

“ESSANEGRANÃO!”

A PRÁTICA POLÍTICA-PEDAGÓGICA DE UMA PROFESSORA NEGRA EM UMA ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PORTO ALEGRE: UM ESTUDO DE CASO

MAÍRA LOPES DE ARAÚJO

Licenciada em educação física e professora de capoeira
E-mail: mairalufrgs@hotmail.com

DR. VICENTE MOLINA NETO

Doutor em ciências da educação, professor na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
Apoio Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)
E-mail: vicente.neto@ufrgs.br

RESUMO

Estudo de caso etnográfico, realizado na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre – Brasil (RMEPA), cujo objetivo é compreender a prática político-pedagógica de uma professora negra de Educação Física em uma escola pública, considerando os conceitos, valores e atitudes construídos ao longo de sua história de vida. O interesse na investigação está amparado na trajetória pessoal de um dos autores e na curiosidade epistemológica de ambos na relação gênero e relações étnicas no Brasil. A opção por esta colaboradora foi construída a partir da negociação de acesso às informações junto à Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre. Adotamos o critério de representatividade tipológica na escolha da colaboradora: professora negra de Educação Física. Os instrumentos de coleta de informações foram: análise de documentos, observações com registro em diário de campo e entrevista semi-estruturada. As categorias de análise emergem do campo, isto é, as informações recolhidas foram agrupadas em unidades de significado e, posteriormente, organizadas em categorias de análise para aprofundamento da reflexão sobre o tema. Inspirado na análise de discurso, o processo analítico, destaca que a prática político-pedagógica da professora colaboradora está fortemente influenciada pelas relações interpessoais que estabeleceu na escolarização e em sua formação inicial.

PALAVRAS-CHAVE: Educação física; Formação de professores; Afro-descendentes; prática político-pedagógica.

INTRODUÇÃO

O objetivo deste artigo é compreender a prática político-pedagógica de uma professora negra de educação física em uma escola pública, considerando os conceitos, os valores e as atitudes construídas ao longo de sua formação pessoal, política e profissional.

A história de vida dessa professora e sua perspectiva de análise possibilitaram reflexões sobre as dificuldades enfrentadas pela população negra no cotidiano escolar. Imanente às discussões levadas a cabo ao longo do texto está a necessidade da inserção de conteúdos relacionados à cultura afro-brasileira no currículo escolar, como possibilidade de mudança de valores e conceitos cristalizados no contexto das relações socioeducativas, porque a relação escola-sociedade guarda recursividade do mesmo modo que a relação reprodução-produção social.

Observando as atividades do Grupo de Trabalho (GT) Afro-Brasileiros e Educação, da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), é possível afirmar que já existe produção de conhecimento sobre as dificuldades enfrentadas pelos negros nos processos de escolarização e na sua formação pessoal plena como cidadãos na sociedade brasileira. Na 30ª reunião dessa entidade, ocorrida em 2007, foram apresentados 16 trabalhos científicos (seis comunicações orais e dez pôsteres), um curso de formação permanente de curta duração sobre relações raciais entre brancos e negros e quatro trabalhos encomendados sobre a participação dessa população nos processos educativos. Contudo, na área de conhecimento educação física, contexto do qual este artigo emerge, o interesse por esse assunto chega próximo a zero. Examinando a coleção completa de artigos publicados em dois conceituados periódicos científicos brasileiros dessa área de conhecimento (*Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, que há 28 anos recebe e publica artigos de diferentes subáreas da educação física, e a revista *Movimento*, que há 13 anos publica artigos no campo da educação física, do esporte e do lazer em interface com as ciências humanas e sociais), não encontramos nenhum artigo original de pesquisa abordando problemas relacionados aos afro-brasileiros e sua participação processos de escolarização.

Estudos etnográficos sobre questões étnicas nas escolas não são uma novidade (MAC AN GHAILL, 1989; WRIGHT, 1986). Ambos interpretam o modo com que o processo de escolarização pode afetar o progresso e as aspirações dos alunos procedentes de minorias étnicas, sobretudo de que modo as ações do professorado podem desenvolver um sentimento antiescola nos estudantes, prejudicando-lhes o rendimento escolar. A etnografia de Mac an Ghail (1989) mostra que o racismo opera pela estrutura institucional e discrimina a juventude da classe traba-

lhadora mediante estereótipos racistas e mecanismos de gênero. Nossa investigação amplia essa compreensão, incluindo na discussão alguns efeitos do racismo na escolarização de uma professora afro-brasileira.

A sociologia trata preconceito e discriminação como conceitos inter-relacionados. Preconceito é a teoria da desigualdade racial e a discriminação a sua prática (JOHNSON, 1997). Nesse trabalho entendemos preconceito como uma atitude cultural, desprovida de argumentação lógica, dirigida a um grupo social, no caso desse artigo aos afro-brasileiros, que articula crenças estereotipadas, superstições e juízos de valor com predisposições emocionais negativas no que se refere à inteligência, ao caráter moral, aos interesses, às necessidades e habilidades diversas. Essa atitude estabelece diferenças a partir de referentes de grupos étnicos socialmente majoritários e politicamente poderosos, as quais são julgadas de modo etnocêntrico. Ela está eivada de elementos emocionais como hostilidade, desprezo e temor, os quais estimulam predisposições para tratar os grupos minoritários e desprovidos de capital social como categoria racial socialmente inferior. A maximização dessa atitude leva a uma outra denominada pelos sociólogos como opressão social (idem). No caso de nossa colaboradora, ela padece de duas atitudes discriminatórias: como mulher e como negra.

DECISÕES METODOLÓGICAS

Optamos por um estudo de caso etnográfico, realizado na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre – Brasil (RMEPA), inspirados pela seguinte questão: *deve uma professora negra de educação física tratar em sua prática pedagógica as questões de preconceito e discriminação racial enfrentadas pela população negra no cotidiano escolar levando em consideração sua formação pessoal, política e profissional? Quais os limites e possibilidades dessa ação?*¹ A representatividade tipológica da colaboradora do estudo (BLASCO, 1995; STAKE, 1994; MOLINA, 1999) ganha sentido no pressuposto desta pesquisa, isto é, há um cruzamento entre as questões étnicas, de gênero e suas relações com a ação pedagógica na educação física escolar. Destacamos rapidamente que a finalidade de um estudo de caso não é representar o mun-

1. Nossa investigação limita-se a explorar questões sobre preconceito e discriminação, uma vez que o foco deste trabalho incide sobre a prática pedagógica de nossa colaboradora. Efetivar uma análise e discussão sobre etnias significaria ir muito além do que o desenho metodológico do estudo permite, uma vez que não é possível discutir etnia a partir da cor da pele, a partir da referência geográfica África, ou a partir do termo genérico afrodescendentes. Nossa colaboradora procede de determinada classe social e compartilha *habitus* culturais situados, logo não representa o conjunto de afrodescendentes espalhados em comunidades pelo Brasil.

do, mas constituir-se em uma voz que representa aspirações, desejos, interesses e necessidades de outras tantas vozes silenciadas. O estudo de caso pretende, segundo Molina (1999, p. 104): “[...] construir um saber em torno de uma particularidade, portanto o seu propósito não é representar o mundo, mas representar o caso”.

Formação, no presente estudo, compreende a formação pessoal, política e profissional, isto é, um conjunto de experiências, saberes, atitudes, valores, procedimentos, hábitos e conceitos que o sujeito constrói na relação com os outros e acumula ao longo da vida, e que arregimenta para atuar e compreender de modo satisfatório o mundo vivido. Assim, formação profissional é parte desse conjunto, resultante da imersão do sujeito em uma cultura profissional que começa no processo de escolarização, intensifica-se com o seu ingresso, neste caso, na Escola de Educação Física e prolonga-se durante e para além da atuação profissional nos ambientes de trabalho. Entendemos que o sujeito está em constante formação e que formação profissional, formação política e formação pessoal são processos que se interpenetram, são recursivos e recorrentes.

A construção do estudo de caso iniciou com contatos preliminares com a RMEPA, de modo específico, com a Assessoria Pedagógica de Raça e Etnia. Buscamos o número de professoras negras de educação física em exercício docente e seus locais de trabalho. Em um coletivo docente composto por 258 professores, havia duas mulheres negras exercendo a docência em educação física. Optamos por uma delas, em face de nossa colaboradora exercer sua prática pedagógica em uma escola caracterizada por um contexto de inovações pedagógicas que tem exigido dos professores práticas pedagógicas diferenciadas junto à comunidade escolar, como, por exemplo, a interdisciplinaridade e o trabalho coletivo no trato das questões pedagógicas, e por essa escola ter participado sistematicamente de investigações levadas a cabo pelo Grupo de Estudos Qualitativos Formação de Professores e Prática Pedagógica em Educação Física e Ciências do Esporte (F3P-Efice). Julgamos na elaboração do projeto de pesquisa que o contexto pedagógico inovador da escola exigiria de nossa colaboradora atitudes consistentes sobre as questões a que nos propusemos tratar neste artigo. Nos contatos preliminares com a colaboradora esclarecemos todas as suas dúvidas sobre o problema e os objetivos da pesquisa, e obtivemos seu livre e esclarecido consentimento para publicação das informações obtidas nas observações e entrevistas. A professora colaboradora considerou de extrema importância compreender o problema estudado e manifestou interesse em participar de outras discussões sobre as questões pesquisadas.

De modo paralelo às negociações de entrada ao campo, realizamos uma busca de documentos junto à Secretaria Municipal de Educação (SMED) para triangular esses dados com as informações de campo e assim qualificar a discussão.

Tivemos acesso a duas leis municipais e uma federal², relacionadas à inserção de conteúdos sobre a história e cultura afro-brasileira nos currículos escolares e conversamos informalmente com os assessores da SMED sobre as proposições do governo municipal relativas à inclusão dos conteúdos da cultura afro-brasileira no currículo escolar. Essa ação foi decisiva para o refinamento do problema de pesquisa e das hipóteses vinculadas à prática pedagógica dessa professora.

Em virtude da atividade profissional de um dos autores, como professora de “capuêra”³, e nosso engajamento com o tema foi necessário controlar nossos preconceitos para não impregnar as leituras dos documentos e o tratamento das informações obtidas por nossas subjetividades com relação à cultura afro-brasileira e seu significado em nossa sociedade. Em alguns momentos tivemos dificuldades para analisar com objetividade as questões emergentes do campo, mas para superá-las procuramos focalizar as discussões sobre a escola e a prática pedagógica.

Observamos nossa colaboradora em diferentes situações: em sala de aula com os estudantes, em reuniões com o corpo docente da escola e reuniões específicas dos professores de educação física. Realizamos observações generalizadas e focalizadas, as quais se realizaram com pauta em torno de questões específicas da investigação.

Nossa colaboradora exerce a docência em uma escola na periferia da cidade – os estudantes são filhos de famílias de baixa renda –, que conta com ambientes adequados para as aulas de educação física (quadras, sala de ginástica, materiais diversos etc.). Encontramos a professora Naomi⁴ na biblioteca da escola. Estava em reunião e recebeu com entusiasmo a pesquisadora responsável pela coleta das informações. Em um passeio pela escola, revelou sua satisfação em trabalhar naquele ambiente, onde está há seis anos.

Nessa escola há apenas duas trabalhadoras negras, a faxineira e a professora Naomi. O restante do corpo docente é formado por homens e mulheres não

-
2. Lei municipal n. 6.889/91, que dispõe sobre a inclusão, no currículo escolar da Rede Municipal de Ensino de 1º e 2º graus, na disciplina de história, de matéria relativa ao estudo da raça negra na formação sociocultural brasileira e dá outras providências; lei municipal n. 8.423/99, que institui, na Rede Municipal de Ensino público de 1º e 2º graus e demais níveis de ensino, o conteúdo “educação anti-racista e antidiscriminatória”; e lei federal n. 10.639/03, que altera a lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “história e cultura afro-brasileira”, e dá outras providências.
 3. Utilizamos o termo capuêra por ser uma palavra de origem tupi-guarani. Para aprofundamento da discussão a respeito da origem do termo, ver Silva (2003).
 4. Nome fictício para preservar a identidade da professora colaboradora da pesquisa.

negros, em contraste com o grande contingente de estudantes negros que frequentam as aulas nessa escola.

Concentramos a atenção no modo com que nossa colaboradora se expressava nas reuniões com o corpo docente, expondo suas opiniões e dando sugestões. Durante a prática pedagógica em sala de aula, além de procurar compreender suas atitudes e posicionamentos em algumas situações específicas, observamos seus diálogos com os alunos e familiares de alunos.

Depois das observações, alternando aulas e reuniões, realizamos a entrevista semi-estruturada em um dia normal de aula, em um tempo livre entre duas turmas e que teve a duração de uma hora e quarenta e cinco minutos e foi realizada no pátio da escola. Naomi relatou fatos sobre sua formação desde o contexto familiar e seu ingresso na escola até sua formação profissional na Escola de Educação Física e seu ingresso na RMEPA. Descontraída, parecia gostar de falar sobre sua infância e momentos que marcaram sua construção como mulher negra em vários contextos. É importante ressaltar a relevância das observações de campo e da entrevista em um projeto de pesquisa. Antes de adentrar no campo, com base nas leituras e análise de documentos, construímos algumas hipóteses e até expectativas em relação à atuação da professora. Umás revelaram-se insuficientes e outras equivocadas. Aprendemos no campo. O acompanhamento próximo e sistemático das atividades da colaboradora determinou a revisão de conceitos e valores preestabelecidos. O constante exercício dialético que se estabelece entre campo, bibliografia e hipóteses formuladas pelo pesquisador sugere a reflexão permanente sobre o tema pesquisado, o que enriquece ainda mais a discussão, sustenta a tentativa de compreensão do caso estudado e se constitui em aprendizado no processo de pesquisa.

As informações do campo (documentos, observações e entrevistas) foram trianguladas e agrupadas em unidades de significado por aproximação temática e, posteriormente, permitiram-nos identificar, a partir do campo, as categorias de análise que deram origem a quatro blocos temáticos nos quais apresentamos nossa compreensão do fenômeno estudado: a) *"Formação escolar e a produção da discriminação"*; b) *"A produção do medo"*; c) *"Consciência étnica e prática pedagógica"*; d) *"A cultura corporal afro-brasileira: a lei e a prática pedagógica"*.

Para efetivar o processo analítico utilizamos a triangulação das fontes de informação do campo, à luz da bibliografia revisada (próprio do processo etnográfico). Desde a perspectiva da análise do discurso, buscamos o sentido das formações discursivas levando em consideração as posições ideológicas da colaboradora (OYARZABAL, 2001). Nas seções seguintes, apresentamos breve revisão sobre as questões étnicas na sociedade brasileira e os blocos temáticos pelos quais procuramos responder ao problema de investigação.

Dadas as características de um artigo acadêmico, não foi possível registrar neste texto tudo o que aprendemos com o problema de investigação e no trabalho de campo. Nesse sentido, o texto etnográfico é:

[...] uma redução brutal das inúmeras possibilidades de interpretação da experiência de campo e do difícil exercício de alteridade realizado entre o antropólogo e seus interlocutores. Primeiro porque o texto etnográfico, como qualquer forma escrita de representação já é em si uma *adequação* ou *transformação* da realidade que pretende inscrever, descrever, interpretar, compreender, explicar, etc. Segundo, porque, devido à própria natureza multifacetada e dinâmica da realidade social, não é possível conceber uma representação etnográfica que a reproduza integralmente... (SILVA, 2000, p. 118).

QUESTÕES ÉTNICAS NA SOCIEDADE BRASILEIRA

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

A crença de que no Brasil não há preconceitos raciais e que vivemos em harmonia étnica é uma falácia que circula internacionalmente, todavia é possível perceber um preconceito velado, irônico e “amenizado” com eufemismos e frases educadas (FERREIRA, 2000). Há um contexto discriminatório no qual a maioria dos descendentes de africanos no Brasil vive em condições econômicas inferiores às das pessoas brancas.

Nesse contexto, as instituições educacionais muitas vezes deixam de cumprir um papel que poderia ser fundamental para mudanças na identidade negra brasileira e seu fortalecimento. A escola poderia, com os meios de que dispõe, discutir, por exemplo, o modo com que os negros têm sido representados, tanto nas produções da indústria cultural quanto nos materiais didáticos, oferecendo, ao imaginário popular, elementos importantes para a desconstrução de determinada posição social. As crianças negras são submetidas desde cedo a essa exposição. O negro é mostrado às crianças na história oficial veiculada na maioria dos livros escolares e na mídia em posições subalternas com relação ao branco, pois, segundo Estanislau (2000), ainda vigoram, no Brasil, concepções antropológicas evolucionistas que hierarquizam pessoas e culturas. Nessa perspectiva, a desigualdade e a hierarquia permanecem mascaradas na cultura moderna que valoriza a igualdade e o

indivíduo e assim se confundem as idéias de igualdade e de identidade, ou seja, para ser igual tem de ser idêntico.

Essas idéias agregam-se para construir a subjetividade infantil, em que o branco aparece como superior ao negro pela cor da pele. De outro modo, as classificações e os estudos demográficos pela cor da pele dificultam o processo de formação da identidade negra. O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), por exemplo, para referir-se às diferentes etnias presentes na sociedade brasileira, reduz os cidadãos às categorias branco, preto, pardo e amarelo. Já as ciências sociais estabelecem uma bipolaridade entre brancos e não-brancos. O fato é que nenhuma classificação exprime os sentimentos dessa população, ao contrário, dificulta suas relações sociais e interfere, pondo dúvidas e reticências na subjetividade dos sujeitos.

O preconceito e a discriminação são ainda mais evidentes no caso das mulheres negras. A história do Brasil revela a discriminação e a violência contra as mulheres desde o início do processo de escravização no Brasil. Considerada objeto sexual, a imagem da "mulata" brasileira passa a ser vista como uma mulher diferente da branca nas qualidades sexuais. Enquanto a branca ocupava uma posição elevada, dotada de valores morais da tradição judaico-cristã, a negra constituiu-se em diversão para os senhores de escravos. Assim, a mulher negra ficou diretamente relacionada ao desejo sexual dos homens. Segundo Fonseca (2000), a linguagem denuncia essa discriminação ao diferenciar as mulheres segundo a cor da pele: mulheres negras e mulheres brancas. A primeira maldita e a segunda pura e inocente.

A discriminação de gênero, ainda não resolvida em nossa sociedade, afeta diretamente a mulher negra, pois, associada ao preconceito racial, torna as diversas formas de discriminação mais perversas. Seu acesso às instâncias formais de emprego, saúde e educação no Brasil é restrito e fortalecido, porque a herança cultural que concebe a mulher negra como objeto de exploração sexual e do trabalho escravo ainda predomina no contexto social brasileiro. Quando observamos as funções sociais da maioria das mulheres negras, as encontramos na prestação de serviços informais ou no setor terciário.

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

Essa visão acompanha até mesmo aquelas mulheres que conseguem ascensão social e cultural. Nossa colaboradora relata situações de preconceito nos ambientes de estudo e de trabalho, desde a infância na escola até seu ingresso na universidade e depois como professora de escolas municipais. O tratamento dife-

renciado por parte dos colegas e professores fez de sua trajetória um caminho de medos e insegurança. O modo expresso por nossa colaboradora pode ser comparado, de modo geral, ao mesmo sentimento das escravas no início do processo de escravidão no Brasil. As transformações sociais apenas modificaram as formas de expressar esse preconceito internalizado. Atualmente, ele é velado e, por isso, mais cruel. A impotência diante de situações discriminatórias pode ser conseqüência da idéia de que não há preconceito racial no Brasil, pois, se ele fosse ostensivo, a luta pela igualdade seria justificada e exposta com mais segurança pela população discriminada.

Mesmo atingindo um grau elevado de escolaridade, além de sofrer preconceito duplo em seu cotidiano, a mulher negra muitas vezes não consegue ocupar um lugar de destaque nos diversos setores da sociedade, pois, segundo Quintão (2004), sobre ela recai a herança do sistema colonial brasileiro, o que a coloca como o estrato mais desvalorizado da população brasileira.

A conquista de uma mulher negra, como é o caso da colaboradora deste estudo, é visivelmente rara. Basta observarmos a constituição do coletivo docente de uma escola para constataremos a predominância de educadores não-negros. Ao garantir um espaço político no ambiente escolar na função de educadora a mulher negra, pela prática pedagógica, pode intervir com mais sucesso nos processos que buscam a igualdade de oportunidades entre os cidadãos. Esse é o caso de Naomi na RMEPA, onde o projeto político-pedagógico oferece às escolas e aos educadores elevado grau de autonomia sobre o currículo e podem desenvolver estratégias didáticas para inserir discussões como as de gênero e etnia em suas aulas.

Esses conteúdos podem ser inseridos em um grande número de disciplinas curriculares. Na educação física, dada sua especificidade, essa ação teria fortes impactos, considerando-se a fácil adesão dos estudantes a essa disciplina no contexto escolar. Na programação dessa disciplina em que a cultura corporal do movimento humano e a educação do, pelo e para o movimento humano (ARNOLD, 1991; BRACHT, 1992) se constituem, entre outros, em eixos centrais dessa área do conhecimento, a inclusão da cultura afro-brasileira, nas diferentes etapas da educação básica, de técnicas corporais como, o maculelê, a capuêra, o maracatu, o samba, entre outras danças e jogos tradicionais, poderia ser a estratégia adequada para refletir sobre os valores civilizatórios afro-brasileiros (circularidade, religiosidade, corporeidade, musicalidade, cooperativismo/comunitarismo, ancestralidade, memória, ludicidade, axé – energia vital e oralidade). Assim, a educação física estaria contribuindo diretamente para a formação dos estudantes e dos professores, favorecendo processos de mudanças na sociedade brasileira.

A escola marca a vida das crianças, o sujeito defronta-se com outros modos de socialização e dá continuidade ao processo iniciado na família, mas que tem características próprias. Durante a escolarização aprendemos novos valores, conceitos, atitudes e procedimentos, substituindo alguns e solidificando outros. No caso de Naomi não foi diferente. Aos 5 anos de idade, iniciou seu processo de escolarização. Valores já construídos possibilitaram-lhe perceber, a seu modo, o contexto e como as pessoas nele atuavam. Seu pai, alfaiate, contava-lhe histórias de personagens reais da história do Brasil, como Zumbi dos Palmares. Ele também falava em negros, em África, em escravidão, mas tudo fazia parte das histórias lidas pelo pai. Então, com essas experiências familiares, conheceu seus colegas de turma, suas professoras e seu novo ambiente de socialização e de construção de sua identidade (BAUMAN, 2005).

A experiência escolar de nossa colaboradora foi significativa. Em diversos momentos, entre brincadeiras e atividades propostas pela sua professora, Naomi era discriminada e afastada do convívio com as outras crianças, mas ela não percebia, ou não compreendia aquilo como atitudes preconceituosas. Seus colegas rejeitavam sua participação nas brincadeiras infantis. Expressavam isso com uma frase que inferimos como o início de produção da discriminação no contexto escolar.

Porque as gurias diziam assim pra mim... eu estava no pré. "Essa negra não, essa negra não professora, essa negra não..." e eu não entendia aquilo "essa negra não". Pra mim "essa negra não" era uma palavra só. Não era uma frase, era uma palavra só "essanegrão". E eu ouvia aquilo ali e não percebia nada. Elas ficavam "essa negra não" e eu ficava procurando até, "o quê, que é isso, o quê que é isso?...". E todo aquele pavor, e corriam, se afastavam de mim assim e eu não percebia. Eu só percebi que se afastavam de mim depois, com o tempo. "Essa negra não, essa negra não", e os outros riam, uns riam e eu ficava assim meio... Eu sempre fui muito inocente, até hoje sou muito inocente em diversas coisas. E eu... Ficava na minha e a professora não deixava eu participar (NAOMI, 15 maio 2006).

Nossa colaboradora era a única negra da turma de educação infantil e ficava de fora das atividades coletivas. Outro trecho de sua narrativa deixa ainda mais evidente não só o início do processo discriminatório na escola, mas como a vida nas escolas contribui para a construção da subjetividade infantil.

[...] eu nunca percebi que existiam pessoas que tinham outra cor... ou, aliás, não percebia que existia cor [...]. Eu só aprendi, vi que existia essa diferença quando eu fui para o colégio [...]. Pra eles era óbvio que negro era negro e branco era branco e era separado. Pra eles

era óbvio, pra mim não, eu não sabia, nem sabia... Nunca brinquei com as bonecas que tinham na sala de aula porque nunca sobrava pra mim (idem).

Esses relatos mostram que a escola e o contexto social estão dialeticamente imbricados nas tarefas de produzir e reproduzir relações sociais, ora de desrespeito com as diferenças, ora como possibilidade de acesso à cultura socialmente acumulada. A escolarização de Naomi iniciou-se no final da década de 1960, mas muitos efeitos permanecem em suas atitudes. Em face da discriminação ela aprendeu, pela experiência cotidiana, que o negro não é apenas diferente fisicamente, mas que essa “diferença” significa inferioridade e anormalidade. Segundo Santos (2001), as questões exclusão e discriminação agravam-se na escola muitas vezes por negligência dos professores que deixam crianças, por exemplo Naomi, à mercê dos colegas de classe.

A omissão da diferença

Filha de uma família de classe média, Naomi tinha tudo que supria suas necessidades básicas e bens materiais inacessíveis à maioria da população. Quando começou a sofrer discriminação na escola, voltava para casa e queixava-se aos pais pela forma como era tratada pelos colegas, sem entender o motivo da expressão “essa negra não”. A mãe minimizava a discussão e o questionamento da menina. Pra quê se preocupar com “bobagens” se ela tinha tudo em casa?

Depois que a gente começou a entender o que era “essa negra não”... porque uma guria falou assim “tu não, tu é negra!”... aí que eu entendi, aí eu perguntei pra mãe “mãe, o que é ‘essa negra não?’”... aí a mãe: “mas não dá bola” [...] e ela sempre dizia: “lá na tua turma, na tua sala quem é que tem televisão? Quem é que tem rádio? Quem é que ouve música?” [...]. Enumerava essas coisas materiais que era comum que as pessoas não tivessem. Então, eu ficava bem feliz... Até de uma certa forma me sentia superior a eles pelo fato de sentir e ter alguns bens materiais [...] (NAOMI, 15 maio 2006).

Para a mãe, a posse de bens materiais supria qualquer sentimento de inferioridade ou desconforto causado pela discriminação na escola. A discussão era omitida e o preconceito tratado como algo que não necessitava de esclarecimentos ou qualquer tipo de explicação.

O silêncio diante das diferenças pode ser compreendido como uma manifestação de medo. Mesmo que diferentes discursos (religioso, jurídico, biológico, econômico e outros) sustentem a igualdade entre os seres humanos como um pressuposto, essa igualdade não se concretiza na prática social em face de condições políticas, econômicas e culturais. Ao destacar os bens materiais e o pertenci-

mento da família à classe média, a mãe velava a diferença étnica omitindo o motivo pelo qual Naomi era discriminada. Inconscientemente, no intuito de proteger a filha, a mãe fortalecia outra forma de discriminação que se caracteriza pelo silêncio. Talvez uma estratégia de sobrevivência social da mãe.

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

Os pais de Naomi não a deixavam sair de casa, afirmando que a rua era perigosa. Mas não explicavam que era em face da discriminação étnica que o contexto social representava uma ameaça. O pai dizia: “Eles vão judiar⁵ de vocês, eles vão machucar vocês”, mas não falava as razões desse maltrato. Dessa forma, ainda na infância se inicia o processo de produção do medo na vida da professora, que terá continuidade na sua formação profissional e se estenderá por toda sua vida.

A PRODUÇÃO DO MEDO

Naomi internalizou a idéia de que os brancos representavam uma ameaça e com medo evitava construir relações interpessoais, pois, segundo ela, “[...] eu tinha medo de branco...” (NAOMI, 15 maio 2006).

O isolamento em atividades coletivas concretizava-se como atitude sistemática no comportamento da menina. Tinha medo de ser discriminada. Os meninos representavam a maior ameaça para ela, pois, segundo seus relatos, eram mais irônicos e diretos nas manifestações de preconceito. Ridicularizavam-na por ser uma mulher negra, atribuindo a isso o estigma da inferioridade. “É sobre a negra que recai todo o peso da herança colonial, onde o sistema patriarcal apóia-se solidamente sobre a superioridade masculina branca [...]” (QUINTÃO, 2004, p. 54).

Na 6ª série do ensino fundamental constata que tem qualidades para a educação física. Conta que tinha facilidade com os exercícios e as atividades esportivas na educação física escolar e destacava-se entre os estudantes. Recebia elogios dos professores pelo seu desempenho atlético. A atividade física contribuiu para elevar

5. Expressão utilizada pela colaboradora. Expressão relativa ao habitante da Judéia e àquele que assume a religião judaica. A palavra aparece no século XVIII para designar o bairro de judeus. Possivelmente, o sentido hodierno a ela agregado (zombar, atormentar, pirraça etc.) liga-se à mesma classe de discriminação e os preconceitos gerados em relação aos negros, que se traduzem em palavras incorporadas ao léxico cotidiano, usadas indiscriminadamente, sem que as pessoas se dêem conta de seu significado e de sua construção histórica.

sua auto-estima, o que pode, nesse momento, ter influenciado na sua escolha profissional.

Na escola, discutir a questão étnica não fazia parte do seu cotidiano, pois Naomi já havia incorporado a idéia de que não falar sobre o assunto era a melhor estratégia.

A valorização da etnia negra em atividades específicas como o esporte – esse parece ser o caso de Naomi – é freqüente no Brasil. Homens e mulheres negros ganham papel de destaque quando o assunto é carnaval, samba e modalidades esportivas como futebol e atletismo, até mesmo quando falam em dança e em desempenho sexual. Afinal, que valorização é essa, que precisa de destaques específicos e em segmentos determinados? Nota-se, também, que nas atividades intelectuais poucas vezes a etnia negra aparece como protagonista. A forma preconceituosa de “valorizar” os negros é exatamente evidenciá-los em contextos que requerem corpos fortes, ágeis e potentes. Como se esse corpo, negro, fosse provido de um intelecto menor. Continuamos, mesmo em outro contexto histórico, político e social, alimentando a infeliz concepção de que os negros e as negras são perfeitos para atividades que requerem esforço físico, como no período escravista. De certa forma, esse preconceito coincide com alguns preconceitos existentes entre as áreas de conhecimento, gerados no alvor da modernidade, entre ciências básicas e ciências aplicadas determinando *status* acadêmico diferenciado para as disciplinas científicas. A racionalidade técnica impõe uma subordinação do conhecimento mais aplicado e próximo da prática aos níveis mais abstratos de produção científica (PÉREZ GÓMEZ, 1992).

É difícil compreender que, numa sociedade democrática e multicultural, o esporte seja uma das poucas alternativas de sobrevivência social digna para a população afrodescendente. Aqueles que têm corpos atléticos “servem pra alguma coisa”. Os que não têm, terão dificuldades para ascender socialmente. A sociedade brasileira ainda não reconhece os negros como iguais em condições intelectuais.

A discriminação e, em conseqüência, o medo acompanham a trajetória de milhares de afrodescendentes no Brasil. No caso estudado, ao construir o sentimento de medo, a colaboradora estabelece uma barreira nas relações sociais. Limita seus contatos, reprime suas falas, seus desejos, seus gostos e sonhos. Ela gostava de estudar e, mesmo sofrendo em alguns momentos, o bom desempenho nas aulas de educação física contribuiu para ela gostar da escola.

O ingresso na universidade: o medo e o silêncio continuam

Concluiu a educação básica e o tratamento preconceituoso não desapareceu. Com o ingresso na licenciatura em educação física, mudaram os protagonistas.

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

Eu era a única negra... sempre fui né. [...] na festa dos bixos eu nem participei porque eles não perceberam que eu era, também, universitária [...]. Ai... olha os bixos, entrando na sala... aí nós entramos naquela sala lá e a gente sentou no chão, deram discurso [...] e eu fui lá pra trás, sentei lá no fundo e veio uma guria: "Trás lá a vassoura pra nós!" [...] meus colegas custaram a perceber que eu era colega deles (NAOMI, 15 maio 2006).

A condição de única mulher negra do curso de educação física nos anos de 1980 não difere da existente na época atual. Os negros têm dificuldade de acesso às universidades, especialmente as públicas. O movimento nacional de acesso à universidade por cotas étnicas dá sentido à nossa afirmação.

Acadêmica do curso de educação física, Naomi manteve-se calada diante das situações de preconceito. Sua formação profissional também foi construída enfrentando valores de uma sociedade iníqua. Na universidade, sem acesso aos conteúdos específicos sobre a cultura afro-brasileira, Naomi desconhece algumas possibilidades de atuação pedagógica. Essa limitação mantém-se nos atuais cursos de formação superior, nos quais a temática é pouco abordada nas salas de aula.

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

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

CONSCIÊNCIA ÉTNICA E PRÁTICA PEDAGÓGICA

A formação de educadora exige de Naomi compromissos, principalmente em relação à formação dos estudantes, pois a sociedade espera que os educadores ajudem seus filhos a formar opinião e a construir valores, atitudes, conceitos e procedimentos. Nessa tarefa fará uso de seu conhecimento profissional e levará em consideração os valores internalizados durante toda sua trajetória de vida. De acordo com Munanga (2005, p. 22), "os professores, a quem é atribuída a ação de contemplar as diferenças culturais na sua prática pedagógica, poderiam ter internalizado o senso comum da desigualdade das diferenças culturais e não evidenciar na sua prática pedagógica essa ação".

A professora Naomi não só internalizou o senso comum da desigualdade, mas submeteu-se a ele, por causa de suas experiências adversas. A sistemática rotina de discriminação, inclusive por parte de professores da universidade onde estudou, afirmava o silêncio como melhor estratégia de sobrevivência social.

Ao sair da universidade, Naomi ingressou em uma Rede Municipal de Ensino em que era a única professora negra, além de ser a única professora de educação física da cidade na década de 1980. Avisada por uma amiga da existência da vaga para professor de educação física, inscreveu-se para trabalhar e foi chamada para uma entrevista preliminar. Com receio quanto às atitudes discriminatórias, não acreditou que seria chamada para o emprego, após terem visto que se tratava de uma negra. Ela relata, em um trecho da entrevista, sua descrença: “Eu pensei... agora que viram minha cara não vão querer me chamar para trabalhar coisa nenhuma. Mas me chamaram mesmo” (NAOMI, 15 maio 2006). O estigma de inferioridade e incapacidade atribuído à população negra é, em alguns casos, internalizado de tal forma que eles passam a não acreditar em seu potencial de inserção em setores sociais dominados historicamente por outros grupos étnicos.

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

Trabalhando na função de professora de ensino fundamental, Naomi também foi alvo de atitudes preconceituosas por parte dos pais de alunos e colegas de trabalho, por exemplo, um episódio de discriminação por parte da mãe de um aluno. Para agredi-la, a mãe utilizou a expressão “essa negra desgraçada”, atribuindo o sentido de ofensa e inferioridade social à condição de negra. Como era valorizada pela diretora da escola esta a defendeu, exigindo respeito da mãe ao referir-se à professora. Nesses raros momentos de valorização, Naomi sentia-se confortada e revela, inclusive, um sentimento de superioridade social pela função que ocupava na escola. Nossa colaboradora considera-se uma pessoa de sorte por ser, em certos momentos, valorizada e respeitada. Sendo negra, o tratamento respeitoso que recebia era esporádico. Para ela, dependia de sorte. É difícil imaginar em que medida a discriminação étnica marcou e marca sua vida.

No contexto escolar tinha reconhecimento na comunidade pelo seu trabalho. Utilizava em suas aulas conteúdos que aprendera na faculdade, os esportes, os jogos e os exercícios físicos, mas nada relacionado à cultura afro-brasileira. A formação acadêmica não lhe proporcionou, e ainda não oferece esses conhecimentos aos acadêmicos. Com o conhecimento da formação acadêmica e sua consciência

étnica presente em sua memória e em seus sentimentos, Naomi desenvolve seu trabalho e suas práticas docentes sem intencionalidade pedagógica em relação à discussão de questões étnicas na escola. A consciência existe, mas é limitada pela sua insegurança pessoal e um contexto com pouca motivação para essa tarefa.

O ingresso na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre

Seu ingresso, em 2001, em uma das escolas municipais de Porto Alegre teve algumas surpresas em relação à organização do corpo docente, em especial dos professores de educação física. Percebeu que havia um trabalho conjunto, uma construção interdisciplinar de programas e ações pedagógicas. Acostumada a trabalhar sozinha, revela que demorou em adaptar-se a esse modo de ensinar, fato que facilitou sua integração com o coletivo docente.

Logo que chegou em seu novo ambiente de trabalho ouviu a diretora, em exercício do cargo na época, falar que naquela escola não havia alunos negros. Foi seu primeiro “choque”. Considerou aquela afirmação inadequada, pois a escola é localizada em um bairro da periferia de Porto Alegre, onde o maior contingente populacional é, visivelmente, negro. Contrapôs-se imediatamente à afirmação da diretora, fato que marca positivamente sua atuação como professora negra: “Aí muita coisa modificou pelo fato de eu ser negra e dizer ‘eu sou negra’, não vem com essa história de morena... eu não estou negra, eu sou negra. Aí ficou diferente. Aí começou a surgir esses trabalhos de folclore [...]” (NAOMI, 15 maio 2006).

Segundo os relatos da professora, o corpo docente da escola passou a preocupar-se mais com a elaboração de projetos político-pedagógicos sobre questões étnicas a partir de sua chegada na instituição. Comenta que a diretora passou a ter, a partir da relação com ela, um outro olhar, um outro entendimento sobre os negros e sobre a importância dessa discussão em uma instituição de ensino. Ampliou-se a discussão sobre o assunto na escola. No entanto, essa discussão sobre a população afrodescendente aconteceu sem grande profundidade, conforme análise da colaboradora. Mesmo com o incentivo da direção da escola, Naomi deixa, em alguns momentos, de reivindicar ações efetivas e transformadoras com relação à questão étnica como conteúdo do currículo escolar. Essa omissão sugere, a princípio, certa indiferença. Mas pode-se constatar, com base em sua história de vida, que não se trata apenas de mais uma cidadã que ignora a realidade social. Trata-se de uma cidadã negra que teve seus valores culturais reprimidos pela discriminação social. Trata-se de uma educadora que enfrentou o preconceito e elabora, em silêncio, as marcas da exclusão social.

Dificuldades para trabalhar as questões étnicas

Há um contexto adverso para que os professores abordem, de modo adequado, as questões étnicas na escola. Nos livros didáticos, por exemplo, nos quais encontramos a história da escravidão, raramente observamos um texto contendo as contradições sobre as contribuições culturais dos africanos na construção da sociedade brasileira. O fenômeno da escravidão é idealizado e apresentado de modo superficial. Citam, como contribuição dos negros, apenas eventos e objetos conhecidos pelo senso comum, por exemplo, comidas típicas, nomes de orixás (santos nas religiões afro-brasileiras) e manifestações da cultura corporal afro-brasileira – a capuêra. A contribuição econômica dos negros, com o trabalho escravo, na formação do país é pouco citada. Munanga (2005) observa que mesmo as manifestações culturais da cultura negra atualmente conhecidas e praticadas foram estratégias de sobrevivência da vida física dos negros no Brasil, durante o período escravista.

A contextualização política, histórica e social em que essa cultura se desenvolveu é desconsiderada. O negro não é tratado como um sujeito submetido ao processo de escravização que, antes disso, tinha seus costumes e tradições que foram adaptados às terras brasileiras para sobreviver e preservá-los. Segundo Munanga (2005, p. 24), a descrição estereotipada do negro pode promover a auto-rejeição e a organização política do grupo estigmatizado.

A África é apresentada na escola como um bloco de terra que forneceu escravos ao Brasil. Os textos omitem que se trata de um continente com vários países, culturas e dialetos locais que diferem entre si. Atualmente, a própria questão da fome no continente é mascarada. Essa diversidade africana contribuiu para o multiculturalismo existente no Brasil. A história não é elucidada detalhadamente nos livros didáticos e, portanto, não há subsídios suficientes para o aprofundamento da discussão. Fato problemático porque os valores, conceitos, atitudes e procedimentos aprendidos na formação escolar, em grande parte, são disseminados pelos livros didáticos.

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

Naomi afirma que, em cinco anos, participou de apenas uma atividade de formação na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, cujo conteúdo tratava, especificamente, das questões étnicas relacionadas à população afrodescendente. Isso não significa que muitos educadores, semelhante à professora Naomi, não tenham consciência da importância de discussões e aprendizados relacionados à cultura afro-brasileira. O problema torna-se mais complexo porque, mesmo conscientes, os educadores desconhecem, muitas vezes, como trabalhar esses temas.

A CULTURA CORPORAL AFRO-BRASILEIRA: A LEI E A PRÁTICA PEDAGÓGICA

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

Na rede municipal de Ensino, o conteúdo desenvolver-se-á em oposição à discriminação e ao preconceito racial e de gênero, sob a denominação de "Educação Anti-racista e Antidiscriminatória", caracterizando-se como ação planejada, sistemática e transformadora, visando ao crescimento pessoal e à construção da cidadania a partir de valores éticos, de compromisso com a coletividade e com o indivíduo, baseados em relacionamentos de respeito às diferenças em suas individualidades, solidariedade e igualdade de oportunidade e tratamento, independente de etnia, gênero e classe social a que pertence (PORTO ALEGRE, lei n. 8.423, 1999, p. 1).

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

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

[...] em virtude das políticas explícitas ou tácitas de branqueamento da população, de manutenção de privilégios exclusivos para grupos com poder de governar e influir na formulação de políticas, no pós-abolição, o Estado e a sociedade devem adotar medidas que se

concretizem em iniciativas de combate ao racismo e a toda sorte de discriminações (BRASIL, parecer CNE/CP n. 003/2004, p. 3).

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

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

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

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

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

algum sentido ao seu processo de escolarização e construir uma opção profissional. Fato esse que nos estimula a pensar sobre o papel dessa disciplina no currículo escolar.

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

“Not that Black woman!” The political and pedagogical practice
of a black female teacher at a municipal school of Porto Alegre,
RS, Brazil. A case study

ABSTRACT: An ethnographical case study undertaken in the Municipal School System of Porto Alegre, RS, Brazil, with the purpose of understanding the political and pedagogical practice of a black female Physical Education teacher at a public school, considering the concepts, values, and attitudes constructed over her life story. The interest in the investigation lies in one author's personal trajectory and in the epistemological curiosity of both authors regarding gender and ethnic relationships in Brazil. The choice of working with this collaborator was made through negotiating access to Municipal Secretariat of Education of Porto Alegre records. We specifically sought to work with someone with the following characteristics: a black female Physical Education teacher. The tools we used for collecting information were analysis of documents, observations that were recorded in a field diary, and semi-structured interview. Analytical categories of analysis emerged from the field, i.e., the information collected was grouped in signification units and then organized into analytical categories that would allow deep reflection on the theme. Inspired in the discourse analysis, our analytical process demonstrated that the collaborator teacher's political and pedagogical practice was strongly influenced by the interpersonal relationships that she has established during her early school years and initial professional training.

KEY WORDS: Physical Education; teacher training; Afro-Brazilians; political and pedagogical practice

“Essanegrão!” La práctica político-pedagógica de una profesora
negra en una escuela da RMEPA: un estudio de caso

RESUMEN: Estudio de caso etnográfico, realizado en la Red de Enseñanza de Porto Alegre – Brasil (RMEPA) cuyo objetivo es comprender la práctica político-pedagógica de una profesora

negra de Educación Física en una escuela pública, llevando en consideración los conceptos, valores y actitudes construidos al largo de su historia de vida. El interés en la investigación tiene soporte en la trayectoria personal de uno de los autores y en los interrogantes epistemológicos de ambos en relación al género y a las relaciones étnicas en Brasil. La opción de esta colaboradora fue desarrollada a partir de contactos con la Secretaria Municipal de Educación de Porto Alegre. Adoptamos el criterio de la representatividad de tipos para elegir la colaboradora: una profesora negra de Educación Física. Los instrumentos de obtención de la información han sido análisis de documentos, observaciones con registro en un diario de campo y entrevista semi-estructurada. Las informaciones fueron agrupadas en unidades por aproximación temática y, posteriormente organizadas en categorías de análisis para profundizar la reflexión sobre el tema. El proceso analítico destaca que la práctica político-pedagógica de la profesora colaboradora está influenciada por las relaciones interpersonales que ella estableció en la escolarización y en la formación inicial.

PALABRAS CLAVES: Educación Física; formación de profesores; afro-descendientes; práctica pedagógica.

REFERÊNCIAS

- ARNOLD, P. J. *Educación física, movimiento y currículum*. Madrid: Morata, 1991.
- BAUMAN, Z. *Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- BLASCO, J. S. Estudio de casos. In: BAZTÁN, A. A. *Etnografía: metodología cualitativa en la investigación sociocultural*. Barcelona: Marcombo, 1995.
- BORGES, D. Dados sobre cor e racismo no Brasil. In: RAMOS, S. (Org.). *Mídia e racismo*. Rio de Janeiro: Pallas, 2002.
- BRACHT, V. *Educação física e aprendizagem social*. Porto Alegre: Magister, 1992.
- ESTANISLAU, L. A. Feminino plural: negras do Brasil. In: FONSECA, M. N. S. (Org.). *Brasil Afro-brasileiro*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- FERREIRA, R. F. *Afrodescendente: identidade em construção*. São Paulo: Educ; Rio de Janeiro: Pallas, 2000.
- FONSECA, M. N. S. (Org.). *Brasil afro-brasileiro*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP & A, 2001.
- JOHNSON, A. G. *Dicionário de sociologia: guia prático da linguagem sociológica*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.
- MAC AN GHAILL, M. Beyond the white norm: the use of qualitative methods in the study of black youths' schooling in England. *Qualitative Studies in Education*, v. 2, n. 3, p. 175-189, 1989.

MOLINA, R. K. O enfoque teórico metodológico qualitativo e o estudo de caso: uma reflexão introdutória. In: MOLINA NETO, V.; TRIVIÑOS, A. N. S. (Org.). *A pesquisa qualitativa na educação física: alternativas metodológicas*. Porto Alegre: UFRGS/Sulina, 1999.

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

OYARZABAL, G. M. Análise do discurso da linha francesa: Pêcheux – breves notas. In: TRIVIÑOS, A. N. S. *Bases teórico-metodológicas da pesquisa qualitativa em ciências sociais*. Idéias gerais para a elaboração de um projeto de pesquisa. Cadernos de Pesquisa Ritter dos Reis, vol. IV. Porto Alegre: Ritter dos Reis, 2001.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata, 1992.

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

SANTOS, J. Reconstruindo uma nova identidade. *Revista Eparrei*, v. 11, n. 1, p. 24-27, 2001.

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

SILVA, A. J. P. *A capuêra e a arte da capueragem – ensaio sócioetnológico*. Salvador: Gráfica da Bahia, 2003.

SILVA, V. G. *O antropólogo e sua magia: trabalho de campo e texto etnográfico nas pesquisas antropológicas sobre religiões afro-brasileiras*. São Paulo: EDUSP, 2000.

STAKE, R. E. Case study. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Eds.). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage, 1994.

WRIGHT, C. School processes – an ethnographic study. In: EGGLESTON, J.; DUNN, D.; ANGALI, M. (Comps.). *Education for some: the educational and vocational experiences of 15-18 year old members of minority ethnic groups*. Stoke-on-Trent: Trentham Books, 1986.

Documentos consultados

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

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

PORTO ALEGRE. *Lei nº 6889/91, de 05 de setembro de 1991*. Dispõe sobre a inclusão, no currículo escolar da rede municipal de ensino de 1º e 2º graus, na disciplina de História, de

matéria relativa ao estudo da Raça Negra na formação sócio-cultural brasileira e dá outras providências. Porto Alegre: Câmara Municipal, 1991.

PORTO ALEGRE. *Lei nº 8423/99, de 28 de dezembro de 1999*. Institui, na rede municipal de ensino público de 1º e 2º graus e demais níveis de ensino, o conteúdo "Educação Antirracista e Antidiscriminatória". Porto Alegre: Câmara Municipal, 1999.

Recebido: 31 maio 2007

Aprovado: 5 out. 2007

Endereço para correspondência
Escola de Educação Física – UFRGS, ed. Lapex.
Rua Felizardo, 750, sala 210
Jardim Botânico – Porto Alegre-RS
CEP 90690-200