão que participou como em seu Trabalho de conclusão de curso. E, certamente, significa uma oportunidade junto ao mestrado em Educação Física de dialogar com sua trajetória de bailarina de dança-afro e militante da luta de combate ao racismo, atualmente desenvolvida junto ao Museu Treze de Maio (do qual é diretora do Núcleo de Ação em Cultura e Educação) e na Cia de Dança-afro Euwá-Dandarás (da qual é coordenadora), efetivando a interação entre o saber acadêmico e o saber popular.

2 OBJETIVOS

2.1 GERAL

Analisar, tendo como referencia as Lei 10.639/03 como a formação inicial em Educação Física - Licenciatura da UFSM está integrando as bases necessárias para enfrentar o desafio da Educação Etnico-racial e Intercultural para o espaço escolar.

2.2 ESPECÍFICOS

- Investigar como o curso de Educação Física Licenciatura da UFSM tem abordado as questões relacionadas a diversidade étnica e racial;
- Analisar como o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Educação Física Licenciatura da UFSM, propõe abordar as questões relativas a diversidade cultural especificamente as questões étnico-raciais;

3 PROCEDIMENTOS METODOLOGICOS

O estudo segue a perspectiva do materialismo histórico-dialético. O materialismo histórico é uma tese do marxismo, segundo a qual o modo de produção da vida material condiciona o conjunto da vida social, política e espiritual. É um método de compreensão e análise da história, das lutas e das evoluções econômicas e políticas. O materialismo histórico é uma abordagem metodológica ao estudo da sociedade, da economia e da história, portanto, trata-se de um referencial teórico na busca de explicações para os problemas dos fenômenos do plano da realidade (MARX, 1976, p. 222).

Para Kopnin (1978), a dialética materialista considera o concreto o ponto de partida e de chegada do conhecimento. O conhecimento não passa de maneira direta do sensorial-concreto ao concreto no pensamento. Esse caminho é complexo e contraditório. Para atingir o concreto autêntico, o conhecimento passa ao seu próprio oposto, ao abstrato, que, neste processo, constitui-se em um passo atrás, necessário, ao sucessivo avanço do conhecimento. Por um lado, o pensamento abstrato está mais distanciado do objeto, pois se vincula a ele através das sensações, percepções e noções. Por outro lado, está mais próximo dele por aprender a essência e as leis do movimento do fenômeno do mundo objetivo. Através da abstração se aprendem os mais profundos processos da natureza e da vida.

A proposta de abordar dialeticamente a formação inicial da Educação Física, passa por produzir um conhecimento de caráter prático, fornecendo os necessários elementos para a compreensão e intervenção da realidade. A metodologia utilizada para a sua produção vai-se articular com os momentos de reflexão teórica em que através da tríade universal, particular e singular, daremos o movimento necessário para a construção de nossas sínteses. Como singular, apresentamos a formação inicial em educação física, na particularidade da interculturalidade., referendados no geral da Lei federal 10.639/03.

A metodologia do estudo apresenta o seguinte caminho:

- Revisão bibliográfica de trabalhos acadêmicos sobre estudos interculturais; a formação inicial em Educação Física; a Lei federal 10.639/03 e seus desdobramentos.

- Análise documental que permita compreender como a UFSM tem projetado e atuado na formação dos profissionais em educação física; para tanto, analisar-se-á o PPC, as normativas do MEC, CNE e da UFSM sobre a formação de educadores; utiliza-se como técnica a análise de conteúdo, considerando categorias de análises.

Neste estudo, as categorias de análise foram consideradas a partir de Gamboa (2002), em que a forma metodológica, visa compreender que a produção científica é inseparável da própria história do homem e de sua produção material. Para este autor a “pesquisa científica está influenciada pelas condições históricas de sua produção (inter-relações materiais, culturais, sociais e políticas)” (p.73).

Para Triviños (1987) “nenhum fenômeno pode existir se não tem forma e se não ocupa um espaço, a essas formas de pensamento que refletem as propriedades essenciais e comuns a todos os fenômenos”. O nosso referencial baseia-se também em categorias de sua própria base filosófica, categorias gerais do materialismo histórico dialético que se apresentam como totalidade, contradição, histórico-social e relações sociais de produção, mediação relacionado entre o concreto e o abstrato.

Diante das possibilidades que o estudo de mestrado nos apresenta, permitenos entrar em contato com a realidade existente, tendo a intenção de nos apropriar da problemática em questão, além de construir e produzir conhecimento partir da teoria já estudada. Para tanto, usaremos instrumentos que serão utilizados para coleta, interpretações e sistematizações. O estudo se propõe utilizar enquanto técnica e procedimentos, análise documental e conteúdo bibliográfico.

Para Triviños (1987), a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise de comunicações, as quais permitem sistematizar e objetivar a descrição do conteúdo, apropriando-se de indicadores quantitativos ou não, subsidiando a produção do conhecimento.

3.1 CATEGORIAS DE INVESTIGAÇÃO

A seguir explicita-se de forma sintética, a contextualização das categorias de investigação, enfatizando a necessidade de utilizá-las de forma precisa para que seja possível apreender a realidade em sua essência na produção do conhecimento. Levaremos em consideração as contribuições de cinco autores: Marx (1993), Cheptulin (1982), Kopnin (1978), Minayo (2004), e Kuenzer (1988) para compreender melhor o que são as categorias.

Para Marx (1983, p. 218) o movimento das categorias surge como ato de produção real. “Categorias expressam aspectos fundamentais das relações dos homens entre si e com a natureza e são construídas através do desenvolvimento do conhecimento e da prática social”.

Segundo Cheptulin (1982, p.5) a definição da natureza das categorias, de seu lugar e de seu papel no desenvolvimento do conhecimento está diretamente ligada a resolução do problema e da correlação entre o particular e o geral na realidade objetiva e consciência. Para o autor, examinando a transformação das principais formas de pensamento, no decorrer do desenvolvimento do conhecimento social, a intelecção de formas universais determinadas do ser, de ligação e propriedades universais da realidade, são refletidas pelas categorias filosóficas correspondentes. As categorias filosóficas, por tanto “são graus de do desenvolvimento e sua relação, refletindo nas leis universais determinadas do ser, exprime a lei do funcionamento e do desenvolvimento do conhecimento”.

Kopnin (1978, p. 21), baseado em Marx, defende a tese da consciência entre a logica dialética e teoria do conhecimento. Define lógica como “o estudo da estrutura, dos meios de demonstração, do surgimento e evolução de uma teoria científica que deve estudar o movimento do conhecimento humano no sentido da verdade”, desmembrando deste formas e leis em cuja o pensamento atinge a verdade objetiva. E uma vez que o conhecimento aumenta sem cessar, mudando quantitativamente e qualitativamente, o campo do logico se enriquece com o novo conteúdo, incorporando novos elementos, transformando- se e reorganizando-se interiormente.

Segundo o autor, após o reconhecermos a legitimidade apreensão intuitiva do objeto pelo pensamento, não devemos, ao mesmo tempo, deixar o movimento do pensamento á mercê do destino, pois ele poderia enveredar pelo caminho do misticismo, da fantasia estéril e simplesmente da confusão. Por isso , o pensamento precisa de algum apoio em seu movimento.

E esse apoio logico é criado precisamente pela experiência antecedente do conhecimento, que é a que fixa na categorias da dialética materialista:

[...] é essa a função que desempenham as categorias da dialética materialista. Com seu próprio conteúdo elas determinam o movimento do pensamento [...] A experiência conjunta do conhecimento e da atividade pratica se constitui na base pela qual a dialética cria as suas categorias (KOPNIN, 1978, p. 10).

Kuenzer (1998), valendo-se de Karel Kosik, ressalta que não pode elidir a necessidade de um procedimento metodológico rigoroso, científico, que conduza a investigação no sentido da produção do conhecimento objetivo e que permita avançar, para além das aparências fenomênicas, na progressiva e histórica compreensão da realidade. São as categorias que servem de critério de seleção e organização da teoria dos fatos a serem investigados, a partir da finalidade da pesquisa, fornecendo-lhe o princípio da sistematização que vai lhe conferir sentido, cientificidade, rigor e importância.

A autora diferencia dois tipos de categorias:

- a) as categorias metodológicas – as categorias do próprio método dialético: práxis, totalidade, contradição, mediação, por exemplo, as quais deverão dar suporte à relação pesquisador-objeto de pesquisa durante todo o desenrolar do trabalho, iluminando todos os procedimentos. correspondem as leis objetivas e, portanto universais, no sentido que permitem investigar qualquer objeto, em qualquer realidade.
- b) As categorias de conteúdo – enquanto particular faz a mediação entre o universal e o concreto. São recortes particulares que são sempre definidos a partir do objeto e da finalidade da investigação. Em síntese, Kuenzer (1998, p. 64) afirma que a “metodologia define através da expressão das leis universais (categorias metodológicas) e a sua aplicação ao particular (categorias de conteúdo)”.

Minayo (2004, p. 93) esclarece que os conceitos mais importantes dentro de uma teoria são as categorias. A autora distingue categorias analíticas e categorias empíricas. As categorias analíticas “são aquelas que retêm as relações sócias e fundamentais e podem ser consideradas balizas para o conhecimento do objeto nos seus aspectos gerais”. As categorias empíricas “são aquelas construídas com finalidade operacional, visando ao trabalho de campo (a fase empírica) ou a partir do trabalho de campo”. Ela tem a propriedade de conseguir apreender as determinações e as especificidades que expressam na realidade empírica. No nosso estudo, as referidas categorias se apresentam como: “Trabalho, Educação e Capital, Educação Física e formação inicial, Legislação, Cultura afro-brasileira e Interculturalidade.”

A partir destes referências, é possível delimitar as categorias, analíticas e empíricas da presente dissertação. As categorias analíticas se apresentam implícitas no estudo, enquanto que as categorias empíricas constituem o nosso caminho teórico e se apresentam abaixo discutidas.

4 DISCUSSÃO TEÓRICA

4.1 MUNDO DO TRABALHO, EDUCAÇÃO E CAPITAL

O Brasil foi um país que por mais de 300 anos foi escravagista. Pensar que esse país tem prontas políticas públicas de implementação de cidadania plena para todos os membros e seus diversos grupos étnicos e raciais seria uma ingenuidade, pois os afro-brasileiros a duras penas aprenderam que o Brasil herdou da escravidão, práticas e valores hierarquizados aonde a cor e a etnia constituíram um poderoso mecanismo de estratificação social.

É comum o entendimento generalizado de nossa sociedade em aversão ao racismo, à injustiça e as discriminações de qualquer tipo, entre tudo a questão maior diz respeito a perpetuação de enormes desigualdades de origem racial que tem permanecido historicamente, conforme Guimarães (1999) essa expressão mais perversa do racismo, que consiste em negar uma parcela nacional de igualdade e individualidade plena desfrutadas por outras parcelas, impondo o acesso a bens, serviços e empregos ou ainda limitando o seu direito a cidadania.

De acordo com Souza (2007), as bases teóricas (sociológicas, filosóficas e científicas), nos rementem a ideia de que vivemos em uma nova sociedade, onde as alternativas de sobrevivência cabe ao homem e a mulher construírem, isto é reflexo do sistema capitalista com a intensão de enfrentar o momento de crise sem sofrer questionamentos. O capitalismo cumpre sua função de revolucionar as forças produtivas, através de grandes multinacionais com a economia de horas de trabalho com a introdução das novas tecnologias. Porém, isso não apresenta novidades na contemporaneidade ou na pós modernidade a não ser na forma de exploração e suas consequenciais culturais.

Conforme a autora, o processo de corte de gastos sociais e a criação de políticas de privatização e mercantilização dos serviços públicos também são centrais na nova forma de organização do Estado. Esta conjuntura de crise do capital e a saída proposta produziram novas configurações e regulações na vida social, atingindo os sistemas escolares e os trabalhadores. Na educação básica atingiu diretamente os trabalhadores docentes, pois a intensificação da exploração se expressou também no campo educacional, com novas exigências sobre suas

funções, inserido na nova lógica da relação de produção e acumulação em curso na sociedade capitalista.

O estado tem o dever de garantir a igualdade a todos, e para isso é necessário que se promova políticas públicas e leis que atendam as necessidades dos menos favorecidos, compensando deste modo as eventuais desigualdades do processo histórico a que foram submetidos estes segmentos sociais, não basta apenas que existam leis que proibam a discriminação, mas sim a construção efetiva de estratégias que estimulem a inserção e inclusão dos grupos socialmente vulneráveis em todos os espaços sociais, e as políticas de ações afirmativas podem servir como auxílio neste caminho, mesmo tendo conhecimento que as forças privadas se apropriam do estado e reproduzem as desigualdades

Culturalmente no mundo antigo o trabalho nunca foi valorizado, segundo a filósofa Arendt (apud CARMO, 1992, p.17), “os gregos cultivavam, em seu ideal de sabedoria, o primado da contemplação sobre toda atividade, na convicção de que nenhum trabalho de mãos humanas pode igualar em beleza e verdade o universo.”

Em seu artigo sobre o Mundo do Trabalho e Educação, José Luiz Souto Zanella em (2014), explica que o trabalho era visto para suprir carências físicas e considerado uma atividade inferior, como característica desse processo, temos o trabalho escravo. Um trabalho pesado, realizado com instrumentos rudimentares sem criatividade e técnicas, onde no qual não se usava conhecimentos sistematizados. Segundo o filósofo Aristóteles, a elite não poderia se desfazer do trabalho escravo, tomado como próprio da lei natural. Assim tinham tempo livre para outras tarefas, como consagrar os prazeres do corpo ou investigar as contemplações das coisas eternas do espírito, filosofia.

Os gregos e os romanos justificavam a escravidão como base ideológica, por considerarem o escravo um ser inferior por natureza. Com o passar dos séculos ocorreram transformações na sociedade romana, e com isso passaram a considerar o fim do ócio como necessário para o exercício espiritual, e passou a ser interpretado de forma diferente: que não era de se sentir livre do trabalho, mas ter um repouso necessário para a volta ao trabalho.

Zanella (2014) destaca que na Idade Média o trabalho representava uma atividade necessária para economia feudal. Como a fonte de riqueza da época era a terra, a economia predominante era a agrícola, os escravos eram livres juridicamente, mas não gozavam de liberdade. Havia servos; a servidão era de

dominação e separação dos trabalhadores e dos nobres, do clero e militares; e o trabalho passa a ser valorizado com a reforma protestante que inverte a ordem de valor presente no cristianismo até então.

Como não havia economia de mercado não tinha uma preocupação com a estrutura social e econômica no período. Neste período, a igreja enfatizou a virtude dos humildes, afastando assim as tentativas dos servos de maldizer a situação de penúria em que muitos viviam. O trabalho servia como resignação do cristão e a restauração da pureza da mente. O corpo deveria estar ocupado para livrar-se das tentações diabólicas, assim o trabalho era visto também como castigo, incumbia-se da penitência, sofrimento e meio de salvação para o homem.

Somente na modernidade entre os séculos XV e XVIII com as mudanças sofridas pela sociedade europeia, o trabalho passou a ser valorizado através do revigoreamento comercial e urbano. Neste período para anseio da burguesia, o trabalho idealizado como um símbolo de liberdade do homem e transformação da natureza, das coisas e da sociedade. Neste período o capitalismo teve uma relação direta com a expansão do protestantismo, à medida que se dá ênfase ao sucesso profissional através do trabalho, ligado a fé. Isto é, o fato de que a acumulação financeira não é condenável, e ainda é, sinal de aceitação e agrado divino. Desta forma, o tempo como dádiva divina, passa a ser precioso. Tempo passa a ser riqueza.

A maior produtividade no trabalho e a recusa ao luxo deram origem a um estilo de vida que influenciou indiretamente o espírito do capitalismo, criando um clima propício para a acumulação de capital. Sendo o trabalho a melhor oração, a obtenção de êxito e prosperidade através dele revela a condição de “eleito” para entrar no reino de Deus (CARMO, 1992, p. 27).

A justificação por graça e fé me parece trazer uma contribuição fundamental para a atualidade. De um lado, ela liberta da moderna preocupação gerada pelo sistema econômico. Este, diga-se de passagem, em profunda crise na atualidade, se fundamenta no princípio da auto-justificação. É preciso acumular sempre mais, explorar sempre mais.

Na Idade Média, a preocupação era semelhante. A diferença era que a salvação não tinha como alvo a terra, como se pode verificar na atualidade, mas o céu. A piedade medieval estava fundamentada na “matemática da salvação” segundo a qual se obedeciam a prescrições que garantissem a salvação depois da

morte. Como na realidade do mercado atual, a morte – inevitável! – é o antônimo de salvação, a “salvação” já precisa ser alcançada aqui na terra, através do conforto das riquezas materiais. Então, enquanto na Idade Média se acumulavam bens celestiais, na atualidade se tem a tendência de acumular bens terrestres. Em ambos os casos, assistimos à exacerbação do individual sobre o coletivo. A salvação é privatizada em detrimento do comunitário (WILHELM WACHHOLZ, 2008).

Karl Marx é um dos maiores teóricos que trabalhou com os problemas e as questões relacionadas às relações do trabalho, do capital e do trabalhador. Para Marx, existe uma diferença histórica nas relações de produção capitalistas e nas relações de produção pré-capitalistas, sendo que a primeira se caracteriza pela impessoalidade do trabalhador com o que produz, enquanto que na segunda o produto do trabalho estava intimamente associado ao trabalhador.

Manuscrito feito por José Neto e Marcelo Braz (2006) da Teoria sobre A Mais Valia Relativa (MARX, 1861) tem como conceito que trabalho é definido como atividade humana em que os indivíduos têm como objetivo, por meio de sua força de trabalho, produzir uma forma de manutenção de sua subsistência. Esse trabalho assalariado da sociedade pós-revolução industrial se diferencia do trabalho em sociedades pré-capitalistas na relação do trabalhador com o seu trabalho, ou do fruto do seu trabalho. Enquanto o servo de um senhor feudal trabalhava a terra de forma a produzir diretamente o seu sustento, cedendo parte da produção ao senhor como forma de tributo, o trabalhador assalariado trabalha em função de uma moeda, para só então poder ter contato com seu sustento.

Marx afirma que essa “coisificação” da força de trabalho – a transformação do trabalho em um objeto que passa a ter valor monetário agregado – é o que possibilita a exploração, ou a alienação, do trabalhador e de sua força de trabalho pelo capitalista detentor dos meios de produção. A orientação teórico-metodológica compreende o materialismo histórico dialético, estabelecendo uma conexão entre o conhecimento teórico e a realidade histórica objetiva.

O cristianismo traz a valorização do trabalho na versão protestante; a ciência traz a racionalização dos métodos de produção e o capitalismo coloca a competição, o mérito individual como justificativa das desigualdades; a ocidentalização representa a imposição de uma matriz (ou referência) cultural como superior sobre outras matrizes culturais; assim, não existe uma possibilidade de produção transcultural universal que não seja uma abstração que oculta a dominação.

Segundo Joice Pires (2013) em sua dissertação, o capitalismo possui na essência de sua relação capital-trabalho, a exploração através do trabalho assalariado, onde os trabalhadores são obrigados a vender a sua força de trabalho por não possuírem outra maneira de subsistência. No entanto, constantemente o capital se reestrutura e, diante destas reestruturações, cria algumas especificidades na organização do trabalho. Podemos citar aqui os modelos de organização da produção: Fordista, Taylorista e Toyotista.

Em 2015 a Doutoranda em Ciências Sociais pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), Andressa de Freitas Ribeiro teve seu artigo publicado na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), que destaca as diferenças entre os modelos de organização da produção. O Taylorismo visava alcançar a fragmentação máxima do trabalho, de forma a minimizar as necessidades de habilidades e o tempo de aprendizado. Ele dividiu cada trabalho em movimentos individuais, analisando-os para determinar quais eram essenciais e cronometrava o trabalho dos funcionários. No Taylorismo, a remuneração era estabelecida pelo critério da produtividade.

Um tipo de homem é necessário para planejar e outro diferente para executar o trabalho. [...] em quase todas as artes mecânicas, a ciência que rege as operações do trabalho é tão vasta e complexa que o melhor trabalhador adaptado a sua função é incapaz de entendê-la, quer por falta de estudo, quer por insuficiente capacidade mental (TAYLOR, 1990, p.43).

Na opinião de Taylor, a tarefa da gerência era determinar a melhor maneira do funcionário fazer seu trabalho, fornecer ferramentas, treinamento adequados e incentivos para um bom desempenho. As consequências desse princípio foram um aumento da produtividade, dos lucros e do salário, mas também, cresceu a frustração dos trabalhadores, que ficavam restritos em apenas uma função no trabalho.

O modelo de produção em massa fordista foi universalizado e combinado com as técnicas de administração científica tayloristas, ao passo que foram ampliados diversos direitos sociais, o que suavizou temporariamente o conflito inerente à relação capital-trabalho até a crise de seu padrão de acumulação (BRAGA, 1995, p. 96). O Estado arrecadava os impostos e assegurava certos direitos trabalhistas, o patronato se comprometia com o pagamento dos altos salários inspirados no modelo

produtivo de Ford e os trabalhadores suportavam as formas fordistas-tayloristas de exploração do trabalho.

O Fordismo é um princípio organizador do trabalho desenvolvido por Henry Ford em 1908, sendo uma evolução do Taylorismo. Manteve-se o mecanismo de produção e a organização da gerencia utilizada do sistema anterior, porém foi adicionada a esteira rolante, ditando um novo ritmo de trabalho. Essa filosofia de fabricação também se baseava na produção industrial em massa e visava alcançar uma maior produtividade padronizando a produção e dividindo o trabalho em tarefas menores, onde cada funcionário é responsável por uma etapa. Porém, agora com a utilização de esteiras rolantes, um dos pontos mais marcantes do fordismo.

A minimização de custos e aumento da produtividade faz com que os preços dos produtos caiam, porém, esse método acaba por desqualificar os funcionários. Apesar disso, no fordismo houve uma limitação da carga horária de funcionários para 8h diárias e o pagamento de melhores salários.

Para nossa escola não se selecionam os rapazes porque sejam hábeis ou promissores. Escolhem-se os necessitados de dinheiro e oportunidades [...] Outorgamos bolsas a fim de que possam prover ao sustento de suas mães enquanto cursam a escola [...] Todo o trabalho executado na escola é adquirido pela nossa empresa e isto faz que a escola se mantenha por si mesma, além de que acentua nos alunos o senso da responsabilidade (FORD, 1967, pp. 314- 315).

Este período de reestruturação produtiva do capitalismo promoveu mais uma alteração nas formas das relações de trabalho. O operário se complexou em operário supervisor da máquina, o que reduziu significativamente o poder operário por um lado, ao mesmo tempo em que o capital passou a depender cada vez mais da dimensão subjetiva do trabalhador. A empresa japonesa Toyota sistematizou o conjunto administrativo-operacional-produtivo deste momento da relação capital-trabalho, sobretudo porque a ideologia gerencial que deu o suporte “teórico” para a universalização das práticas já estava pronta.

O Toyotismo é um princípio de organização do trabalho desenvolvido por Taiichi Ono em 1962. O Sistema Toyota de Produção, ou toyotismo, foi concebido para eliminar absolutamente o desperdício e superar o modelo de produção em massa americano. As bases desse sistema se ancoraram em dois pilares, sendo o just-in-time (JIT) e a autonomia com um toque humano (OHNO, 1997).

No Toyotismo, o trabalho em equipe é um fator importante, com grupos que organizam e controlam seu próprio trabalho, de forma a obter um melhoramento contínuo. Surgiu assim uma organização de trabalho horizontal, com objetivo de um melhor acabamento dos produtos.

A relação trabalho-educação tem se mostrado eficaz no que diz respeito ao entendimento do verdadeiro papel da escola numa época marcada por profundas transformações no plano econômico-social, ético-político, cultural e educacional, a escola enquanto produto social, construída pelos homens e para os homens, reveste-se como categoria de análise à compreensão dos novos mecanismos de exploração e precarização do trabalhador na sociedade globalizada, levando em consideração a mão de obra que está sendo formada para a reprodução do sistema vigente.

Em seu artigo Maria Aparecida Araujo (2013) destaca que o papel da educação ao longo da história voltou-se para a construção de valores e preparação para o mercado de trabalho, se alicerçando em uma crença que possibilita o crescimento do indivíduo como profissional capaz de organizar seu próprio espaço, com tentativas que o levem a tomar decisões obvia acerca do ser caráter e de um futuro econômico e social estável. Já o trabalho surgiu da necessidade de sobrevivência do homem, que ao longo do tempo passou a considerá-lo como uma maldição, e depois um meio de construir e adquirir bens, sendo na atualidade a hegemonia absoluta do capitalismo.

Para Raquel Lazzari Leite Barbosa (2003) a educação é umas das ferramentas fundamentais, na possibilidade de diminuir a desigualdade existente entre brancos e negros, construindo valores através criatividade, criticidade, agir coletivo, participação social, participando da formação dos indivíduos. A escola é um meio de transformação, mas que não pode tomar essa responsabilidade de forma isolada e sim de ter o espaço como uma ferramenta fundamental no desvelamento do sistema de reprodução e submissão social.

A desigualdade no Brasil vem sendo evidenciada através de pesquisas relacionadas o aumento da presença do negro no mercado de trabalho e nas universidades. Esse contexto traz o debate sobre a adoção de Ações Afirmativas no país, uma luta antiga do movimento negro, em que reconhece a necessidade de adotar-se um conjunto de Políticas de Ações Afirmativas. Neste processo, a Lei 10.639/03, tratando do ensino básico, mexe com o Projeto Político Pedagógico

(PPP) das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, assim como os Projetos Políticos Pedagógicos das escolas desafiadas a implementá-la.

As Políticas de Ações Afirmativas instituídas no país, insere a Lei 10.639/03 para incidir o sistema educacional brasileiro o espaço de fomento à práticas anti-discriminatórias. Com a abolição da escravatura em 1988 o estado brasileiro não garantiu condições básicas de negros e negras ter acesso ao mercado de trabalho, educação, cultura, moradia, privilegiando a mão de obra imigrante, através de recursos e iniciativas racistas em detrimento de ex-escravos.

“Eu tenho um sonho de que meus filhos, um dia, viverão numa nação onde eles não serão julgados pela cor de sua pele e sim pelo conteúdo de seu caráter”. Esta frase fez parte do discurso do pastor americano Martin Luther King, proferido em 28 de agosto de 1963, em Washington, DC. A sociedade americana vivia uma década conhecida por inaugurar as ações afirmativas para inclusão de negros nas diversas esferas da vida social americana. O pastor King clamava pelo fim da categoria “raça” no julgamento dos indivíduos e dos grupos.

Ressalte-se que o conceito de uma ação afirmativa foi formulado pela primeira vez na Índia em 1919 por Bhimrao Ramji Ambedkar. No entanto, a expressão “ação afirmativa” foi cunhada nos Estados Unidos dos anos 1960 (affirmative action³), no momento em que ocorria a efervescência de uma série de reivindicações internas, visando eliminar leis segregacionistas, assim como promover a criação de leis que reparassem as históricas injustiças existentes. Em síntese, tais movimentos denunciavam as desigualdades sociais e raciais e reivindicavam a melhoria das condições de vida dos negros. Em outros países, como Austrália, Argentina, Cuba, África do Sul, Comunidade Europeia, por exemplo, as ações afirmativas também foram aplicadas em contextos diversos e com objetivos diferentes.

Queremos expressar com a discussão acima, que o sistema de produção capitalista, a fim de se manter enquanto hegemônico, se reestrutura através dos sistemas de produção e dessa forma, cria o seu perfil de trabalhador, através de políticas educacionais que ora inseri os excluídos no sistema, ora exclui. As políticas de ações afirmativas e a lei 10.639/03 são exemplos desse processo. Entendemos que a luta por igualdade social, passa por um processo de luta de direitos e

³ Ação Afirmativa

reparações, mas também entendemos que esse processo é provisório, pois a busca pela igualdade social vem com a superação do capitalismo, seu sistema desigual de produção e apropriação de bens e direitos.

4.2 AÇÕES AFIRMATIVAS

Ações afirmativas são políticas focais que alocam recursos em benefício de pessoas pertencentes a grupos discriminados e vitimados pela exclusão sócio-econômica no passado ou no presente. Trata-se de medidas que têm como objetivo combater discriminações étnicas, raciais, religiosas, de gênero ou de casta, aumentando a participação de minorias no processo político, no acesso à educação, saúde, emprego, bens materiais.

Aprovada pelo Decreto Legislativo nº 23, de 21 de junho de 1967, a Convenção Internacional sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação Racial foi ratificada pelo Brasil em 1968 e passou a vigorar no ordenamento pátrio a partir da edição do Decreto nº 65.810, de 8 de dezembro de 1969. No Brasil, a Constituição de 1988 e a necessidade do exercício dos princípios de igualdade, demandaram a discussão de medidas para reduzir a desigualdade racial (DUARTE, 2014).

Um dos marcos para a discussão das ações afirmativas no Brasil foi o Seminário internacional intitulado - Multiculturalismo e racismo: papel da Ação Afirmativa nos Estados contemporâneos. Esse evento foi realizado em julho de 1996 e organizado pelo Departamento dos Direitos Humanos, da Secretaria dos Direitos da Cidadania do Ministério da Justiça. No entanto, foram nos anos 2000, a partir da Conferência Mundial contra o Racismo realizada em Durban na África do Sul, que as agendas foram positivamente alinhadas em direção à implementação das ações afirmativas, envolvendo vários segmentos sociais, dentre os quais o ensino superior.

No contexto da educação superior, no ano de 2010, é sancionada a Lei 12.288, que institui o Estatuto da Igualdade Racial, “destinado a garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades [...]”. Por outro lado, em 30 de agosto de 2012 entra em vigor, após mais de uma década de discussões, a Lei 12.711/2012 conhecida como lei das cotas para o ensino superior, que combina critérios de raça com os socioeconômicos para garantir

uma cota mínima de acesso às universidades federais brasileiras. Em linhas gerais, apresenta as seguintes definições:

Art.1º As instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

Art.3º Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas, em proporção no mínimo igual à de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

As Políticas de Ações Afirmativas são intervenções do estado que garantem os direitos sociais, que remediam problemas gerados por ineficientes políticas preventivas anteriores (SANTOS, 1994, p. 58). Essas políticas representam importante mecanismo pedagógico de educação dos diferentes grupos sociais no respeito as diversidades , sejam elas raciais, étnicas , culturais, de gênero ou de classe.

Segundo Joaquim Barbosa Gomes:

Os objetivos das ações afirmativas são: induzir transformações de ordem cultural, pedagógica e psicológica, visando a tirar do imaginário coletivo a ideia de supremacia racial versus subordinação racial e/ou de gênero; coibir a discriminação do presente; eliminar os efeitos persistentes (psicológicos, culturais e comportamentais) da discriminação do passado, que tendem a se perpetuar e que se revelam na discriminação estrutural; implantar a diversidade e ampliar a representatividade dos grupos minoritários nos diversos setores; criar as chamadas personalidades emblemáticas, para servirem de exemplo as gerações mais jovens e mostrar a elas que podem investir em educação, porque teriam espaço (GOMES, 2001, p. 67).

O estado brasileiro costuma tratar de forma igual os coletivos que são socialmente e politicamente desiguais. Segundo Siss (2003), em uma sociedade racialmente excludente como a brasileira, na qual as desigualdades são mascaradas pelo mito da democracia racial, a formulação e implementação de políticas sociais excludentes de espírito universalista, por não atacarem os mecanismos geradores dessas desigualdades, vêm operando antes como forma de atualização delas, do que como instrumentos que contribuam para diminuí-las.

Em sua tese a Profª Doutora Marta Iris Camargo Messias da Silveira (2009), nos traz que tais políticas aumentam de forma escandalosa, o fosso que separa

aqueles considerados como cidadãos, daqueles percebidos como não cidadãos. Para o mesmo autor, leis ou intervenções políticas que compreendam ações do estado, voltadas para determinados grupos específicos, os quais historicamente são ou foram colocados em desvantagem, quando acompanhadas de políticas universalistas, podem ser extremamente úteis para reduzir os altos índices de desigualdades existentes entre estes grupos como, por exemplo, entre brancos e afro-brasileiros.

Devemos observar que as políticas sociais compensatórias racialmente definidas, mesmo que não se constituam como intervenções governamentais suficientemente capazes de eliminar as desigualdades historicamente acumuladas, têm o papel de corrigi-las ao promover as igualdades de tratamento e trazem efeitos imediatos e consequentes.

Segundo Marta Silveira (2009) as ações afirmativas são compreendidas enquanto instrumento político corretivo entre o princípio constitucional da igualdade e um complexo conjunto de relações sociais profundamente hierarquizadas e os resultados de sua aplicação nos Estados Unidos da América são tomados como exemplos paradigmáticos. Na análise da implementação das políticas de ação afirmativa e de seus resultados, há que se levar em conta o contexto das relações sociais em que tais políticas estão inseridas, sob pena de operarem reducionismos, tornando as análises simplistas e superficiais.

Aqui nos valem de uma discussão feita por Madruga (2005), em sua dissertação de Mestrado, onde o autor faz uma pesquisa sobre as justificativas jurídicas que embasam sua investigação em relação à legalidade das políticas públicas de ação afirmativa ou políticas compensatórias. Segundo este autor, várias são as discussões que surgiram nos últimos tempos em torno da implementação de ações afirmativas no país, em grande parte, ligadas ao sistema de cotas, considerando que defensores e detratores surgem a cada dia, sobretudo em consequência da política acompanhada por várias universidades públicas quanto à reserva de vagas para negros, tema este instigante e que vem provocando calorosos debates.

O autor busca, então, resgatar os principais argumentos contra e a favor das ações afirmativas e, em um segundo momento, as controvérsias em relação ao sistema de cotas no Brasil. Muito embora esta pesquisa não tenha a intenção de se aprofundar sobre as políticas de cotas, consideramos importante tratar desta

discussão por entender que estas também são utilizadas como um instrumento na implementação de um conjunto de políticas de ação afirmativa no Brasil.

4.2.1 Argumentos contrários à Ação Afirmativa

- A ação afirmativa viola o princípio da igualdade e faz surgir uma discriminação reversa.

Este argumento se sustenta no entendimento de que as políticas de discriminação positiva seriam inconstitucionais ao dispensarem um tratamento preferencial em relação a certos grupos sociais, menosprezando-se o princípio universal da igualdade. Tal prática redundaria ainda que de forma não intencional numa espécie de discriminação contrária, reversa.

- A ação afirmativa não leva em conta o sistema de mérito individual.

Ao dar preferência a alguns grupos sociais, em decorrência de critérios de avaliação preestabelecidos em fatores como raça, cor, sexo, etc. e, em detrimento das aptidões intelectuais e profissionais dos indivíduos, a discriminação positiva despreza o sistema meritocrático que sempre imperou em qualquer tipo de competitividade estabelecida entre os homens, em especial nas áreas de educação e emprego, intensificando o sentimento de inferioridade daquele beneficiado com a medida.

- A ação afirmativa reforça a discriminação e o preconceito racial.

Nos EUA, segundo Munanga (1996), há quem defenda que as políticas anti-racistas provocam reações contrárias das populações brancas e em fechamento das populações negras na estratégia de vitimação.

Para alguns autores norte-americanos, essa espécie de política pública apenas desloca o problema em vez de resolvê-lo, pois teria reforçado o racismo dos brancos pobres, exacerbando neles o sentimento de que são abandonados pelo Estado, introduzindo ou reforçando tendências à racialização da vida e atijando ao limite o jogo das forças reacionárias.

- A ação afirmativa rompe com a tradição color-blind⁴.

⁴ Significa ser Daltônico =cegar a cor

Segundo Heringer (1999), argumenta-se que os EUA são uma nação cega a cor, visto que a constituição americana protege os indivíduos. A neutralidade do estado garante uma política única, global, para todos sob a sua proteção. A lei deve ser aplicada a todos igualmente, não se admitindo, assim quaisquer classificação que tragam distinções baseadas em critérios raciais. O que vale é a meritocracia do indivíduo.

Argumentos favoráveis à Ação Afirmativa

- A ação afirmativa não viola o princípio da igualdade.

O fato de a ação afirmativa resultar numa espécie de discriminação (positiva, afirmativa, legítima), daí a sua própria designação e, por conseguinte, estabelecer um tratamento diferencial aos excluídos, não desabona sua perspectiva que caminha no sentido da eliminação das desigualdades, uma vez que se trata, como ressaltado por Gomes (2001,p.132) de mecanismos sócio-jurídicos destinados a viabilizar primordialmente a harmonia e a paz social. O princípio da igualdade material autoriza a adoção de discriminação positiva, em busca de uma efetiva igualdade real para todos. Ao igual, um tratamento idêntico; ao desigual um tratamento desigual, ou preferencial, o que não se confunde com arbítrio.

- A ação afirmativa pode conviver ao lado do sistema meritocrático.

O sistema meritocrático como está posto reforça a desigualdade. Não se postula de outra sorte, que a meritocracia seja excluída, mas sim que sejam levados em conta outros critérios que não refiram-se ao intelecto (mensurado por meio de um teste específico de inteligência) e cujo o desenvolvimento é afetado a depender da trajetória escolar do indivíduo. Neste caso, considerar-se-ia, além dos valores étnico-raciais, a sua condição econômica e sócio-cultural. Isto valeria, por exemplo, para os usuais padrões de admissão, até então utilizados, nas universidades públicas. Deve-se ainda consignar os relevantes questionamentos formulados por Sales Augusto dos Santos em relação ao conceito de mérito ou de capacidade do estudante e à distinção que apresenta entre o “mérito da chegada” e o “mérito da trajetória”:

Contudo faz-se necessário saber de quem é o mérito, ou, se quiser quem tem mais mérito. Serão aqueles estudantes que tiveram todas as condições normais para cursar os ensinos fundamental e médio e passaram no vestibular ou aqueles

que, apesar das barreiras raciais e de outras adversidades em sua trajetória, conseguiram concluir o ensino médio e também estão aptos para cursar uma universidade? Devemos considerar somente o mérito da chegada, aquele que se vê ou se credita somente no “cruzamento da linha da chegada”: na aprovação do vestibular? Ou devemos considerar também o mérito da trajetória, aquele que se computa durante a vida escolar dos estudantes, que leva em consideração as facilidades e as dificuldades dos alunos para concluírem seus estudos? (SANTOS, 2011).

Ainda que venha a provocar certos descontentamentos nos setores dominantes, a luta contra a desigualdade e seus malefícios (distorções econômicas e sociais e toda a sorte), não tem o dom de reforçar o “discrímen⁵”, uma vez que o preconceito, a discriminação racial e o racismo estão enraizados no corpo social, independentemente das ações afirmativas. Insistir na manutenção do status quo, ignorando o racismo que não desapareceu, é continuar a relegar os negros a um papel subalterno na sociedade.

- A ação afirmativa não pode ser indiferente à cor.

As políticas de ação afirmativas trazem ao centro do debate a questão da discriminação racial e do racismo, diferentemente da política estatal de caráter neutro, indiferente, a qual não tem obtido maiores resultados no combate ao “discrímen”, como demonstram os dados estatísticos.

No Brasil, a indiferença no tocante à questão racial, vem deixando boa parte da população à margem da sociedade. Sob outro aspecto, deve-se em relação aos programas de ação afirmativa uma espécie de controle, ou seja, um monitoramento das medidas implementadas, não só para que se garanta a consecução, a eficácia e o bom êxito dos programas estabelecidos, como ainda tornar possível a corrigenda de eventuais distorções que possam advir de tais iniciativas.

Atualmente, compete a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir), que encontra-se no Ministério de Direitos Humanos, foi criada pela Lei nº. 10.638, de 23 de maio de 2003, a coordenação e a avaliação das políticas públicas afirmativas de promoção da igualdade e da proteção dos direitos de indivíduos e grupos raciais e étnicos, com ênfase na população negra, quando

⁵ Ato de discriminar

grupos e pessoas são afetados por discriminação racial e demais formas de intolerância.

As principais discussões sobre a necessidade de programas de ações afirmativas no Brasil iniciaram nas décadas do século XX em Fóruns do Movimento Social Negro Nacional e em alguns espaços acadêmicos, em meados da última década do século segundo Siss (2003) esta discussão foi ampliada para outros espaços como jornais, rádio e televisão, neste período algumas discussões com iniciativa de políticas ações afirmativas aconteceram.

Neste período uma entidade chamada Frente Negra Brasileira, onde Raul Joviano do Amaral era presidente, foi considerada a experiência escolar mais completa, que elaborou uma proposta ousada de educação política com os seguintes objetivos: agrupar, educar, e orientar (GONÇALVES, 2000). Criou uma escola que só curso de alfabetização atendeu cerca de 4.000 alunos, a escola primária e o curso de formação social atenderam 200 alunos, na maioria negros. A Frente Negra também projetou a criação do “Liceu de Palmares”, com objetivo de ministrar o ensino primário, secundário, comercial, ginasial aos alunos sócios, mas também aceitaria os não sócios, brancos brasileiros ou não. Os idealizadores destes projetos eram negros que estudaram em escolas de elites paulistanas, mas o projeto acabou fracassado por falta de recursos.

Conseguimos perceber que historicamente os negros chamavam para si a responsabilidade de educar e não como um dever do estado, a preocupação com a educação aconteceu em vários estados brasileiros, respeitando as diferenças regionais e locais, os negros militantes buscaram reagir diante da precária situação educacional de seu grupo étnico.

Considerando que um dos indicadores de exclusão do negro era a baixa escolarização, Abdias do Nascimento fará da educação uma das maiores bandeiras em prol da raça negra (NASCIMENTO, 1978). Ao longo da história as exigências do movimento negro aumentam e não se reivindicava mais só o acesso ao ensino fundamental, mas também no médio e nas universidades (GONÇALVES, 1997).

O Movimento Negro em seu processo histórico gerou novas organizações para lidar com a educação, explicado pelo aumento do número de militantes com qualificação em nível superior e médio, compreendendo melhor os mecanismos de exclusão em consequência idealizando formas de combate mais eficazes, aumento

a comunicação entre pesquisadores que estudam o assunto e militantes do movimento negro.

O Programa de Ações Afirmativas foi implantado na UFSM a partir da aprovação da Resolução 011, em 3 de agosto de 2007. A decisão foi a de implementar uma política pública, referendando a autonomia universitária com a decisão de implementar assim as cotas raciais e sociais na Instituição para o ingresso nos cursos superiores em 2008. Na verdade, a Resolução previa o acesso à Instituição, sem nominar que seriam apenas aos cursos superiores. O Programa abrangia reserva de vagas, portanto, cotas para a promoção de inclusão social e racial e a democratização do acesso ao ensino superior, envolvendo o vestibular, o Programa de Ingresso ao Ensino Superior⁶ (PEIES), reingressos e transferências.

A partir do vestibular de 2012, o Vestibular Seriado (PS) substituiu o PEIES definitivamente, processo este iniciado em 2010. O Programa de Ações Afirmativas, aprovado em 2007, definia o prazo de 10 anos para a disponibilidade de vagas a afro-brasileiros, pessoas com necessidades especiais, egressos de Escolas Públicas e indígenas.

4.3 LEI 10.639/03

A história do nosso Brasil vem demonstrando séculos de desigualdades raciais imputadas à população desde o descobrimento, pela permanente dizimação dos primeiros habitantes da “Terra Brasil”, no genocídio cultural dos povos indígenas, também se pode incluir nesse contexto a devastação aos negros trazidos da África como escravos e sua posteridade. Aqui se referindo particularmente aos brasileiros do caráter cor de pele *preta e parda* que, somente no século dezenove, têm no decreto nº 7.031-A, de 6 de setembro de 1878, o direito de frequentar a escola exclusivamente no período noturno e, mesmo assim, para tanto, tinham de burlar as inúmeras estratégias articuladas para o impedimento desse feito.

Dessa data até o final do século XIX pouco se avançou na luta pelo direito a educação da população negra dentro do Brasil. No caminho percorrido até o debate atual das políticas educacionais no que diz respeito às relações étnico-raciais nas

⁶ foi um sistema de vestibular seriado da Universidade Federal de Santa Maria. Nele, alunos do Ensino Médio de diversas escolas do Rio Grande do Sul e do Brasil respondiam à questões objetivas em uma prova realizada no final de cada um dos três anos escolares.

quais as Leis 10.639/03 e 11.645/08 figuram como instrumentos jurídicos de ratificação cidadã – muitas tensões foram vividas (LINS RODRIGUES, 2013).

O artigo 26-A da LDB (modificado pela Lei 10.639/2003 e posteriormente pela Lei 11.645/08), a Resolução do Conselho Nacional de Educação/conselho Pleno (CNE/CP) 01/2004, que aprovou as *Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*, e o Parecer CNE/CP 03/2004, que fundamenta as diretrizes curriculares, compõem um conjunto de dispositivos legais considerados como indutores de uma política educacional voltada para a afirmação da diversidade cultural e da concretização de uma Educação das Relações Étnico-Raciais nas escolas, desencadeada a partir dos anos 2000.

Essa lei foi implementada após anos de lutas e representa uma “conquista” para o movimento negro brasileiro, ou seja, nada se deu por acaso, para Theodoro (2008, p. 102):

[...] a partir do momento em que grupos raciais, grupos étnicos, grupos “culturais”, tipos físicos, são objeto da prática racista, tanto a sociedade quanto o Estado ficam ameaçados com sua prática, assim para a eficácia do combate ao racismo fez necessário a intervenção do Estado e de uma sociedade organizada.

A Lei 10.639/03 estabelece em seu artigo 26 que em “todos os estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira”, esse conteúdo deverá ser oferecido em todo o currículo escolar, mas com ênfase nas disciplinas de História Brasileira, Literatura e Educação Artística, ressaltando a “luta do negro no Brasil, a Cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional”, recuperando a importância da população negra para composição brasileira, nos aspectos sócio-cultural, econômico e político. Elementos culturais, sociais, políticos, sobretudo humanos identificam as possibilidades de reelaboração desses aspectos no plano didático-pedagógico, principalmente após a promulgação da política de ensino instaurada com a Lei 10.639/03.

Uma vez implementada a Lei 10.639/03, o que ensinar e como ensinar passaram a fazer parte das reflexões e discussões dos docentes, afinal, a História da África não consta no currículo de muitas graduações em História.

Sobre isso, Munanga (2005) afirma:

Que a formação de professores, os quais não tiveram em sua base de formação a história da África, a cultura do negro no Brasil e a própria história do negro de um modo geral, se constitui no problema crucial das novas leis que implementaram o ensino da disciplina nas escolas. As reformas educativas expressam consenso em considerar que a formação de qualidade dos alunos depende de uma formação de qualidade dos professores, em última instância, o sucesso ou o fracasso das reformas dependerão do nível de convencimento e transformação dos docentes.

No caminho para a elaboração e implementação das políticas de combate ao racismo, houve uma necessidade de consonância entre a Constituição brasileira, o sistema jurídico e os usos e costumes, assim conforme Theodoro (2008) algumas questões são necessárias para fortalecer a luta de combate ao racismo, no que tange a área de educação:

[...] cabe o sistema educacional brasileiro reconhecer o indivíduo negro, mulato, moreno, mestiço etc. admitir sua utilidade na sociedade, demonstrar o desejo de que ele seja plenamente o sujeito de sua história individual e de seu desempenho profissional na sociedade, cabe a educação brasileira transformar a realidade racista, para transformar a sociedade; [...] as instituições de ensino e pesquisa, particularmente as universidades, têm obrigação para com a sociedade brasileira, que incluem necessariamente problemas raciais do Brasil e o combate ao racismo. testemunhar, através de reflexões e estatísticas, os resultados do racismo esta longe de esgotar o compromisso das universidades para com a sociedade brasileira. Cabe-lhes contribuir para transformar a realidade social, por via da produção de conhecimentos aplicável aos seus problemas (TEODORO, 2008, p.108).

Cada povo elabora valores que lhes são próprios atribuindo sentido às suas relações sociais e definindo sua própria individualidade. Compartilhamos da conceituação de Oliveira sobre os valores civilizatórios africanos, para ele, “quando da diáspora africana as pessoas que para cá vieram trouxeram consigo aspectos civilizatórios característicos da cultura negra, reconstruída no contexto brasileiro, preservando sua matriz africana”, (OLIVEIRA, 2001). A história dos povos africanos está indelevelmente marcada na cultura brasileira, materializada de diversas formas como na oralidade expressa através dos contos, na música, na dança, na religiosidade, na medicina, entre outros. Em cada um desses aspectos, a palavra em África assume importância primordial enquanto energia vital.

A obrigatoriedade da Lei 10.639/03, passou a exigir a reestruturação nos componentes dos currículos escolares e da formação de professores, revisão de práticas tradicionais e produção de novos materiais didáticos. Após mais de 10 anos de vigência da Lei 10.639/03, “ainda hoje nos colocamos diante de um desafio colocado para as instituições escolares e para educadores pela exigência social de

democratização das relações sociais, que no Brasil passa indispensavelmente pela superação definitiva do racismo, dos preconceitos e discriminação contra os descendentes de africanos, suas histórias, valores e produções culturais” (SILVA; NASCIMENTO, 2013).

Tanto a legislação quanto seus dispositivos carregam o imperativo de uma mudança estrutural e simbólica, abrangendo a adoção de princípios afirmativos pelas instituições educacionais, tais como o reconhecimento da diversidade cultural e da desigual distribuição de oportunidades sociais entre diversos segmentos e grupos da população, a disposição positiva para a convivência democrática entre grupos e culturas e a efetivação da paridade de direitos sociais. Tais princípios, no contexto nacional, só poderiam ser colocados em prática por meio do desenho e da implementação de uma política para a (e na) diversidade contrária à apologia da tolerância e ao mito da democracia racial.

4.4 CONCEPÇÃO INTERCULTURAL

O debate sobre a forma de a educação contemplar a pluralidade cultural em seu agir pedagógico não é recente. Nos países de língua inglesa o “multiculturalismo” tem inspirado uma longa trajetória de debates sobre como a educação e os educadores devem compreender sua ação pedagógica e construção curricular. Segundo Akkari (2010), os autores desta corrente acentuam a necessidade do reconhecimento e valorização das diferenças culturais. Para o autor, os autores francófonos já preferem usar o termo “interculturalismo”, onde se evidenciam “as interações, as trocas, e as construções originadas dos contatos entre culturas” (AKKARI, 2010, p. 75).

A interculturalidade refere-se a um complexo campo de debate entre as variadas concepções e propostas que enfrentam a questão da relação entre processos identitários socioculturais diferentes, focalizando especificamente a possibilidade de respeitar as diferenças e de integrá-las em uma unidade que não as anule. A interculturalidade vem se configurando como uma nova perspectiva epistemológica, ao mesmo tempo é um objeto de estudo interdisciplinar e transversal, no sentido de tematizar e teorizar a complexidade (para além da pluralidade ou da diversidade) e a ambivalência ou o hibridismo (para além da reciprocidade ou da evolução linear) dos processos de elaboração de significados nas relações intergrupais e intersubjetivas, constituídas de campos identitários em termos de etnias, de gerações, de gênero, de ação social (FLEURI, 2003, p.17).

O próprio conceito de intercultura já apresenta a complexidade que é tratar deste assunto. Falar de etnia, raça, cor, gênero, entre outros, são temas que antes de tudo devem mudar o nosso modo de ver o mundo; o que exige a suspensão de nossos preconceitos, e a compreensão das diferenças e identidades culturais de cada povo. Isso se justifica pelo fato de o mundo “poder ser comparado a um mosaico ou a uma tapeçaria composta de múltiplas contribuições culturais, em que cada uma contribui para o significado e a beleza do conjunto” (HEPBURN, 2005, p. 254).

Fleuri por sua vez, afirma que o adjetivo intercultural tem sido utilizado para indicar realidades e perspectivas incongruentes entre si: há quem o reduza ao significado de relação entre grupos folclóricos; há quem amplie o conceito de interculturalidade de modo a compreender o diferente que caracteriza a singularidade e a irrepetibilidade de cada sujeito humano; há quem considere interculturalidade sinônimo de mestiçagem. Também o adjetivo transcultural é utilizado segundo diferentes sentidos. É entendido às vezes como elemento transversal já presente em diferentes culturas, ou então, como produto original da hibridação de elementos culturalmente diferentes. Dessa forma, a dificuldade de se controlar o entrelaçamento da terminologia e de se interpretar corretamente o conjunto das diferentes propostas impede-nos de produzir esquemas simplificatórios eficazes. Mas, por isso mesmo, torna o debate particularmente criativo e aberto ao aprofundamento (FLEURI, 2003, p.19).

A interculturalidade na educação aparece como uma proposta pedagógica que busca desenvolver relações de cooperação, respeito e aceitação, entre diferentes culturas e sujeitos, visando dessa forma, preservar as identidades culturais, com o objetivo de propiciar a troca de experiências, e o enriquecimento mútuo.

Com essa convicção Vieira (2001) certifica que a educação intercultural exige uma revisão crítica dos métodos e conteúdos do aprendizado para que sejam contemplados aspectos da vida multicultural. Assim, não podemos, inocentemente, crer que o mero convívio entre pessoas de culturas diferentes possibilite uma prática de educação intercultural. Não seria difícil comprovar que esse “modelo natural” do convívio poderia gerar justamente o contrário. Faz-se necessária uma reflexão contínua com vistas à superação das relações etnocêntricas presentes não apenas no contexto macro- social, mas ao mesmo tempo no micro -social, pois, ao falarmos

na aceitação de múltiplas culturas, também precisamos estar atentos às diversas identidades de grupos e indivíduos de uma mesma cultura (VIEIRA, 2001, p. 120).

A educação intercultural, não sendo uma disciplina, coloca-se como uma outra modalidade de pensar, propor, produzir e dialogar com as relações de aprendizagem, contrapondo-se àquela tradicionalmente polarizada, homogeneizante e universalizante (FLEURI; SOUZA, 2003, p. 73).

Na atualidade deve-se ter consciência da diversidade que existe entre as diferentes culturas, está aí o motivo pelo qual todas devem ser respeitadas mutuamente em suas diferenças. “Pode-se admirar os valores do outro, não simpatizar com eles ou mesmo se opor a eles. Mas é perverso desqualificar ou subjugar os valores do outro aos nossos” (VIEIRA, 2001, p. 118-119). Assim, por interculturalismo deve-se entender e reconhecer, portanto, que no mundo no qual vivemos existem diferentes identidades culturais, onde cada uma possui sua particularidade, sua especificidade, que devem ser respeitadas ao serem reconhecidas como diferentes.

Como bem percebem Peroza et al. (2014), estas concepções tem sofrido críticas em seus limites. No tocante ao multiculturalismo, salienta-se a sua perspectiva de justa posição entre as referências culturais, preservando seu espaço, mas mantendo sua incomunicação. Já quanto ao interculturalismo, para os autores, apesar de propor a interação entre as diversas referências culturais, trata-se de “gestão das diferenças”, onde cada grupo social deve ter reconhecido o direito de expressão. Para Peroza et al. (2014), ainda não se alcança um patamar de produção de um saber transcultural, ou seja, que cada sujeito extrapole suas referências culturais em busca do universal.

Mesmo que seja importante a advertência dos autores acima, no caso brasileiro a opressão da qual foram acometidos a população negra (também a indígena), calcada em uma pressuposta inferiorização cultural, impõem para superação do preconceito e da discriminação racial (manifestações do racismo instituído) uma educação intercultural, pois o objetivo primeiro é o reconhecimento da cultura de matriz africana como legado importante para a humanidade. Compreender a histórica marginalização do negro no Brasil exige superar com o silenciamento sobre suas contribuições à sociedade brasileira.

Para Silveira, Silveira e Thier (2013), a educação para as relações étnico-raciais deve partir do pressuposto que existem três formas de sociabilidade, ou seja,

de relacionar-se com o outro: o distanciamento, reação natural ao diferente; não nos sentimos a vontade quando em nos aproximar de quem parece diferente de nós; representa uma ameaça ao que acreditamos e que gostaríamos ver orientando a nossa sociedade. O estranhamento, quando surge a intolerância diante da diferença, e esta deve ser combatida e preferencialmente eliminada; este é o caso das guerras por motivação religiosa no oriente médio e por motivação étnica (caso da ex-Iugoslávia ou entre as repúblicas da antiga união soviética).

Para os autores, a terceira possibilidade precisa ser construída, tendo o sistema educacional um papel decisivo: o reconhecimento do diferente como portador de matrizes culturais diferentes, mas estas não são vistas como empecilho para a convivência democrática, e para que o reconhecimento aconteça é necessário quebra de pré-conceitos e da compreensão da origem histórico-social destas diferenças; a partir daí estar-se-ia constituindo as condições para o diálogo intercultural.

4.5 O CONTEXTO DA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES EM EDUCAÇÃO FÍSICA DA UFSM: EDUCAÇÃO FÍSICA E A FORMAÇÃO INICIAL

A história da Educação Física no Brasil confunde-se em muito dos seus momentos com a história dos militares (CASTELLANI FILHO, 1988, p. 34) e com os ideais de branqueamento promovidos pelas elites pré e pós-abolicionistas. A introdução da Ginástica Alemã (1860) pela Escola Militar criada dois anos após a chegada da família real ao Brasil, a fundação da Escola de Educação Física da Força Policial do Estado de São Paulo sob a influência da missão militar francesa (1907), a criação do Centro Militar de Educação Física pelo Ministério da Guerra, como justificantes dos ideais de branqueamento, proporcionalmente existentes à presença do negro em nossa sociedade. Entendimento histórico da Educação Física no Brasil desde suas origens, ou seja, o exagerado – quase obsessivo – desejo de forjamento do indivíduo “forte e saudável” que pudesse corroborar para a construção de um estilo próprio de vida da ex-colônia, construindo um juízo associado à Educação do Físico e à Saúde Corporal (BENTO, 2007, p. 41-53).

O processo higienista elaborou um novo corpo independente, ex-colonizado e totalmente desvinculado do “corpo relapso, flácido, e doentio do indivíduo colonial”, segundo Castellani Filho (1998), toma como seu a representação da nova classe

que surgira e conseqüentemente da raça emergente, que coloca a Educação Física como aliada ao racismo e aos preconceitos sociais a ela vinculados. Paralelamente, fatos ligados às questões voltadas à Educação Física aconteciam alicerçando o racismo por conta de uma política pró-branqueamento implantada desde o período pré-abolicionista. Essa compreensão, além de vinculada aos ideais militares positivistas de “ordem e progresso” herdados de Portugal, aliava-se aos ideais higienistas, tendo nos médicos os seus representantes que se julgavam as autoridades mais competentes para a redefinição dos modelos de comportamentos físicos e morais da recém-embrionada, “forte e saudável”, família brasileira.

Mais argumentações pró-branqueamento eram fundadas no favorecimento da modernização industrial do Brasil, trazendo, a reboque, a importação da mão-de-obra européia bem afeiçoada à economia industrial capitalista, forjando representações paradisíacas no que tange à estreiteza inter-racial vigente. Na verdade tais argumentações estavam para além do fado da população negra recém-liberta. Toda ela estava por conta do triste acaso.

O que se pretendia era o convencimento das elites brancas de que a imigração européia aumentaria o coeficiente de “massa ariana” no país gerando um tipo de darwinismo social, selecionando naturalmente em proveito da purgação rática referendada pelos higienistas buscava a “disciplinarização do físico, do intelecto da moral e da sexualidade visando multiplicar os indivíduos brancos [...] transformando homens e mulheres em reprodutores e guardiões de proles e raças puras” (CASTELLANI FILHO, 1988, p. 44).

Diante de tal panorama, percebemos uma Educação Física que em sua gênese também corrobora para formação da ontogenia do brasileiro no que diz respeito à incrustação das fortes nuances preconceituosas encobertas pelos variados discursos procedentes do mito da democracia racial. A Educação Física ao longo do processo de sua configuração histórica pode estabelecer inúmeros pontos de convergências e complementariedade. Mesmo que hoje possua especificidades no campo formativo, a Educação Física é muito próxima das formações dos horizontes pedagógicos como nas origens modernas.

Com ênfase na formação inicial de Educação Física o viés predominante é o biológico, que promove uma perspectiva reducionista da compreensão e do entendimento do corpo, objeto de estudo e de intervenção desta área do conhecimento. Levando em consideração essa ênfase, percebemos as marcas que

ficam na formação e atuação do profissional, com consequências nas suas escolhas, como determinação de espaços, conteúdos, materiais, faixa etária, gênero e até mesmo no cotidiano escolar. De acordo com que afirma Vago (2009), a forma como o profissional compreende o é definidora de escolhas metodológicas, abordagens e etc.

Segundo Sousa (2005), devemos pensar o ser humano além de um corpo estratificado, temos que buscar formas de compreensão do corpo, como e com quem realizar práticas corporais. Pautando em elementos sócios culturais e históricos nos princípios da inclusão e da diversidade.

Compreender o corpo como totalidade significa conceber o sujeito a partir da dissociabilidade de suas dimensões biológica, afetiva, cognitiva, histórica, cultural estética, lúdica, linguística, dentre outras. Significa compreender que o ser humano é um todo indivisível que pensa, sente e age, simultaneamente (SOUSA et al., 2005, p. 7).

Sustentar uma prática educativa, tornando possível a identificação de complementariedades e sobreposições, seria possível quando se considerar em uma perspectiva crítica a Educação Física, isto é, uma concepção de educação do corpo que não compreenda somente na dimensão biológica, mas que incorpore nas concepções pedagógicas a inteireza e a complexidade inerentes ao organismo humano. Assim o corpo assume na sua multiplicidade que o constituem tornando possível um diálogo epistemológico (sobre as raízes que sustentam a sua área de atuação) como uma complementariedade nas motivações didáticas e proposições metodológicas.

Para entender melhor esse diálogo, torna-se necessário observar melhor alguns elementos do contexto histórico e social que originou grandes transformações das artes do corpo no início do século XX, embora a educação física preserve suas especificidades, é possível identificar as raízes que potencializam os frutos de uma práxis pedagógica contemporânea mais crítica e comprometida com a transformação social. Escobar (2009) aborda em Coletivo de Autores (2011), que nos dias de hoje, temos um amplo conjunto de atividades expressivo-comunicativas com sentidos e significados lúdicos, estéticos, místicos e agnósticos como os jogos, a ginástica, a dança a mímica, etc. “Deve-se reconhecer, no entanto, que elas não indicam que o homem nasceu saltando, arremessando, jogando. Estas atividades

foram construídas em certas épocas históricas como resposta a determinadas necessidades humanas”.

O desconhecimento sobre a história e as culturas das populações de origem africana e indígenas, apresenta um sistema educacional cada vez menos democrático, já que “historicamente, nossos /alunos/negros/vêm passando por um processo que podemos chamar de apagamento histórico, onde sua história foi apagada, deturpada e negada” (SENHORINHA, 2008, p.83) na educação física escolar ou nos cursos de licenciatura em educação física, o conteúdo relacionados as práticas corporais de origem afro brasileiras e africanas são quase inexistentes.

A Lei nº 10.639, promulgada em 09 de janeiro de 2003, surgiu do Projeto de lei nº 259 de 1999, de autoria dos deputados Esther Grossi (PT-RS) e Benhur Ferreira (PT-MS), substitutivo do Projeto de lei do deputado Humberto Costa. A Lei, como política pública, alterou a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9394/96, os Parâmetros Curriculares Nacionais e tornou obrigatório o ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira nas escolas de ensino fundamental e médio de todo o país, configurando-se, atualmente, em instigante fonte de debates por colocarem no centro da discussão nossas etnicidades. A proposta é problematizar questões identitárias, como a ancestralidade e a cultura, sugerindo para esses pilares a utilização de novas matrizes teóricas que contemplem outros olhares sobre o processo histórico da cultura afro-brasileira com fins de promover sua validade civilizatória. Bastante sucinta para a tradição legislativa brasileira, a Lei 10.639/03 se estabelece nos seguintes artigos:

Art. 1º A Lei Nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B:

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

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

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

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra”.

Art.2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 9 de janeiro de 2003; 182º da Independência e 115º da República.

Em 10 de março de 2008, foi assinada a Lei nº 11.645/08⁷ para, também, incluir, como obrigatórias no ensino básico, a história e a cultura dos índios brasileiros. Sem revogar a Lei nº 10.639/03, a Lei nº 11.645/08 reitera a atenção para a significação étnico-racial indígena. Consideramos deste modo que um dos grandes debates provocados pela Lei nº 10.639/03 no ensino da Educação Física se detém no problema do percurso epistemológico dessa área. Pregando a educação do corpo e tendo como modelo de perfeição um físico saudável e equilibrado, organicamente, a origem da Educação Física associa-se a médicos higienistas que buscavam modificar os métodos de higiene da população. Essas diretrizes assumiram importância vital na construção da matriz racista e na ideologia racial brasileira, formulada e difundida no século XIX.

As leis 10.639/03 e 11.645/08 vêm ser o instrumento de cobrança do direito ao reconhecimento da contribuição sócio-político-cultural permanente dos cidadãos não brancos na construção do Brasil. Contudo, entende-se que esse reconhecimento não vem de maneira branda e sim como fruto de tensões oriundas das relações assimétricas de poder construídas ao longo dos quinhentos anos de Brasil. A configuração étnico-racial-social de nossos alunos sugere a existência de uma realidade multicultural em nossas escolas que não pode ser desprezada, não obstante, tê-lo sido há muito.

Em conformidade com essa realidade a proposta de um currículo multicultural em Educação Física em colaboração com as leis 10.639/03 e 11.645/08 pressupõem que: os culturalmente diferentes não sejam mantidos em desvantagem; sejam discutidas e compreendidas as difíceis realidades; se aponte a apreciação das diferenças culturais como riqueza; se leve em consideração o contexto sócio-histórico de construção das realidades culturais diversas; se busque promover alianças democráticas estratégicas em favor da justiça social; por fim, desvele os processos educativos partidários das classes dominantes, não permitindo o entorpecimento dos esforços por equidade dos menos favorecidos e buscando, acima de tudo, uma diversidade que apreenda o fulcro de interesse pela justiça social (NEIRA, 2007). Conforme nos diz Gomes, as leis aqui citadas ultrapassam os

⁷ Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena".

limites de um ganho pedagógico, sendo “resultado de uma luta política em prol de uma escola e de um currículo que insiram a diversidade” (GOMES, 2008, p. 85).

As bases da construção histórica da Educação Física favoreceram aos interesses eugenistas. Afora o processo pedagógico, atento para o fato de que os métodos francês e sueco de ginástica, largamente difundidos no Brasil, foram eficazes para os ideais de corpo mecânico e disciplinado. A esportivização, por sua vez, abraçava a idéia de superioridade branca, apoiada na imagem helênica corporal mitologicamente ambicionada. “Deste modo, a história da disciplina Educação Física aponta para um distanciamento do corpo negro, na medida em que o corpo idealizado pela Educação Física partiu da imagem corporal dos gregos, portanto de um corpo branco” (MATTOS, 2007, p. 11).

A Educação Física como disciplina obrigatória no currículo da educação básica que tem como área de estudo, a cultura corporal ou a cultura do movimento humano. Segundo a Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/93) a Educação Física é “componente curricular obrigatório no ensino básico, sendo facultativa em cursos noturnos”. A instituição das Diretrizes Gerais para a Educação Física e o Desporto, em 1980, buscou primeiramente afirmar a obrigatoriedade da disciplina na escola, mantendo o prisma da fragmentação do homem em corpo e alma, reduzindo a prática à função ou necessidade biológica. O Conselho Federal de Educação, entretanto, deixou a cargo dos estados a reflexão sobre as diretrizes e os planos gerais, possibilitando a escola discussões sobre suas peculiaridades, a partir das funções e dos objetivos da Educação Física. Suas peculiaridades, a partir das funções e dos objetivos da Educação Física. As funções gerais (biológica, cinestésica e integradora ou sócio-educacional) praticamente definiram os objetivos da disciplina. Bracht (1999, p. 28) pondera que a “Educação Física está interessada nas explicações, compreensões e interpretações sobre objetivações culturais do movimento humano fornecidas pela ciência, com objetivo de fundamentar sua prática”. Oliveira (2004, p. 34) discursa que o percurso histórico de área confere à Educação Física identificações com ciências humanas e sociais, embora permaneça carente de afirmação científica.

Identificada com as ciências humanas e sociais, a Educação Física assume uma postura pedagógico-social que lhe confere dignidade insuperável, apesar de, nessa ótica, carecer daquelas “certezas científicas”. A imparcialidade na observação é difícil, na medida em que há um envolvimento afetivo e de valores do pesquisador

com o seu objeto. Além disso, a validação da experiência pela repetição é impossível.

Castellani Filho (1998, p. 54) manifesta preocupação em definir cultura corporal para, depois, discorrer sobre a ação pedagógica da Educação Física:

Trocando em miúdos, o que queremos dizer é o seguinte: integrante da cultura do homem e da mulher brasileiros, a cultura corporal constitui-se como uma totalidade formada pela interação de distintas práticas sociais, tais como a dança, o jogo, a ginástica, o esporte que, por sua vez, materializam-se, ganham forma, através das práticas corporais. Enquanto práticas sociais refletem a atividade produtiva humana de buscar respostas às suas necessidades. Compete, assim, à Educação Física, dar tratamento pedagógico aos temas da cultura corporal, reconhecendo-os como dotados de significado e sentido porquanto construídos historicamente. (CASTELLANI FILHO, 1998, p.54).

Kunz (2004) lembra da importância de situarmos a Educação Física no “lôcus social”. Para o autor, a Educação Física é “[...] uma prática influente na formação/condicionamento do sentido/significado do movimento humano, portanto a prática não deveria contribuir apenas para ‘formação/informação do sentido comparativo do movimento humano’” (KUNZ, 2004, p. 165).

O conceito corporal pretendido pela categoria médica ambicionava pelo discurso da saúde o controle do corpo individual e coletivo, através do seu governo e organização. E este foi o papel designado para a Educação Física escolar. (SILVA, M., 2003, p. 105) A autora analisou as ligações do discurso médico do século XIX com a Educação Física e percebeu, nas três teses, que as idéias de controle social assumiram características de criação cultural da época. Conclui que, “[...] as manifestações da cultura corporal dos negros e das classes pobres foram expropriadas pela historiografia objetivamente para abrandar o escravismo”. Em prol de:

[...] uma historiografia que vendia a idéia de um escravismo brando, de um negro amorfo, para ‘demonstrar’ que a História do Brasil se desenvolveu sem conflitos; sem oprimidos e opressores, com diferenças naturais e não econômicas e sociais (SILVA, 2003, p.122).

A Educação Física [escolar] cresceu no Brasil juntamente com os desdobramentos dos pensamentos europeus sobre corpo e movimento, que desde o século XVI vinham pautando o tratamento dado ao corpo e as visões de mundo daqueles povos que iriam dominar/criar o mundo que chamamos hoje de Ocidente.

O paralelo com essa área de conhecimento é interessante, pois, mesmo quando esta se estrutura como tal, no século XIX (e se adaptando às demandas das elites [“brancas”] no Brasil), veio pautando uma visão fragmentada do ser humano. Notadamente, o debate da área cada vez mais se aprofunda nas questões sociais e culturais – visto que é uma área “humana” de conhecimentos, e especialmente, da “educação” – mas sem se afastar das demandas biológicas e médicas (e atrelando as esportivas a estas).

Apesar disso, a tendência de separar o humano, se não tem diminuído consideravelmente, tem tido um avanço, que busca reunir o humano e seu mundo novamente (como se estivessem realmente separados) e uma resistência diante da continuidade de entender o mundo separado do corpo, ou o corpo separado do mundo. Devido a essas redescobertas e a esses retornos, vimos a possibilidade de, finalmente, localizar o ser humano em seu mundo, através de seu corpo e seu movimento, provocando reflexões, mas sem aliená-lo de si mesmo, nem desse mundo.

LEI Nº 13.005, DE 25 DE JUNHO DE 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Art. 1º É aprovado o Plano Nacional de Educação - PNE, com vigência por 10 (dez) anos, a contar da publicação desta Lei, na forma do Anexo, com vistas ao cumprimento do disposto no art. 214 da Constituição Federal. METAS E ESTRATÉGIAS:

7.25) 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;

7.26) consolidar a educação escolar no campo de populações tradicionais, de populações itinerantes e de comunidades indígenas e quilombolas, respeitando a articulação entre os ambientes escolares e comunitários e garantindo: o desenvolvimento sustentável e preservação da identidade cultural; a participação da comunidade na definição do modelo de organização pedagógica e de gestão das instituições, consideradas as práticas socioculturais e as formas particulares de organização do tempo; a oferta bilíngue na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, em língua materna das comunidades indígenas e em língua portuguesa; a reestruturação e a aquisição de equipamentos; a oferta de programa para a formação inicial e continuada de profissionais da educação; e o atendimento em educação especial;

7.27) desenvolver currículos e propostas pedagógicas específicas para educação escolar para as escolas do campo e para as comunidades indígenas e quilombolas, incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades e considerando o fortalecimento das práticas

socioculturais e da língua materna de cada comunidade indígena, produzindo e disponibilizando materiais didáticos específicos, inclusive para os (as) alunos (as) com deficiência;

Meta 8: elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE.

A partir da constituição do Plano Estadual de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e dos Povos Indígenas⁸, o Rio Grande do Sul protagoniza um novo momento sobre as discussões étnico-raciais na escola. Os estudantes em cada recanto deste Estado precisam ter seu direito efetivamente exercitado, no conhecimento de sua verdadeira história e ter sua cultura respeitada.

Desta forma, com o intuito pedagógico, a Secretaria de Estado da Educação/DP, por meio da Divisão da Diversidade e Direitos Humanos, publica este plano, divulgando-o e trabalhando-o de modo a ver seu conteúdo integrado de fato nas práticas dos/as educadores/as e dirigentes em educação, em prol de uma sociedade mais solidária, igualitária e plural.

Este Plano orienta a implementação, no Rio Grande do Sul, das legislações atinentes ao tema da inclusão das Histórias e Culturas dos Povos indígenas, Afro-Brasileiras e Africanas na Educação. Essas legislações detalham os princípios estabelecidos na Constituição Federal, em especial nos Art. 3º IV, Art. 210 § 2º, Art. 215 § 1º, Art. 216 V § 5º e Art. 231; na Constituição Estadual, prioritariamente nos Art. 221, Art. 264 e Art. 265; na Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas Art. 15; na Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho Art. 31; Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Nº 9394/96, Art. 26A.

⁸ Documento implantado em 2017, a partir das reivindicações de vários setores da sociedade civil, os quais não se sentiam contemplados com as formas e os métodos utilizados até então no que se refere à implementação da Lei 10.639/2003 e da Lei 11.645/2008 nas escolas.

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre história e cultura afro-brasileira (Incluído pela Lei nº 10.639, de 9.1.2003).

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008).

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008).

O Objetivo Geral do Plano é fazer cumprir e implementar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e dos Povos Indígenas estabelecidos na Constituição Federal, em especial nos Art. 3º inciso IV, Art. 210 § 2º, Art. 215 § 1º, Art. 216 V § 5º e Art. 231; na Constituição Estadual, prioritariamente nos Art. 221, Art. 264 e Art. 265. Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Nº 9.394/96, Art. 26A. pelo texto da Lei 10.639/03, Resolução CNE/ CP 01/2004 e Parecer CNE/CP 03/2004, da Lei 11.645/08, da Resolução CEED nº 297/2009, da Lei Estadual nº 13.694/2011 Estatuto Estadual da Igualdade Racial, Resolução CNE/CEB nº 5/2012, Resolução CNE/CEB nº 8/2012, Pacto Estadual pelo fim do Racismo Institucional/2014, do Parecer CNE/CEB nº 14/2015; Plano Nacional de Educação – PNE, Lei Nº 13.005 de 25/06/2014 e Plano Estadual de Educação - PEE Lei Nº 14.705, de 25/06/2015.

São objetivos específicos do Plano Estadual:

- Desenvolver ações estratégicas no âmbito da política de formação de professores, a fim de proporcionar o conhecimento e a valorização das histórias e das culturas dos povos africanos, dos povos indígenas, afro-brasileiros e da diversidade étnica na construção do estado e do país;
- Colaborar e construir, com os sistemas de ensino, instituições, conselhos de educação, coordenações pedagógicas, gestores educacionais, professores e demais segmentos afins, políticas públicas e processos pedagógicos com base na Constituição Federal, em especial nos Art. 3º inciso IV, Art. 210 § 2º, Art. 215 § 1º, Art. 216 V § 5º e Art. 231; na Constituição Estadual, prioritariamente nos Art. 221, Art. 264 e Art. 265. Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB/Nº 9.394/96, Art. 26A; nas Leis 10.639/03 e 11.645/08, Resolução CEED nº 297/2009, da Lei Estadual nº 13.694/2011

Estatuto Estadual da Igualdade Racial, Resolução CNE/CEB nº 5/2012, Resolução CNE/CEB nº 8/2012, Pacto Estadual pelo fim do Racismo Institucional/2014, Parecer CNE/CEB nº 14/2015; Plano Nacional de Educação – PNE, Lei Nº 13.005, de 25/06/2014 e PEE Lei Nº 14.705, de 25/06/2015.

- Promover e apoiar o desenvolvimento de pesquisas e produção de materiais didáticos e paradidáticos que valorizem, nacional e regionalmente, as culturas e as histórias dos povos indígenas, afro-brasileiras e africanas;
- Colaborar na construção de indicadores que permitam o necessário acompanhamento, pelos poderes públicos e pela sociedade civil, para a efetiva implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino das Histórias e das Culturas Afro-Brasileiras, Africanas e dos Povos Indígenas;
- Criar e consolidar agendas propositivas com os diversos atores da Educação Estadual para disseminar as Leis 10.639/03, 11.645/08, Resolução CEED nº 297/2009, Lei Estadual nº 13.694/2011 Estatuto Estadual da Igualdade Racial, Resolução CNE/CEB nº 5/2012, Resolução CNE/CEB nº 8/2012, do Parecer CNE/CEB nº 14/2015, Pacto Estadual pelo fim do Racismo Institucional/2014, Plano Nacional de Educação – PNE, Lei Nº 13.005, de 25/06/2014 e PEE Lei Nº 14.705, de 25/06/2015, com gestores e técnicos, no âmbito e nas gestões educacionais estaduais e municipais, públicas e particulares, garantindo as condições para seu pleno desenvolvimento como política de Estado.

Relacionando tais objetivos com a difusão da Lei nº 10.639/03 e a educação étnico-racial, sugerimos uma reflexão sobre a dimensão de educação como processo real por meio do qual se possam perceber as relações interacionais previamente estruturadas e afirmadas nas funções da escola. Compreendemos a educação como mediadora de um contexto social determinado, que relaciona e reflete seu tempo e contextos ou para se tornar um dos instrumentos de transformação social. Percebemos a práxis pedagógica como um lugar de reflexão sobre teoria e práticas sócio/educacionais mediadas pela cultura e pelo seu contexto sócio-histórico, visando a relações e ações dialógicas. Nesse sentido, pede-se uma postura pedagógica como “ação comunicativa” (KUNZ, 2004) capaz de valorizar o sentido e os objetivos das ações.

5 ANÁLISE DOCUMENTAL DO CEFD E DA UFSM

5.1 ANÁLISE DOCUMENTAL DO CEFD

O documento analisado sobre o Plano Pedagógico de Curso (PPC) da Educação Física Licenciatura do CEFD/UFSM destaca que o plano do Curso de Educação Física: Licenciatura Plena foi elaborado de forma coletiva onde prevaleceu a concepção Universidade como mediadora na formação de profissionais capazes de intervir no processo histórico da sociedade e também como uma prestadora de serviço, mas que além do compromisso de atender uma demanda procura, sobretudo, entender essa demanda. O novo egresso do Curso deve atuar junto com profissionais de outras áreas para, através da atuação interdisciplinar, no atendimento das demandas coletivas e na diminuição da desigualdade social.

Através de ações educacionais e de pesquisa de extensão, o curso foca em colaborar beneficentemente com a comunidade, preparando o profissional para intervir no contexto histórico-social, sob conduta ética diminuindo contradições, problemas, conflitos sociais, com isso ultrapassando além do exercício técnico de sua profissão, mas uma formação profissional mais completa. Curso de Educação Física: Licenciatura Plena da UFSM tem se caracterizado pela atuação em projetos e equipes interdisciplinares, envolvendo diferentes áreas da UFSM como a Educação Especial, a Fisioterapia, a Medicina, a Enfermagem e a Pedagogia.

O PPC foi instituído pela LDB (Lei 9394/96). Sua construção concretiza a condição de autonomia pedagógica dada pela LDB que, no seu art. 53, dá competência à universidade para que seus cursos organizem seus currículos, programas e conteúdos programáticos de suas atividades/disciplinas. Além da autonomia para planejar o Curso de Licenciatura, a LDB aponta para o amplo entendimento da responsabilidade da universidade na formação do estudante. **A lei estabelece** que a educação superior tem por finalidade **estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo**, aborda também a participação do profissional na formação no desenvolvimento da sociedade brasileira em um processo contínuo. No seu art. 43 preconiza que o incentivo ao trabalho de pesquisa e investigação científica desenvolva o entendimento do homem e do meio em que vive.

O papel do PPC é oportunizar uma identidade clara desse Curso de Licenciatura, determinando suas prioridades e estabelecendo, com coerência, suas estratégias de trabalho. O PPC tem a dimensão de ser orientador e condutor do presente e do futuro, São termos usados para designar o mesmo sentido de projetar, de lançar, de orientar, de dar direção a uma ideia, a um processo pedagógico intencionalmente alicerçado nas reflexões e ações do presente.

Em alguns momentos o documento aponta e reforça a relevância do reconhecimento e da valorização da cultura, tanto como fator ímpar das diversidades quanto da composição da identidade nacional, mas não destaca a inclusão étnico-racial. Sendo o corpo, como já foi apresentado, simultaneamente, uma construção histórica e cultural, produtor e expressão dinâmica de cultura – por meio de uma linguagem bem específica, o movimento corporal – este poderia ser tematizado como demonstração primeira e latente da cultura negra, através do qual as experiências de pertencimento, de reconhecimento e de identificação poderiam e deveriam ser vivenciadas.

5.2 LEGISLAÇÃO NO ÂMBITO DA UFSM

A LDB classifica as instituições de ensino dos diferentes níveis em públicas e privadas. O Art. 12 da LDB diz que os estabelecimentos de ensino, respeitando as normas do seu sistema de ensino (Federal, Estadual, Municipal ou do Distrito Federal), terão a incumbência, entre outras, de: elaborar e executar sua proposta pedagógica; zelar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente; articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola. Segundo a Resolução CNE/CP 01/2004,

[...] caberá às escolas incluírem no contexto de seus estudos e atividades cotidianas, tanto a contribuição histórico-cultural dos povos indígenas quanto às contribuições de raiz africana e europeia e dos descendentes de asiáticos. É preciso que entendamos que o Art. 26A, acrescido à Lei nº. 9.394/96, impõe bem mais do que a inclusão de novos conteúdos, mas exige que se repense um conjunto de questões: as relações étnico-raciais, sociais e pedagógicas; os procedimentos de ensino; as condições oferecidas para aprendizagem; e os objetivos da educação proporcionada pelas escolas.

Instituições de Ensino Superior Como Instituições de Ensino Superior compreende-se qualquer instituição que se incumba de formação em nível superior

de caráter público ou particular. Elas têm seu funcionamento ligado aos documentos legais que normatizam a Política Educacional Brasileira, quais sejam Lei 9.394/96 - Diretrizes e Bases da Educação Nacional; PNE – Plano Nacional de Educação e Diretrizes Curriculares Nacionais que, a rigor, compreendem resoluções do Conselho Nacional de Educação e demais organizações da educação brasileira e sul-rio-grandense. A Resolução CNE/CP 01/2004, em seu Artigo 1º, dispõe que as Diretrizes deste Plano devem ser “observadas pelas instituições de ensino, que atuam nos níveis e modalidades da Educação Brasileira e, em especial, aquelas que mantêm programas de formação inicial e continuada de professores”.

O § 1º deste artigo, estabelece que “As Instituições de Ensino Superior incluirão, nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram, a Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes, nos termos explicitados no Parecer CNE/CP 3/2004”, aos povos indígenas nos termos da Lei 11.645/08 e das Diretrizes Nacionais Indígenas CNE/CP nº 5/2012 e Quilombolas CNE/CP nº 8/2012.

O Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação para as Relações Étnico-Raciais, bem como, o Plano Estadual estão dirigidos, formalmente, para que os sistemas e instituições de ensino cumpram o estabelecido nas Leis 10.639/03 e 11.645/08, na Resolução CEED nº 297/2009, nas Diretrizes Nacionais Indígenas CNE/ CP nº 5/2012 e Quilombolas CNE/CP nº 8/2012, na Lei Estadual nº 13.694/2011 - Estatuto Estadual da Igualdade Racial e no Pacto Estadual pelo fim do Racismo Institucional/2014.

Assim, as instituições de Ensino Superior devem realizar revisão curricular para a implantação da temática, quer nas gestões dos Planos Pedagógicos de Curso, quer nas Coordenações Pedagógicas e colegiados, uma vez que possuem a liberdade para ajustar seus conteúdos e contribuir no necessário processo de democratização da escola, da ampliação do direito de todos e todas à educação e do reconhecimento de todas as matrizes de saberes da sociedade brasileira e sul-rio-grandense, reformulando gradativamente a matriz curricular dos cursos superiores, em especial das licenciaturas, em diálogo com os sábios indígenas e com os indígenas que possuem formação superior, bem como com os Griôs da Matriz africana. O Art. 3º do Parecer CNE/ CP 003/2004 assim orienta:

A Educação das Relações Étnico-Raciais e o Estudo de História e Culturas Afro-Brasileiras, Histórias e Culturas Africanas e Indígenas serão desenvolvidas por meio de conteúdos, competências, atitudes e valores a serem estabelecidos pelas Instituições de ensino e seus professores, com o apoio e supervisão dos sistemas de ensino, entidades mantenedoras e coordenações pedagógicas, atendidas as indicações, recomendações e diretrizes explicitadas no Parecer CNE/CP 003/2004 (RESOLUÇÃO CNE/CP nº 01/2004).

O Plano Estadual de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e dos Povos Indígenas, traça algumas ações de responsabilidade das Instituições de Ensino Superior:

- Incluir conteúdos e disciplinas curriculares relacionados à Educação para as Relações Étnico-Raciais nos cursos de graduação do Ensino Superior, conforme expresso no §1º do Art. 1º, da Resolução CNE /CP n. 01/2004; das Leis 10.639 e 11.645; no Parecer CNE/CP 003/2004; na Resolução CEED nº 297/2009; nas Diretrizes Nacionais Indígenas CNE/CP nº 5/2012; e Quilombolas CNE/CP nº 8/2012; na Lei Estadual n.º 13.694/2011 - Esta- 63 tuto Estadual da Igualdade Racial, no Pacto Estadual pelo fim do Racismo Institucional/2014; no Plano Nacional de Educação/PNE, na Lei nº 13.005, de 25/06/2014, e nas alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais de nº 1, de 1991, a 72, de 2016;
- desenvolver atividades acadêmicas, de ensino, pesquisa, extensão encontros, jornadas e seminários de promoção das relações étnico-raciais positivas para seus estudantes;
- dedicar especial atenção aos cursos de licenciatura e formação de professores, garantindo informação adequada sobre a História e Culturas Afro-Brasileiras, Africanas e dos Povos Indígenas conforme os conteúdos propostos na Lei 10.639/2003 e 11.645/2008 e legislação posterior referente à temática;
- desenvolver nos estudantes de seus cursos de licenciatura e formação continuada de professores habilidades, competências e atitudes que lhes permitam contribuir para a educação das relações étnico-raciais com destaque para a produção e análise crítica de livros, materiais didáticos e paradidáticos que estejam em consonância com as Diretrizes Curriculares para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e

Culturas Afro -Brasileiras, Africanas e Indígenas, como preconiza a Resolução CEED nº 297/2009, a Lei Estadual n.º 13.694/2011 - Estatuto Estadual da Igualdade Racial, a Lei 11.645/08, as Diretrizes Nacionais Indígenas CNE/CP nº 5/2012, as Diretrizes Quilombolas CNE/CP nº 8/2012;

- fomentar pesquisas e desenvolvimento de inovações tecnológicas, na temática das relações étnico-raciais, contribuindo com a construção de uma educação plural estimular e contribuir para a criação e a divulgação de bolsas de iniciação científica na temática da Educação para as Relações Étnico-Raciais;
- divulgar nas secretarias, estadual e municipais de educação a existência de programas institucionais que possam contribuir com a disseminação de pesquisas na temática em associação com a educação básica, técnica, profissional e superior;
- garantir que, nas escolas federais, agrícolas, centros, institutos, colégios de aplicação das universidades e Instituições Estaduais de Educação Profissional existam núcleos destinados ao acompanhamento, estudo e desenvolvimento da Educação das Relações Étnico-Raciais e Políticas de Ação Afirmativa;
- adotar a políticas de cotas raciais e outras ações afirmativas para o ingresso de estudantes indígenas e negros ao ensino superior;
- ampliar a oferta de vagas na educação superior, possibilitando maior acesso dos jovens, em especial dos indígenas e afro-brasileiros, a este nível de ensino;
- incluir, no corpo docente profissionais capacitados e versados na temática da cultura dos povos indígenas, afro-brasileira e africana nos níveis de graduação, especialização e pós-graduação, para atuarem, além do ensino, na orientação de trabalhos e pesquisas dos discentes;
- promover o Apoio Técnico para a formação de professores e outros profissionais de ensino que atuam na escola de educação básica, considerando todos os níveis e modalidades de ensino, para a educação das relações étnico-raciais;
- implementar as orientações do Parecer nº 03/2004, da Resolução nº 01/2004, Leis 10639 e 11645, da Resolução CEED nº 297/2009, das Diretrizes

Nacionais Indígenas CNE/CP nº 5/2012 e Quilombolas CNE/CP nº 8/2012, da Lei Estadual n.º 13.694/2011 - Estatuto Estadual da Igualdade Racial e do Pacto Estadual pelo fim do Racismo Institucional/2014, no que se refere à inserção da educação das relações étnico-raciais e temáticas que dizem respeito aos povos indígenas e afro-brasileiros entre as IES que oferecem cursos de licenciatura;

- construir, identificar, publicar e distribuir material didático e bibliográfico sobre as questões relativas à educação das relações étnico-raciais para todos os cursos de graduação;
- incluir os conteúdos referentes à educação das relações étnico-raciais nos instrumentos de avaliação institucional, docente e discente e articular cada uma delas à pesquisa e à extensão, de acordo com as características das IES;
- realizar monitoramento e acompanhamento sistemático dos estudantes que ingressam por meio de ações afirmativas;

A Resolução N. 011/2007 de 03 de agosto de 2007- Institui, na Universidade Federal de Santa Maria, o Programa de Ações Afirmativas de Inclusão Racial e Social e revoga a Resolução n. 009/07, Resolução N. 010/2015 de 03 de junho de 2015 - Dispõe sobre o uso do Nome Social de travestis e transexuais no âmbito da Universidade Federal de Santa Maria e dá outras providências e a Resolução N. 019/2016 de 19 de maio de 2016- Aprova a criação da Coordenadoria de Ações Educacionais da UFSM como órgão executivo da administração superior diretamente subordinada ao Gabinete do Reitor e institui seu regulamento interno.

A Universidade Federal de Santa Maria instituiu o Programa de Ações Afirmativas através da Resolução 011/2007. Os princípios que nortearam a adoção das ações afirmativas na UFSM indicavam a necessidade de democratização do acesso ao Ensino Superior público, proteção aos direitos humanos e a erradicação das desigualdades sociais e étnico-raciais. Desta forma o programa contemplou ações voltadas para a população de baixa renda, proveniente de escola pública, pretos, pardos, quilombolas, indígenas e pessoas com deficiência.

A lei nº 12.711/2012, sancionada em agosto de 2012, garantiu a reserva de 50% das matrículas por curso e turno nas 59 universidades federais e 38 institutos federais de educação, ciência e tecnologia a alunos que tenham cursado o ensino médio integralmente em escola pública. Os demais 50% das vagas permanecem

para ampla concorrência. Na UFSM para o ingresso em 2015 ocorreu a reserva de 50% das vagas para estudantes de escola pública com ou sem recorte de renda e para estudantes de escola pública pretos, pardos e indígenas.

A UFSM manteve de seu Programa original a criação de vagas para indígenas (ampliada para 20 vagas em 2014) e a reserva de 5% de vagas para as pessoas com deficiência. A partir do processo seletivo de 2014 para ingresso em 2015 a UFSM atendeu aos anseios das lideranças indígenas e o Processo Seletivo indígena passou a ser específico para indígenas aldeados, o que contemplou as necessidades das aldeias que almejam por desenvolvimento nas áreas de educação, saúde, infraestrutura, meio-ambiente, entre outras.

Outro avanço importante diz respeito à prova do processo seletivo indígena que passou a ser elaborada de acordo com a cultura indígena, onde garantiu-se a participação de um profissional indígena que faz o diálogo intercultural com a banca de professores.

Diante deste contexto foi criada através da Resolução N. 19/2016 a Coordenadoria de Ações Educacionais da UFSM que se constitui em Órgão Executivo da Administração Superior, subordinado ao Gabinete do Reitor, com vistas à efetivação de ações atinentes à inclusão na UFSM, atuando como agente de inovação pedagógica e social nos processos de acesso, permanência, ensino e aprendizagem na Instituição.

A Coordenadoria de Ações Educacionais conta com três Núcleos: o Núcleo de Acessibilidade, o Núcleo de Ações Afirmativas Sociais, Étnico-Raciais e Indígenas e o Núcleo de Aprendizagem.

Ao Núcleo de Ações Afirmativas Sociais, Étnico-Raciais e Indígenas estão vinculadas as seguintes Comissões: Comissão Indígena; Comissão Étnico-Racial e Comissão Social.

Comissão Indígena- À Comissão de Implementação e Acompanhamento do Programa Permanente de Formação de Acadêmicos Indígenas compete observar o funcionamento do Programa Permanente de Formação de Acadêmicos Indígenas, avaliar seus resultados, identificar aspectos que prejudiquem a eficiência e sugerir os ajustes e modificações que julgar pertinentes;

Comissão Étnico-Racial - À comissão Étnico-Racial compete primar pela aplicação de políticas e programas de ações afirmativas para a comunidade negra

universitária, acompanhando seu desenvolvimento e oferecendo sugestões para seu devido aprimoramento;

Comissão Social - À Comissão Social compete acompanhar e sugerir ajustes e modificações na aplicação de Políticas e programas de ações afirmativas para estudantes de escolas públicas cotistas e não cotistas, nos casos que impliquem em questões de desigualdade socioeducacional, psicossociais, de expressão de gênero e/ou orientação sexual.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensamos com esse trabalho que é preciso avançar na discussão sobre a Lei Nº 10.639/03, dimensionando a tensão entre sua aplicabilidade e suas propostas, pois entendemos que “desconstruir” conceitos, reparar culturas e combater preconceitos demandam uma luta política vigorosa que precisa ser exercitada na formação inicial em forma de interesse comum e interdisciplinar.

Se, na contemporaneidade, a grande luta da Educação visa ao enriquecimento da práxis na perspectiva da quebra de preconceitos e do respeito às origens, identidades e culturas, a grande tarefa, pois, da Educação Física é lutar para ser potencializada no processo. Concluimos que a Educação Física associa-se às ciências tanto naturais como sociais, na medida em que sua multiplicidade de ação quer seja na saúde, quer seja na educação, assume a dimensão pedagógica.

Percebemos que a UFSM estabelece a obrigatoriedade da inserção a Lei 10.639/03 dentro de suas ações e projetos, mas o curso de Educação Física Licenciatura não agrega ao seu PPC o que se estabelece ao cumprimento da lei. Encontra-se dificuldades no campo de formação da maioria dos educadores, que não reconhecem a importância da história e da cultura africana para a compreensão da verdadeira história do Brasil.

Segundo Oliveira (1994), há presença nas escolas de diversos preconceitos como de gênero, raça e classe social. Em seus estudos, fica claro que crianças pobres e negras e de sexo feminino, são na maioria das vezes alvo de práticas discriminatórias, que afetam os seus conceitos e auto-estima, fazendo com se sintam-se inferiores às demais crianças. A discriminação racial não é um problema exclusivo do negro, e sim de toda a população. Não adianta fortalecer a identidade da criança negra se não educarmos a criança branca no combate ao racismo e todas as formas de discriminação e respeito as diversidades.

Uma conquista do Movimento Negro, hoje a Lei 10.639 ainda não é efetivamente cumprida em função de um conjunto de intolerâncias e discriminações enraizadas na sociedade brasileira. O não cumprimento dessa lei corrobora a história da África não contada no Brasil, que faz com que não tenhamos referências negras nas ciências; nas artes; na política e em tantas outras áreas do conhecimento registradas nos livros didáticos utilizados nas escolas de ensino fundamental e médio.

Entretanto, os obstáculos para uma transformação na ação docente vão mais além, pois a questão curricular se desdobra na necessidade de uma nova política educacional de formação inicial, para reverter positivamente às novas gerações, uma nova interpretação da história e uma nova abordagem da construção de saberes, continuaremos numa perspectiva de dúvida e incapacidades teóricas e práticas de enfrentar os conflitos iminentes das discussões étnico-raciais na educação.

Existe hoje uma necessidade indubitável de se incluir nos currículos e nas práticas pedagógicas as diferenças culturais de cada povo e cada raça para dar sentido e tornar possível a discussão da diferença racial no cotidiano escolar, tornando essas diferenças uma possibilidade de respeito e diálogo com as diversas identidades presentes cotidianamente na sala de aula, e fora dela.

Com a inserção da Lei 10.639/03, fica claro que os profissionais da Educação e em específico da Educação Física, devem se desprender de algumas práticas pedagógicas ensinadas em sua graduação. Pois quando os professores encontram-se sentados nos bancos acadêmicos, estes são ensinados a repassarem aos seus educandos, apenas conteúdos relacionados a sua licenciatura. O fato da lei não estar materializada na formação inicial em alguns cursos de licenciatura, hoje, contribui para as dificuldades do momento atual.

Gostaríamos de salientar, que este estudo se centralizou na análise legislativa da questão étnico racial. Portanto, temos a total consciência de seu limite, uma vez que a análise sócio-política da mesma, nos evidenciaríamos, de maneira mais aprofundada os reais motivos da não efetivação da lei, não somente nos currículos de formação inicial, como também, na cultura brasileira, em que se evidencia e se anuncia tempos obscuros e de avanços de discriminações e ataques as minorias. Mas fica para outro momento essa questão.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA BRASIL. **ECA comemora 18 anos com 97% das crianças de 7 a 14 anos na escola**, 13 jul.2008. Disponível em: <<http://www.agenciabrasil.gov.br/noticias/2008/07/10>>. Acesso em: 10 de julho de 2018.

AKKARI, Abdeljalil; SANTIAGO, Mylene. A gestão da diversidade cultural no contexto educacional brasileiro. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 38, n. 24, p.9-22, ago. 2010.

AMBEDKAR, Bhimrao Ramji. **Grande humanista de todos os tempos**, 1999. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=aZMLANBbiRc>>. Acesso em: 21 de setembro de 2017.

ARAUJO, Maria Aparecida, **Educação e trabalho** – a importância da educação na vida profissional do administrador. São Paulo: Altas, 2013.

BARBOSA, Raquel Lazzari Leite. **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. UNESP, 2003.

BARCELOS, Valdo; MARDES, Sandra. **Educação e Intercultura: descolonização dos saberes**. Santa Cruz do sul: EDUNISC, 2015.

BASEI, Andréia Paula; LEÃES FILHO, Wenceslau. **Revista Iberoamericana de Educación**, 2008. Disponível em: <rieoei.org>. Acesso em: 10 de julho de 2018.

_____. **A interculturalidade na formação de professores: possibilidades de (re)significar as práticas educativas da Educação Física escolar**. a. 12, n. 117, Febrero de 2008. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/> Revista Digital - Buenos Aires>. Acesso em: 15 de outubro de 2018 .

BECKER, Howard. **Métodos de pesquisa em Ciências Sociais**. São Paulo: Hucitec, 1997.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **Formação continuada dos professores e a prática pedagógica**. Curitiba, PR: Champagnat, 1996.

BENTO, Clovis Claudino; GONÇALVES JUNIOR, Luiz. **Área Temática: Educação e Relações Etno-Culturais Pluralidade Cultural nas Aulas de Educação Física Escolar. A Contribuição de Diferentes Povos**. Curitiba: PUCPR, 2007. P. 868-873.

BOSI, Alfredo. 'Entrevista'. **Revista de Cultura e Extensão** n. 0, jul-dez. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2005. Disponível em: <<http://www.usp.br/prc/revista/entrevista.html> e consultado em 30/06/2011>. Acesso em: 15 de outubro de 2018.

BRACHT, Valter. **Educação Física e Ciência: cenas de um casamento (in)feliz**. Ijuí: RS: Unijuí, 1999.

_____. **Pesquisa em ação:** educação física na escola. Ijuí, Rs: Unijuí, 2005.

BRAGA, Roberto. **Fundamentação e Técnicas de Administração Financeira.** São Paulo: Atlas, 1995.

BRASIL. **Constituição.** Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. Plano Nacional de Educação/PNE. Parecer CNE/CP 003/2004. **Portaria Estadual 299/2015.** Ministério da Educação. Brasília, 2015.

_____. **Relatório Educação Para Todos no Brasil 2000-2015.** Brasília: Ministério da Educação, 2014.

_____. **Lei nº 9.394,** de 20 de dezembro 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil.

_____. **Lei Nº 13.005.** Brasília, 25 de Junho de 2014.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física.** Brasília: MEC/SEF, 2000.

_____. Alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais de n.º 1, de 1991, a 72, de 2016. **Convenção 169.**

_____. **Lei n. 10.639,** 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=236171>>. Acesso em: 2 jun. 2007.

_____. **Lei nº 11.645/08,** de 10 de março de 2008.

_____. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.** Brasília, DF: Ministério da Educação - Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, 2003-2009.

_____. Documento Referência para Elaboração do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares da Educação das Relações Étnico-Raciais, Grupo de Trabalho Interministerial de Elaboração do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares da Educação das Relações Étnico-Raciais. S/D. Brasília: MEC, 2004.

_____. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Etnicorraciais.** Brasília: MEC/Secad, 2006.

_____. **Resolução n. 1,** de 17 de junho de 2004.

_____. Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial/Secretaria de Educação Continuada/Alfabetização e Diversidade, jun. 2005.

_____. Ensino de História e Culturas Afro-Brasileiras, Africanas. Brasília: **Resolução Nº 1**, de 17 de junho de 2004.

_____. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Brasília: **Resolução CNE/CEB 5/2012**.

_____. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Brasília: **Resolução Nº 8**, de 20 de novembro de 2012.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei Nº 12.288, de 20 de julho de 2010.

CARDOSO, M. L. de M. (Ed.). **Programa Diversidade na Universidade**: avaliação final. Brasília: MEC/Secad/Diretoria de Educação para a Diversidade/Coordenação-Geral de Diversidade, 2008.

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

_____. **Política educacional e educação física**. Campinas, SP: Autores Associados, 1998. (Polêmicas do Nosso Tempo).

_____. **Educação Física no Brasil**: a história que não se conta. 10. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1988. (Coleção Corpo & Motricidade).

CARMO, Paulo Sérgio do. **A Ideologia do trabalho**. São Paulo: Moderna, 1992.

CECCHETTI, Elcio; POZZER, Adecir. **Educação e Diversidade Cultural**: tensões, desafios e perspectivas. Blumenau: Edifurb, 2014.

CHEPTULIN, Alexandre. **A dialética materialista**: categorias e leis da dialética. São Paulo: Alfa-Ômega, 1982.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

_____. A cultura corporal em questão. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**. v. 33 n. 2, Porto Alegre, Apr./June 2011.

CONFERÊNCIA MUNDIAL CONTRA O RACISMO, DISCRIMINAÇÃO RACIAL, XENOFOBIA E INTOLERÂNCIA CORRELATA. Durban: África do Sul, de 31 de agosto a 8 de setembro de 2001.

DÁVILA, Jerry. **Diploma de brancura**: política social e racial no Brasil: 1917-1945. São Paulo: UNESP, 2006.

DUARTE, Allan Coelho. **A Constitucionalidade das Políticas de Ações Afirmativas**. Brasília: Núcleo de Estudos e Pesquisas/CONLEG/Senado, abril/2014 (Texto para Discussão nº 147). Disponível em: <www.senado.leg.br/estudos>. Acesso em: 22 de abril de 2014.

ENGUITA, Mariano Fernández; FERNÁNDEZ, Rubén Martínez. La cara oculta de la escuela. Educación y trabajo en el capitalismo. **Revista de educación**, n. 293, 1990.

ESCOBAR, Micheli Ortega; TAFFAREL, Celi Nelza Zulke. A cultura corporal. In: HERMIDA, Jorge Fernando (org.). **Educação Física: conhecimento e saber escolar**. João Pessoa: EDUFPB, 2009. p. 173-180.

FLEURI, Reinaldo Matias. Intercultura e educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, mai./jun./jul./ago. de 2003.

FORD, Henry. **O Princípio da Prosperidade – Minha Vida e Minha Obra Hoje e Amanhã**. 3. ed. São Paulo: LFB, 1967.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de M. Lígia Ponde Vassalo. Petrópolis, RJ: Vozes, 1987.

FREIRE, Paulo. Conscientização e Alfabetização: uma nova visão do processo. **Revista de Cultura da Universidade de Recife**, n. 4, abr-jun, 1963.

FRIGOTTTO, Gaudêncio. **Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

_____. O Enfoque da Dialética Materialista Histórica na Pesquisa Educacional. In: FAZENDA, I. (Org.). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 2003.

GAMBOA, Silvio Sánchez. Quantidade-Qualidade: para além de um dualismo técnico e de uma dicotomia epistemológica. In: SANTOS FILHO, José Camilo dos; GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa Educacional: quantidade-qualidade**. São Paulo: Cortez, 2002.

GOMES, Joaquim B. Barbosa. **Ações Afirmativas e Princípio constitucional da Igualdade**. Rio de Janeiro: Saraiva, 2001.

GOMES, Nilma Lino. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/03. In: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. (orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

_____; ARAUJO, Débora C. (Orgs.) Dossiê Relações étnico-raciais e práticas pedagógicas, Curitiba, Ed. UFPR, **Educar em Revista**, n. 47, jan-mar de 2013.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. **Le mouvement noir au Brésil**. Lille: Presses Universitaires du Septentrion, 1997.

_____. SILVA, Petrolina Beatriz Gonçalves. Movimento Negro e a Educação. **Revista Brasileira de educação**, n. 15, novembro-diciembre, Associação Nacional de Pós-Graduação de Pesquisa em Educação, São Paulo: Brasil, 2000.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. 4. ed. Tradução Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. **Racismo e anti-racismo no Brasil**. São Paulo: 34, 1999.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Thomaz Tadeu; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. (Educação pós-crítica).

HEPBURN, Afonso Murad. O multiculturalismo, as mídias e a educação. In: DELORS, J. (Org.). **A educação para o século XXI: questões e perspectivas**. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 254-256.

HERINGER, Rosana (org.). **A cor da desigualdade: desigualdades raciais no Mercado de trabalho e ação afirmativa no Brasil**. Rio de Janeiro: IERÊ/ Núcleo da Cor-LPS-IFCS-UFRJ, 1999.

IBGE. **Produto Interno Bruto (PIB)**, 2005. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/>>. Acesso em: 23 fev. 2008.

KOPNIN, Pável Vassílyevitch. **A Dialética como Lógica e Teoria do Conhecimento**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

KUENZER, Acácia Zeneida. Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola. In: FRIGOTTO, G. (Org.). **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. Petrópolis: Vozes, 1998. p.55-75.

KUNZ, Elenor. **Educação Física, ensino e mudança**. Ijuí, RS: Unijuí, 2004. (Educação Física).

LEITE, Carlinda Maria Faustino. Uma Análise da Dimensão Multicultural no Currículo. **Revista de Educação**, v.9, n.1, p. 137-142, 2000.

LINS RODRIGUES, Antonio César. **Corpos e culturas invisibilizados na escola: racismo, aulas de Educação Física e insurgência multicultural**. 2013. 235 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação, 2013.

MADRUGA, Sidney. **Discriminação positiva: ações afirmativas na realidade brasileira**. Brasília: Brasília Jurídica, 2005.

MARX, Karl. A Questão Judaica. In. _____. **Manuscritos Econômico-filosóficos**. São Paulo: Edições 70, 1975.

_____. **Miséria da filosofia**. São Paulo: Grijalbo, 1976.

_____. **Para a crítica da economia política**. São Paulo: Abril Cultural, 1982.

_____. O Capital: **Crítica da economia política**. Vol. I, Tomo I. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

_____. O Capital: **Crítica da economia política**. Vol. I, Tomo II. São Paulo: Abril Cultural, 1984.

_____. O Capital: **Crítica da economia política**. Vol. I, Tomo IV. São Paulo: Bertrand Brasil, 1987. p. 384-406.

MATTOS, Ivanilde Guedes. **A negação do corpo negro**: representações sobre o corpo no ensino de educação física. 2007. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2007.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

MUNANGA, Kabengele (org.). **Estratégias e políticas de combate à discriminação racial**. São Paulo: Edusp, 1996.

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

NASCIMENTO, Abdias. **Genocídio do negro brasileiro**: processo de um racismo mascarado. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mario Luiz Ferrari. **Pedagogia da cultura corporal**: crítica e alternativas. São Paulo: Phorte, 2006.

_____. **Ensino de Educação Física**. São Paulo: Thompson Learning, 2007.

OHNO, Taiichi. **Sistema Toyota de Produção** – Além da Produção em Larga Escala. Porto Alegre: Bookman, 1997.

_____. **Pacto Estadual pelo fim do Racismo Institucional**. Porto Alegre, 21 de março de 2014.

OLIVEIRA, Ivone. **Preconceito e auto-conceito, identidade e integração na sala de aula**. Campinas: Papirus, 1994.

OLIVEIRA, Nelson S. de. **Vultos negros na história do Brasil**. Guia de direitos do brasileiro afro-descendente. Brasília, 2001.

OLIVEIRA, Vitor Marinho. **O que é educação física?** São Paulo: Brasiliense, 2004. (Primeiros Passos).

ONU. **Declaração das Nações Unidas sobre os direitos dos povos indígenas**, 2007.

ONU. **Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento**. Atlas do Desenvolvimento Humano da Região Metropolitana de Salvador. Disponível em: <http://www.pnud.org.br/publicacoes/atlas_salvador/index.php>. Acesso em: 3 fev. 2008.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. **Sobre povos indígenas e tribais e Resolução referente à ação da OIT**. Brasília: OIT, 2011.

PAULO NETTO, José; BRAZ, Marcelo. **Economia política: uma introdução crítica**. São Paulo: Cortez, 2006. 1v. (Biblioteca básica/Serviço Social).

_____. **O leitor de Marx**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

PEROZA, Juliano; SILVA, Camila Pompeu da; AKKARI, Abdeljalil. Paulo Freire e a diversidade Cultural: contribuições para uma educação transcultural. In: CECCHETTI, Elcio; POZZER Adecir (orgs.). **Educação e Diversidade Cultural: tensões, desafios e perspectivas**. Blumenau: Edifurb, 2014.

PIRES, Joice Vigil Lopes; SOUZA, Maristela da Silva. Educação Física e a aplicação da Lei nº 10.639/03: Análise da legalidade do ensino da cultura afro-brasileira e africana em uma Escola Municipal do RS. **Movimento**, vol. 21, núm. 1, enero-marzo, 2015.

RIO GRANDE DO SUL. **Constituição do Estado do Rio Grande do Sul**. 3 de outubro de 1989.

_____. **Decreto Estadual n. 50.725**. Porto Alegre: 09 de outubro de 2013.

_____. **Decreto Estadual nº 51.670** de 22/07/2014.

_____. **Estatuto Estadual da Igualdade Racial**. Porto Alegre: ALRS. LEI N.º 13.694, de 19 de janeiro de 2011.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Do Contrato Social**. São Paulo: Nova Cultural, 1991.

SANTANA, Moisés de Melo; LUZ, Itacir Marques da; SILVA, Auxiliadora Maria Martins da. Dilemas e aporias subjacentes aos processos de implementação da Lei 10.639/2003. **Revista Educ.** (online), n. 47, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602013000100008&lang=pt>. Acesso em: 01 de agosto de 2014.

SANTOS, Wanderley Guilherme dos. A Trágica Condição da Social. In: ABANCHES, Sérgio Henrique et al. **Política social de combate a pobreza**. Rio de Janeiro: Jorge Zohar, 1994.

SANTOS, Georgina Gonçalves dos; SILVA, Lélia Custódio. A evasão na educação superior: entre debate social e objeto de pesquisa. In: SAMPAIO, Sônia Maria Rocha (org.). **Observatório da vida estudantil: primeiros estudos**. Salvador: EDUFBA, 2011. pp. 249-262.

SENHORINHA, Milena Rosa. A Questão Afro-Brasileira nos Currículos Escolares vivências pedagógicas. In: CARDOSO, Paulino de Jesus Francisco.

Multiculturalismo e educação: experiências e implementação da Lei federal 10.639/03 em Santa Catarina. Itajai: Casa Aberta, 2008.

SILVA, Maria Cecília de Paula. **Da educação física, moral e intelectual a um corpo idealizado: desvelando o discurso médico nas teses da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro**. 2003. 156 F. Tese. (Doutorado em Educação Física) - Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro, 2003.

SILVA, Maria Nilza da; NASCIMENTO, Abdias. Os 10 anos da Lei 10.639/2003 e a Educação. **Revista Teias**, v. 14, n. 34, p. 21-32, 2013.

SILVEIRA, Marta Iris Camargo Messias da. **O Movimento Social Negro: da contestação às políticas de ações afirmativas e a implicação para implementação da Lei federal 10.639/03 – O caso da rede municipal de ensino de Santa Maria - RS**. 2009. 295 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

_____; SILVEIRA, Paulo Roberto Cardoso da. As relações étnico-raciais e a diversidade cultural: implicações para a Educação. In: SILVA, Fabiane Ferreira; FREITAS, Diana Paula Salomão de. **II Seminário Corpos , Gêneros, Sexualidades e Relações étnico-raciais na Educação**, Uruguaiana: UNIPAMPA, 2012.

_____; SILVEIRA, Paulo Roberto Cardoso da; TIER, G. C. **As Relações Etnico-Raciais e a Implementação da Lei 10.639: reflexões necessárias e apontamentos metodológicos**, Florianópolis: Tribo Ilha, 2013.

_____; BIANCHI, Paula. **Núcleo Interdisciplinar de Educação: articulação de contextos e saberes nos (per) cursos de Licenciaturas na UNIPAMPA**. Florianópolis: Tribo Ilha, 2013.

SISS, Ahyas. **Afro-Brasileiros, Cotas e Ação Afirmativa: razões históricas**. Niterói: Penesb, 2003.

SOARES, Carmen Lúcia et al. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

SOUZA, Maristela da Silva, Didática da educação física escolar e o processo lógico de apreensão do saber. **Movimento**, v. 13, n. 03, p. 181-199, Porto Alegre set./dez. de 2007.

SOUZA, Maria Izabel Porto de; FLEURI, Reinaldo Matias. Entre limites e limiares de culturas: educação na perspectiva intercultural. In: FLEURI, Reinaldo Matias (org.). **Educação intercultural: mediações necessárias**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 53-84.

TAYLOR, Frederick Winslow. **Princípios de administração científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 1990.

THEODORO, Mario et al. **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil: 120 anos após a abolição**. Brasília: Ipea, 2008.

TRIVINOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. **Declaração Universal Sobre a Diversidade Cultural**, 2001.

_____. **Relatório de Monitoramento de monitoramento global de ept.**, 2005.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **Projeto Político-Pedagógico**. Centro de Educação Física e Desportos – UFSM. Disponível em: <<http://coral.ufsm.br/edfísica/images/Duclmentos/PPC-LIC.pdf>>. Acesso em: 05 de novembro de 2018.

_____. **Projeto Pedagógico Institucional**. Disponível em: <<https://www.ufsm.br/pro-reitorias/proplan/pdi/projeto-pedagogico-institucional-ppi/>>. Acesso em: 05 de novembro de 2018.

VAGO, Tarcísio Mauro. Pensar a Educação Física na Escola: para uma formação cultural da infância e da juventude. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v.1, p.25-42. Septentrion, 1997.

_____. Pensar a Educação Física na escola: para uma formação cultural da infância e da juventude. **Caderno de Formação RBCE**, p.25-42, set. 2009.

VIEIRA, Sofia Lerche; ALBUQUERQUE, Maria Gláucia Menezes. **Política e planejamento educacional**. Fortaleza: Demócrito Rocha, 2001.

ZANELLA, José Luiz Souto. O trabalho como princípio educativo do ensino. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 6, n. 2, p. 204. Disponível em: <<https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/13099>>. Acesso em: 13 Dez. 2018.