

ADALBERTO CONCEIÇÃO DA SILVA

**HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E
SUA INTERFACE COM A EDUCAÇÃO FÍSICA**

Orientador: Prof. Dr. José Gregório Viegas Brás

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Instituto de Educação**

Lisboa

2019

ADALBERTO CONCEIÇÃO DA SILVA

**HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E
SUA INTERFACE COM A EDUCAÇÃO FÍSICA**

Dissertação defendida em provas públicas na
Universidade Lusófona de Humanidades e
Tecnologias, no dia 29 de julho de 2019, perante o
júri, nomeado pelo Despacho de Nomeação n.º:
154/2019, de 17 de maio de 2019, com a seguinte
composição:

Presidente:

Prof. Doutor Óscar Conceição de Sousa

Arguente:

Prof.^a Doutora Maria Neves Gonçalves

Orientador:

Prof. Doutor José Gregório Viegas Brás

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração

Instituto de Educação

Lisboa

2019

Silva, Adalberto Conceição da.

História e Cultura Afro-Brasileira e sua Interface com a Educação Física / Adalberto Conceição da Silva – São Luís – MA., 2019.

f. : il.

Orientador: Prof. Dr. José Gregório Viegas Brás

Coorientador: Prof. Doutor Paulo da Trindade Nerys Silva

Dissertação (Pós-Graduação) – Curso de Mestrado em Ciências da Educação – Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, 2019.

CDU

ADALBERTO CONCEIÇÃO DA SILVA

**HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E SUA INTERFACE COM A
EDUCAÇÃO FÍSICA**

Dissertação apresentada para obtenção do grau de
Mestre em Ciências da Educação no Curso de Mestrado
em Ciências da Educação conferido pela Universidade
Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

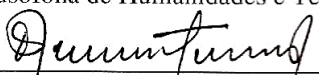
Aprovada em 29 / 07 / 2019

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Óscar de Sousa (Presidente do Júri)
Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – ULHT

Profa. Dra. Maria Neves Gonçalves (Arguente)
Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – ULHT

Prof. Dr. José Gregório Viegas Brás (Orientador)
Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – ULHT


Prof. Dr. Paulo da Trindade Nerys Silva (Coorientador)
Universidade Federal do Maranhão – UFMA

“A educação é o grande motor do desenvolvimento pessoal. É através dela que a filha de um camponês se torna médica, que o filho de um mineiro pode chegar a chefe de mina, que um filho de trabalhadores rurais pode chegar à presidente de uma grande nação”.

Nelson Mandela
(África do Sul / Estadista, Nobel da Paz)

Fonte: <http://www.citador.pt>

Dedicatória

Dedico esta dissertação, primeiramente, a Deus, por ser indispensável em minha vida e, inclusive, a Ogum e a Xangô, guardiões africanos do ferro e da justiça; ao meu orientador Prof. Dr. José Gregório Viegas Brás, e ao meu coorientador Prof. Dr. Paulo da Trindade Nerys Silva.

“Talvez não tenha conseguido fazer o melhor, mas me esforcei para que o melhor fosse feito. Não somos o que deveríamos ser, não somos o que iremos ser. Mas Graças a Deus, não somos o que éramos”. Martin Luther King Jr.
Fonte: <https://kdfrases.com/frase/108596>

Agradecimentos

Agradeço, em primeiro lugar, a Olorum, Zambi e Olodumaré (Deus Supremo), senhor de todos os nomes e de todas as coisas, com profunda gratidão por tudo e por ter iluminado o meu caminho durante esta trajetória. Também aos guardiões do panteão africano (Orixás, Inquices, Voduns), aos caboclos, encantados e aos mentores espirituais, que sempre me ampararam nos percursos de minha vida.

Em especial à minha companheira Waldecy das Dores Vieira Vale, pelo incentivo e pelo estímulo que frequentemente me outorgou.

Agradeço ao Mestre de Capoeira Nô-Camayê pela força, o respeito, o carinho e o acolhimento, assim como o Mestre Buda, Mestre Chapão e o Mestre Marco Antônio.

À minha Mãe Maria Conceição da Silva e ao meu Pai Humberto Alves da Silva (*in memoriam*), que, de onde estiverem não deixam de me proteger. Aos meus irmãos e minhas irmãs, com deferência à Ivonice Conceição da Silva, e as minhas filhas, meu filho e netos.

À Universidade Lusófona de Humanidade e Tecnologias (ULHT).

Ao Prof. Dr. Óscar de Sousa agradeço por todo o apoio e pela grande ajuda na composição de minha dissertação e, ainda, pela compreensão e acolhimento.

Ao Prof. Dr. José Gregório Viegas Brás, pelos ensinamentos eficientes, assim como pelas instruções transmitidas, as orientações e as críticas construtivas.

Ao amigo e coorientador Prof. Dr. Paulo da Trindade Nerys Silva, pela cumplicidade, carinho e atenção.

Agradeço aos docentes que lecionaram as disciplinas no programa de mestrado e que muito cooperaram para a minha formação, assim como para os demais colegas de turma.

Um agradecimento em particular à coordenação, aos docentes e aos alunos, tanto da Universidade Federal do Maranhão – UFMA quanto da Faculdade Estácio de São Luís – FESL, as quais foram objetos de investigação deste trabalho. Em especial, ao Prof. Me. José Alípio Assis dos Santos Filho.

Com elevada estima, agradeço ao meu amigo de fé, irmão, camarada César Roberto da Silva Gama, que sempre esteve por perto, aplaudindo o meu triunfo. Por fim, aos componentes e aos ex-componentes do Instituto Officina Affro do Maranhão (entidade comunitária a qual faço parte), que, mesmo distantes, acompanharam e sempre torceram pelo meu sucesso.

Muito obrigado!

As normas utilizadas para formatação do trabalho, tabelas, citações e referência bibliográfica foram definidas pela *American Psychological Association (APA)* e adaptadas pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

Resumo

Examinam-se os traços característicos de quem está cumprindo ao rigor da Lei, o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e/ou Africana nas Instituições de Educação Superior em São Luís do Maranhão; analisam-se os avanços, a repercussão e a aceitação diante da implantação da referida temática, e como os professores de Educação Física estão utilizando esses conhecimentos. A investigação utilizou como sujeitos os docentes e discentes de 2 (dois) estabelecimentos acadêmicos em São Luís/MA, onde se percebeu, pelo momento, uma fragilidade na aplicação do tema por parte dos mestres, em particular a inserção no âmbito de seus currículos. Embora, de certa forma, favoreçam o acesso de afrodescendentes no curso superior, por meio de programas do Governo Federal. Com ressalva, somente a Faculdade Estácio de São Luís que criou uma disciplina denominada “Práticas Corporais Afrodescendentes” no Curso de Educação Física, mas que somente funcionou no período de 2011 a 2014. Ressalta-se uma iniciativa mais recente da Universidade Federal do Maranhão (2016), a qual inaugurou no Curso de Licenciatura em Educação Física a disciplina “Cultura Corporal e Diversidade Étnico-Racial”. Quanto aos procedimentos metodológicos, a presente pesquisa fez uso do método quanti-qualitativo e de análise documental. Os dados foram analisados com base em algumas dissertações sobre o assunto e nas produções de especialistas na área de políticas educacionais, tais como Gomes (2001), Munanga (2003), Weisskopf (2004), Mainardes (2011), dentre outros. Com relação aos resultados, constatou-se que o corpo docente das instituições examinadas ainda precisa alterar o seu projeto pedagógico, bem como reestruturar os seus currículos em consonância com os termos prescritos na legislação nº 9.394/96 e nos demais conjuntos de regras correlatas vigentes.

Palavras-chave: Políticas Educacionais, Ações Afirmativas, Reparação, Interdisciplinaridade.

Abstract

The characteristic traits of those who are complying to the rigor of the Law, with the teaching of Afro-Brazilian and / or African History and Culture in Higher Education Institutions in São Luís do Maranhão; We analyze the advances, the repercussion and the acceptance of the implementation of this theme, and how the Physical Education teachers are using this knowledge. The research used as subjects the teachers and students of 2 (two) academic establishments in São Luís / MA., where it was perceived, for the moment, a weakness in the application of the theme by the masters, in particular the insertion in the scope of their curricula. Although, in a way, they favor the access of people of African descent in higher education through Federal Government programs. With the exception, only Estácio de São Luís College, which created a discipline called “Afrodescendent Body Practices” in the Physical Education Course, but which only worked from 2011 to 2014. It is worth mentioning a more recent initiative of the Federal University of Maranhão (2016), which inaugurated the Physical Education and Ethnic-Racial Diversity Course in the Physical Education Degree Course. Regarding the methodological procedures, the present research made use of the quantitative and qualitative method and document analysis. The data were analyzed based on some dissertations on the subject and on the productions of specialists in the field of educational policies, such as Gomes (2001), Munanga (2003), and Weisskopf (2004), Mainardes (2011), among others. Regarding the results, it was found that the faculty of the institutions examined still need to change their pedagogical project, as well as restructure their curricula in accordance with the terms prescribed in legislation Nº. 9.394 / 96 and other related sets of rules in force.

Keywords: Educational Policies, Affirmative Actions, Reparation, Interdisciplinarity.

Abreviaturas e Símbolos

AA	Ações Afirmativas
ANDE	Associação Nacional de Educação
CD	Contribuição Definitiva
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONAE	Conferência Nacional da Educação
CP	Conselho Pleno
FESL	Faculdade Estácio de São Luís
FIES	Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
GEMAA	Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituição de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
ISEC	Instituto Superior de Educação Continuada
LDB	Leis de Diretrizes e Bases
LDBEN	Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MA	Estado do Maranhão
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MNB	Movimento Negro Brasileiro
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROEN	Pró-Reitoria de Ensino
PROUNI	Programa Universidade Para Todos
RCEM	Referenciais Curriculares para o Ensino Médio do Maranhão
SAI	Sistema de Avaliação Institucional
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SEPPIR	Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFS	Universidade Federal de Sergipe
ULHT	Universidade Lusófona de Humanidade e Tecnologias

UNESCO United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

UNICEUMA Universidade CEUMA

UNILAB Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Luso-Afro-brasileira

USP Universidade de São Paulo

ÍNDICE GERAL

<i>INTRODUÇÃO</i>	1
<i>PARTE I: PROBLEMA</i>	9
1.1 Políticas Públicas Examinadas	11
<i>2 REALIDADES EDUCACIONAIS NO BRASIL E MARANHÃO</i>	14
2.1 Panorama Educacional do Negro Afrodescendente	16
<i>3 OBSERVÂNCIAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS</i>	21
3.1 Sistemas educacionais com referência ao negro no Brasil	24
<i>4 AÇÕES POSITIVAS DE REPARAÇÃO EDUCACIONAL</i>	29
4.1 Algumas realidades do negro no Brasil	31
4.2 Preconceito fere a alma	33
4.3 Ações afirmativas sancionadas no Brasil	36
4.4 Considerações sobre o Movimento Negro Brasileiro – MNB	38
4.5 Avanços e conquistas de lutas do Movimento Negro Brasileiro	39
4.6 Estado da Arte	43
<i>5 METODOLOGIA DO ESTUDO</i>	49
5.1 Tipo de Pesquisa	50
5.1.1 Sujeitos da Pesquisa	50
5.2 Caracterizações dos campos de pesquisa	51
5.3 Instrumentos	55
5.4 Procedimentos	55
5.5 Análise dos dados	56
<i>PARTE II: APRESENTAÇÃO DOS DADOS E RESULTADOS</i>	58
1 Questionários aplicados aos discentes da UFMA e da FESL	59
a) Dados de Identificação	59
b) Dados Educacionais	61
c) Dados Didático-pedagógicos	62
2 Questionários aplicados aos docentes	85
<i>CONCLUSÃO</i>	105
<i>REFERÊNCIAS</i>	110
<i>APÊNDICES</i>	<i>I</i>
<i>ANEXOS</i>	<i>XI</i>

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1: Perfil dos Questionados(as).....	59
Quadro 2: Idade dos Questionados(as).....	60
Quadro 3: Nível de Formação Acadêmica	61
Quadro 4: Curso ao qual pertence	61
Quadro 5: Participação em Aula com conteúdo Étnico-Racial	62
Quadro 6: Pertença Étnico-Racial	64
Quadro 7: Conhecimento das Leis de Reparação	65
Quadro 8: Cumprimento de Políticas de Ações Afirmativas	66
Quadro 9: Argumentação sobre Ações Afirmativas.....	67
Quadro 10: Meios pelos quais Ingressou no Ensino Superior.....	68
Quadro 11: Avaliação de Ensino e Aprendizagem.....	70
Quadro 12: Ministração de aulas de História e Cultura Afro-Brasileira	71
Quadro 13: Opinião sobre Políticas de Cotas de Acesso nas Universidades	74
Quadro 14: Metodologia utilizada pelos Professores	77
Quadro 15: Existência de Recursos Didáticos.....	78
Quadro 16: Recursos Didáticos Existentes.....	79
Quadro 17: Aceitação dos outros discentes na implantação de Ações Afirmativas	81
Quadro 18: Impedimento das Leis de Reparação Educacional	82
Quadro 19: Opinião sobre o Impedimento de Efetuação das Leis	83
Quadro 20: Qualificação Profissional Étnico-Racial	84

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1: Leis de Reparações Educacionais.....	11
Tabela 2: Síntese dos resultados no portal da CAPES	45
Tabela 3: Meios de ingresso no Ensino Superior	86
Tabela 4: Aula com Abordagem Étnico-Racial	86
Tabela 5: Pertença Étnico-Racial	88
Tabela 6: Conhecimento das Leis de Reparação Educacional	89
Tabela 7: Cumprimento de Políticas de Ações Afirmativas	90
Tabela 8: Mudanças Curriculares	92
Tabela 9: Avaliação de Atuação Docente.....	93
Tabela 10: Opinião sobre Políticas de Cotas de Acesso nas Universidades	95
Tabela 11: Conceito Relativo à Metodologia	97
Tabela 12: Existência de Recursos Didáticos	98
Tabela 13: Aceitação dos outros docentes na implantação de Ações Afirmativas	100
Tabela 14: Empecilho de Efetuação das Leis de Reparação Educacional	100
Tabela 15: Parecer sobre o Impedimento de Efetuação das Leis	101
Tabela 16: Qualificação Profissional Étnico-Racial	102

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Entrada Principal da UFMA	52
Figura 2 - Acesso Principal da Faculdade Estácio de São Luís	53
Figura 3 - Fórmula de cálculo amostral.....	55

Introdução

O Brasil, em sua formação histórica, revela um grande contingente de pessoas de ascendência africana. Diferentes povos foram trazidos de diversas regiões do continente negro, revelando costumes, valores e modos singulares de mostrar a diversidade de suas tradições, comidas, moradias, danças, ritmos, vestimentas e crenças, as quais persistiram diante do modo de produção escravista. Pela força da miscigenação, as mencionadas diversidades resultaram na construção de novas culturas ou subculturas, em particular a cultura afro-brasileira.

O sistema de escravização negra no Brasil perdurou por, aproximadamente, 388 anos. Entretanto, após a igualdade jurídica, sustentada pela Lei nº 3.353/1888, o indivíduo afro-brasileiro e seus descendentes ainda se encontram, em grande parte, excluídos de todo o processo de desenvolvimento social e educacional; seja pelo viés da discriminação, pela carência de estudos sobre as suas contribuições ou pela negação de aceitar a sua influência na formação do variado mosaico cultural no país. Há poucas ações que reverencia sua importância, tanto no contexto geográfico do povoamento e da ocupação, quanto na desvalorização daqueles que ainda produzem valores de seus antepassados.

Maringoni (2011)¹ revela que, depois da Abolição, em 13 de maio de 1888, não houve uma orientação destinada a integrar os negros às novas regras de uma sociedade baseada no trabalho assalariado. O citado historiador complementa que depois do encerramento da campanha abolicionista. Os negros foram abandonados à própria sorte, sem a realização de reformas que os integrassem socialmente, arraigando, assim, o racismo como forma de discriminação. Diante disso, entende-se que tal circunstância foi uma maneira arranjada de substituir o trabalho escravo – que não mais valia a pena – pelo trabalho remunerado do imigrante europeu.

O Maranhão, em particular, foi o terceiro estado brasileiro a receber um elevado contingente de escravizados. Atualmente, é o segundo Estado da Federação com a maior população de afrodescendentes, conforme o IBGE (2014), e o esforço dos afro-maranhenses, em parte, estão relacionados às manifestações e às lutas contra o racismo. Uma dessas lutas ficou bastante conhecida e recebeu a denominação de Balaiada, que teve como uma das lideranças Cosme Bento das Chagas, apelidado de Negro Cosme. Este, por volta do ano de 1832, segundo Araújo (2008, p. 22) criou a primeira escola brasileira no Maranhão, sem vínculo governamental, para que negros quilombolas (moradores de quilombo) pudessem aprender a

¹ Maringoni, G. (2011). O destino dos negros após a Abolição. *Revista Desafios do Desenvolvimento*, Ano 8. Edição 70.

ler e a escrever. A escola estava situada no Quilombo² de Lagoa Amarela, distrito de Chapadinha.

Contrariando a primeira Constituição do Brasil, que foi sancionada em 1824, onde no Art. 179 prometia “instrução primária e gratuita para todos os cidadãos”, os negros não foram incluíram nesse benefício. Conforme Trindade (2013, p. 4), desde o Brasil Colônia, depois o Brasil Império, passando por demais períodos, a população negra foi alijada do direito à educação, tendo esse processo sido, em muitos momentos, explicitamente colocado em documentos oficiais, como: o Decreto nº13.331, de 17 de fevereiro de 1854, a Lei número 1, de 14 de janeiro de 1837³, dentre outros.

Por volta de 1898, segundo Silva (2011), a realidade escolar maranhense era bastante deficitária, principalmente quanto ao acesso ao livro e à leitura. Silva (2011, p. 23) relata ainda que “As escolas públicas eram constituídas de diversos problemas estruturais e escassez de recursos para a sua manutenção. Havia poucas salas de aula, ausência de material didático, professores habilitados e um currículo fracassado estruturalmente, centrado num desafio de alto índice de analfabetismo no Estado”.

Desde o período colonial, longe de uma política de inclusão, o negro no Brasil atravessou toda a historicidade da educação, e, em outras situações, tornou-se alvo de discussões para definir qual o tipo de educação que merecia. Conforme Santos (2010, p. 46), “a elite brasileira fosse ela dirigente ou intelectual, abolicionista ou não, mantinha desde o início do Império a mesma concepção sobre o tipo de educação pela qual deveria ser dada aos negros”. Marques (2013)⁴, no seu artigo “Gonçalves Dias, a escravidão e o tapete levantado”, cita o poeta maranhense num relatório escrito em 1852 sobre a situação da educação no Brasil. No documento, o escritor aconselha oferecer aos negros alguns conhecimentos educacionais elementares, adequadamente religiosos, alertando ser perigoso dar instruções aos desafricanizados. Isso significa que os afrodescendentes sempre estiveram distantes de uma educação igualitária, em comunhão com os não negros – situação encarada, muitas vezes,

² Quilombos são aglomerados de barracas ou palhoças construídas afastadas do centro urbano, quase sempre cobertas com folhas de palmeiras; comunidades produzidas por negros rebeldes, nas regiões despovoadas ou de difícil acesso. No Maranhão, os Quilombos são formados por pequenos, médios e grandes povoados que vivem no meio rural e se auto intitulam como comunidades negras rurais ou simplesmente “Terras de Preto”.

³ Decreto nº13.331, de 17 de fevereiro de 1854, Lei número 1, de 14 de janeiro de 1837. Disponível em <http://cdnbi.tvescola.org.br/resources/VMSResources/contents/document/publicationsSeries/164235EE_Lei10639.pdf> Acessado em 01/Nov./2014.

⁴ Marques, W. J. (2013). Gonçalves Dias, a escravidão e o tapete levantado. *Revista de Literatura Brasileira*. São Paulo: USP.

como normal – por isso, no momento atual, subentende-se que a universidade, seja pública ou privada, precisa transformar-se em uma instituição preocupada com as novas exigências; novas formas de organização curricular, voltada à inserção efetiva do componente negro e das suas influências de proveniência africana.

A decisão de examinar as instituições de Ensino Superior na capital do Maranhão, com recorte voltado ao Curso de Educação Física, corresponde à intenção de confirmar se estariam de acordo com a legislação de nº 9.394/96⁵, além de constatar a escassez de investigações com esse viés. Outros motivos também estão adjacentes: Em 2011, o pesquisador foi convidado para lecionar a disciplina “Práticas Corporais Afrodescendentes” no Curso de Educação Física Licenciatura, na então Faculdade São Luís, como iniciativa pioneira no Estado, com foco nos valores relativos à pluralidade étnica e cultural da sociedade brasileira. Em 2012, a partir da sua orientação, foi realizada uma pesquisa de campo com a colaboração de 35 alunos, visando revelar como a temática História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena estavam sendo ministradas nas escolas públicas e privadas da cidade de São Luís. Na ocasião, fizeram parte da amostra 137 professores da Educação Básica, onde, apesar de 70% já terem conhecimento sobre as leis de reparação, observou-se que 107 dos entrevistados, até aquele momento, não tinham conseguido inseri-las nos seus programas de curso. Muito menos aplicar em suas aulas conteúdos étnico-raciais, conforme o conjunto de normas determinadas pela LDBEN.

Diante do exposto, esta dissertação sobre o perfil das instituições de ensino superior pressupõe cooperar para a efetivação de políticas positivas educacionais, bem como para o fortalecimento das competências de professores em articular processos didáticos e pedagógicos no trabalho interdisciplinar do seu ambiente de ensino. O foco é levar a efeito as temáticas como História e Cultura Afro-Brasileira e/ou Africana no cumprimento do repertório de regras, circunscritas pela LDB, intermediado pelo conhecimento e utilização de valores históricos e memoriais, para além das disciplinas.

Isso instiga uma preocupação: será se as organizações de ensino em São Luís, especificamente as IES públicas e privadas estão efetivando o que determina as leis de reparação educacional? Será se os professores de Educação Física do curso de Licenciatura

⁵ Lei nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), onde, no então Art. 26-A, prescrevia a aplicabilidade do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos de todos os estabelecimentos de ensino do Brasil. Entretanto, ultimamente, houve uma alteração em que a determinação da referida temática restringiu-se ao § 4º do Art. 26, com o seguinte teor: “O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia”.

estão trabalhando interdisciplinarmente com os conteúdos de História e Cultura Afro-Brasileira e/ou Africana? E, aos 16 (dezesseis) anos depois será que as Instituições de Educação Superior encontram-se no cumprimento de políticas afirmativas?

Elege-se, portanto, como **problema de pesquisa** saber se os conteúdos referentes às questões étnico-raciais integram o currículo de formação universitária de professores de Educação Física na cidade de São Luís/MA. Compreende-se que algumas instituições, apesar de conhecer o teor das leis, limitam-se às manifestações afro-brasileiras eventuais por ocasião de datas comemorativas. Em outra circunstância, simplesmente se resguardam da acessibilidade de discentes, por meio de cotas e através de programas de financiamento do governo federal, sem, contudo, alterar seus currículos e os seus planejamentos de curso, achando que com essa prática esteja exercendo o que determina os dispositivos legais.

Cabe, ainda, questionar:

- a) Essa Instituição de Educação Superior encontra-se no cumprimento das políticas para a educação das relações étnico-raciais?
- b) Existem recursos didáticos específicos para efetivar a temática História e Cultura Afro-Brasileira de forma interdisciplinar com a Educação Física?
- c) Qual a pedagogia e/ou a prática educativa utilizadas na consecução do ensino da temática em questão?

O presente estudo tem como **objetivo geral** mapear e compreender aspectos significativos da história da cultura afro-brasileira e/ou africana nos currículos dos cursos de Educação Física na cidade de São Luís do Maranhão.

Como **objetivos específicos**, configuram-se:

- **Averiguar** o cumprimento institucional na execução de políticas afirmativas, bem como a pedagogia na consecução do ensino no âmbito das disciplinas e a sua efetividade com a alteração no Programa de Curso;
- **Examinar** se o currículo e os planos de curso dos docentes contemplam os conteúdos de História e Cultura Afro-Brasileira e a possível inconsistência na aplicação do tema em questão.
- **Refletir** os impactos na comunidade acadêmica sobre a implantação do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, analisando as consequências, provavelmente, pela falta de execução no âmbito educacional.

Podem-se tomar como **justificativa** dessa investigação a questão pela qual a educação passa na atualidade, que corresponde à adoção de políticas educacionais e estratégias de inserção e valorização da diversidade. Algumas políticas públicas compensatórias já foram implantadas em diversas nações, consoante com Weisskopf (2004, p. 304) e Daflon (2008, pp. 3-4); como na Índia, país de mais longa experiência histórica com políticas de ação afirmativa, as quais começaram a ser implantadas ainda sob o domínio colonial inglês e depois foram ratificadas pela constituição de 1947, com o país já independente. Munanga e Gois (2003) acrescentam ocorrências nos Estados Unidos, na Inglaterra, no Canadá, na Alemanha, na Austrália, na Nova Zelândia e na Malásia; Noruega, Dinamarca, Irlanda, Itália e Argentina. Sowell (2004, p. 3) assinala experiências também na China, no Sri Lanka, na Nigéria, na África do Sul, na Indonésia, em Israel e no Paquistão.

Segundo as notificações de Mainardes (2011, p. 144), “atualmente, no Brasil, observa-se um aumento significativo de pesquisas, publicações, grupos de pesquisas e eventos específicos de políticas sociais e políticas educacionais [...]”. Como exemplo, citam-se os trabalhos de Silvério (2003), Maciel (2007), Alves (2008), Souza, Bruel e Bassi (2012), Ivo (2013). Neste instante, o Brasil depara-se com uma educação que propõe efetivas mudanças, visto que se situa em um novo tempo de desenvolvimento, concorrendo com diversas regulamentações e numa excessiva ação de conversões tecnológicas, pelas quais atravessam as sociedades contemporâneas.

Pode-se dizer que os estabelecimentos de ensino, seja público ou privado, constituem-se num alicerce principal de todas essas transformações. A educação se apresenta num movimento acelerado, onde toda parte constitutiva da comunidade escolar enfrenta desafios na busca por um novo paradigma para a educação, o qual valorize a inclusão de pessoas pertencentes a grupos socialmente desfavorecidos, de forma participativa e de maneira democrática, especialmente para os afrodescendentes. Além disso, que leve em conta o respeito às diversidades, por meio de políticas públicas educacionais compensatórias.

Daí a necessidade de proporcionar análises, assim como reflexões críticas, sem esgotar o assunto, por meio de apurações, dando a conhecer o panorama atual das instituições brasileiras de educação superior. Entre elas as IES da região metropolitana de São Luís/MA, com vistas à investigação das adequações legais curriculares, saberes e práticas docentes relativos às políticas de reparação voltadas às relações étnico-raciais. Buscam-se conhecer, inclusive, as informações sobre os recursos didáticos utilizados na consecução do ensino pelos

professores do curso de Licenciatura em Educação Física, no estudo de História e Cultura Afro-Brasileira e/ou Africana; evidenciando suas causas e efeitos como parte do acompanhamento dos programas de Ações Afirmativas (AA) resultante das discussões em Durban, África do Sul (2001), por ocasião da III Conferência Mundial contra o Racismo a Discriminação Racial a Xenofobia e Intolerância Correlata, onde o Brasil foi um dos signatários.

Estruturalmente, quanto à composição dissertativa, a começar pela Introdução, este documento encontra-se dividido em duas partes (I e II), apresentados em seguida com uma breve descrição:

Parte I é sobre o **Problema**. Discorre-se a respeito de algumas políticas públicas educacionais examinadas no decorrer do trabalho, as quais fazem referência a uma série de medidas planejadas e normas já implantadas, com ênfase étnico-racial. Apresenta, também a revisão literária, mapeando e compreendendo aspectos significativos da História da Cultura Afro-Brasileira nos Cursos de Educação Física na cidade de São Luís do Maranhão.

2 – Realidades Educacionais no Brasil e Maranhão, ressalta um panorama educacional no Brasil, do estado do Maranhão e da sua capital, onde a pesquisa foi executada. A cidade de São Luís é ilustrada pelo título de Patrimônio Cultural da Humanidade, outorgado pela UNESCO em 1997. Além de sua importância, reúne um significativo contingente de pessoas de ascendência africana.

3 – Observâncias Educacionais Brasileiras, descreve os caminhos das políticas públicas voltadas à educação desde o período colonial. Destacam-se realidades onde os negros eram excluídos de uma educação regular e sistemática, perpassando pelo período imperial, com observações sobre a Educação Física na época e o Movimento da Escola Nova, até o período democrático.

4 – Ações Positivas de Reparação Educacional, esboça algumas reflexões sobre políticas de reparação, que correspondem a um conjunto de medidas especiais e temporárias, cujo objetivo é eliminar desigualdades historicamente acumuladas, garantindo oportunidades e tratamento similar. Tratam, ainda, da compensação pelas perdas resultantes de discriminação e marginalização, derivadas de causas raciais, étnicas, religiosas, de gênero e outras.

5 – Metodologia do Estudo, refere-se às opções metodológicas, aos sujeitos envolvidos na pesquisa, aos locais de estudo e ao relato das técnicas e instrumentos de apuração de dados. O objetivo é legitimar o processo de investigação, incluindo uma parte de análise documental.

Parte II trata-se da **Apresentação e Discussão dos Resultados**, que sintetiza os dados pertinentes à pesquisa e a caracterização da amostra dos sujeitos questionados e inquiridos.

A **Conclusão**, retoma o problema instigado, os objetivos específicos atingidos e contextualiza, de forma fundamentada, os dados e as discussões alcançadas.

A finalização deste documento traz a listagem das **referências** que nortearam esta pesquisa e, ainda, a ordenação dos **apêndices**, organizada pela disposição em algarismo romano.

Parte I

PROBLEMA

1 PROBLEMA

A República Federativa do Brasil, no ano de 2001, assinou um acordo internacional, em Durban na África do Sul, por ocasião da III Conferência Mundial Contra o Racismo a Discriminação Racial a Xenofobia e Intolerância Correlata, se comprometendo a criar políticas de Ações Afirmativas em favorecimento a uma significativa camada de sua população que se encontrava em desvantagem na área da educação e do trabalho. Dentre esse grupo encontram-se os ciganos, os indígenas e os afro-brasileiros, que segundo o IBGE (2016) representa um índice a mais de 50% entre pretos e pardos.

Tais iniciativas consistem em alterar os currículos e os programas de cursos normatizados pela Carta Magna da educação. Portanto, a partir do ano de 2003, houve a promulgação das Leis 10.639/03, 11.645/08 e a 12.288/10 que preconizavam o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira nos currículos dos estabelecimentos de ensino de todo o Brasil. E ainda em 2004, foi sancionada a Resolução CNE/CP 001/2004, onde no § 1º determina 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.

Por conseguinte, depois de 16 (dezesesseis) anos, será que as Instituições de Educação Superior encontram-se no cumprimento das políticas para a Educação das Relações Étnico-Raciais em São Luís do Maranhão? Será que existem recursos didáticos específicos para efetivar a temática História e Cultura Afro-Brasileira de forma interdisciplinar com a Educação Física?

Sabe-se que algumas Instituições apesar de conhecer o teor das Leis de reparação, se limitam às manifestações afro-brasileiras eventuais e atividades em datas comemorativas. Em outra circunstância se resguarda na acessibilidade de discentes, por meio de cotas e/ou através de financiamentos do governo federal, sem, contudo, alterar seus currículos e os seus planejamentos de curso, achando que com essa prática esteja exercendo o que determina os dispositivos legais. Portanto, torna-se pertinente **saber se os conteúdos étnico-raciais afro-brasileiros integram o currículo de professores na formação universitária de Educação Física na cidade de São Luís do Maranhão**. E dar-se a conhecer o panorama das transformações alcançadas, em especial no âmbito dos estabelecimentos de ensino superior maranhense.

1.1 Políticas Públicas Examinadas

Listam-se algumas políticas públicas educacionais examinadas no decorrer deste trabalho como parte da análise documental. Tais políticas se referem a uma série de medidas planejadas e normas implantadas pelo governo federal, estadual e municipal, geralmente respaldadas por uma designação no âmbito da educação.

Tabela 1: Leis de Reparações Educacionais

LEI/DECRETOS	DATA/ANO	DETERMINAÇÕES
Lei nº 10.639⁶	De 09 de janeiro de 2003	Prevê forma sistemática normal de transmitir à temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Africana", particularmente, nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares em todo o Brasil.
Resolução CNE/CP 001/2004⁷	De 17 de junho de 2004	Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. § 1º 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.
Lei nº 11.645⁸	De 10 de março de 2008	Altera a Lei nº 9.394/1996, modificada pela Lei nº 10.639/2003, 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".
Lei nº 12.288⁹	De 20 de julho de 2010	Lei que institui o Estatuto da Igualdade Racial, destinado a garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica.
Lei nº 12.711¹⁰	De 29 de agosto de 2012	Dispõe no Art. 3º a seguinte norma: em cada instituição federal de ensino superior, as vagas, no mínimo de 50% serão preenchidas, por curso e turno, por estudantes 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.

Fonte: elaborado pelo autor.

⁶ Lei nº 10.639/03. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm>. Acessado em: 29 abr. 2017.

⁷ Resolução CNE/CP 001/2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>>. Acessado em: 29 abr. 2017.

⁸ Lei nº 11.645/08. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm> . Acessado em: 29 abr. 2017.

⁹ Lei nº 12.288/10. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12288.htm> . Acessado em: 29 abr. 2017.

¹⁰ Lei nº 12.711/12. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm>. Acessado em: 29 abr. 2017.

A palavra “Lei”, segundo o dicionário Houaiss da Língua Portuguesa (2000)¹¹, é “um conjunto de regra advindo da prescrição escrita outorgada por uma autoridade soberana de uma determinada sociedade e que impõe a todos os indivíduos a obrigação de submeter-se a ela sobpena de sanções”. Porém, no Brasil, evidencia-se ainda que essa normatização não seja levada muito a sério, principalmente quando chega ao âmbito do conhecimento de toda a sociedade. Em verdade, mesmo depois de sancionado, o conjunto de regras sofre um impacto até que seja assimilado por uns e submetido a refutações por outros. Passando, a partir daí, a delinear caminhos que podem levar à exposição de insatisfação dos opositoristas, os quais, muitas vezes, são movidos por posturas subjetivas e/ou até objetivas.

Um dos exemplos foi à ação impetrada pelo Partido dos Democratas (DEM) que contestou o sistema de cotas na Universidade de Brasília (UnB), acusando ser inconstitucional. Porém, no dia 26 de abril de 2012, o Supremo Tribunal Federal (STF) julgou e decidiu, por unanimidade, pela constitucionalidade das cotas raciais. Na opinião de Débora Santos, jornalista do portal G1¹², em Brasília, os ministros entenderam que as cotas são necessárias para reduzir desigualdades.

Pressupõe-se que pela falta de fiscalização e/ou monitoramento, na maioria das instituições existe uma ineficiência na ministração das leis que regem o ensino nacional, principalmente no tocante aos temas relativos às Ações Afirmativas e que envolvem o segmento negro. Tal situação concorre para a isenção da aplicabilidade de temáticas tão significativas à formação dos cidadãos. São questões sócio-afro-culturais, que são, também, atingidas por uma inoperância em forma de silêncio, mas que deveriam ser problematizadas sob a estrutura de temas que seriam ensinados na abrangência de todas as disciplinas.

Diante dessas representações, acredita-se que o que deveria ser feito era criar meios de garantir a efetivação das leis que regularizam as políticas de reparação afrodescendentes, sustentada pela consecução de orientações voltadas para uma educação além das disciplinas; cobrar e monitorar as suas prospecções; e estabelecer prazos para que cumpram os termos dispostos, fazendo valer a normatividade e atenção às supostas violações sujeitas a penalidades.

¹¹ Houaiss, A. (2000). *Dicionário da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Editoras Online/Tecnol.

¹² O G1 é um portal de notícias, brasileiro, mantido pela Globo.com e sob a orientação da Central Globo de Jornalismo. Foi lançado em 18 de setembro de 2006, ano em que a Rede Globo completou 41 anos.

É de suma importância investigar mais profundamente, o que na verdade impede, até agora, a aplicação do ensino de temáticas afro-brasileiras que são próprias do Brasil em sua plenitude, respeitando a legislação vigente. Espera-se que haja instituições de ensino superior, além de profissionais da docência que se volte para a desconstrução de concepções equivocadas, ressignificação dos novos paradigmas e reconstrução do fazer pedagógico com ousadia e coragem de reformular e aceitar a educação étnico-racial na sua contemporaneidade.

REALIDADES EDUCACIONAIS NO BRASIL E MARANHÃO

A presente dissertação convida a averiguar como as temáticas de História e Cultura Afro-Brasileira e/ou Africana estão sendo aplicadas nas Instituições de Ensino Superior na Cidade de São Luís, com recorte ao Curso de Licenciatura em Educação Física. Ademais, busca-se identificar como os professores estão utilizando esses conhecimentos em sala de aula, sobretudo no cumprimento da legislação preconizada pelo Art. 26-A da LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de nº 9.394/96. Nessa circunstância, as instituições de ensino deveriam realizar uma prática educativa por meio das expressões de influência étnica, de modo alterar os seus currículos, versando sobre a luta do movimento de resistência das populações afrodescendentes e ampliando ações para fortalecer a identidade regional e a afro-negra brasileira.

O Brasil, na atualidade, ocupa o 60º lugar em educação, conforme o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA, 2015), mesmo com os programas sociais que incentivaram muitas matrículas de crianças entre 6 e 12 anos. Consoante ao Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010), 731 mil crianças ainda estão fora da escola e 49,25% com 25 anos ou mais não têm o Ensino Fundamental completo. Tal percentual representa 54,5 milhões de brasileiros. Entretanto, o acesso da população negra ao ensino superior aumentou 232% ao comparar o período entre 2000 e 2010¹³.

A Síntese de Indicadores Sociais, publicado pelo IBGE (2015), informa ainda que em 2004, 16,7% dos alunos pretos ou pardos estavam em uma Faculdade; em 2014, esse percentual saltou para 45,5%. No caso dos estudantes brancos, em 2004, 47,2% frequentavam o ensino superior; dez anos depois, esse contingente passou para 71,4%. O IBGE justifica que a democratização do acesso ao ensino superior foi estimulada por uma série de políticas públicas. Essas políticas de compensação vão desde o aumento das reservas de vagas nas instituições públicas destinadas aos alunos de diferentes perfis, inclusive os afrodescendentes, até o aumento do financiamento estudantil reembolsável, como o FIES¹⁴, e não reembolsável como o PROUNI¹⁵, disponibilizando acesso aos alunos nas instituições privadas.

A população atual da capital São Luís do Maranhão é estimada em 1.064.197 habitantes, de acordo com o IBGE (2014). A cidade está localizada em uma área territorial de 834,785 km², inserindo o perímetro urbano. Tal dado eleva o município à posição de mais populoso do estado maranhense, assim como a 15ª circunscrição municipal mais populosa do Brasil e a 4ª capital

¹³ Os dados constam no infográfico *Retrato dos Negros no Brasil* (2014) produzido pela Rede Angola.

¹⁴ FIES – Fundo de Financiamento Estudantil

¹⁵ PROUNI – Programa Universidade para Todos

mais densamente habitada da região Nordeste. São Luís é uma cidade que possui uma arquitetura colonial rica de valor histórico e arquitetônico incomparável, formada por casarões revestidos de azulejos seculares, ladeiras e becos, calçadas com pedras de cantaria; igrejas, museus e sacadas em ferro rendado, edificadas nos sobrados coloniais. Foi justamente pela cidade compor o mais homogêneo conjunto arquitetônico da América Latina, que a UNESCO conferiu à São Luís, em dezembro de 1997, o título de Patrimônio Cultural da Humanidade.

Quanto à questão educacional, em 2006, o IBGE divulgou que os alunos do Maranhão obtiveram a quarta pior nota na prova do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) de língua portuguesa. Em 2007, obtiveram a sétima pior nota, que foi mantida na avaliação de 2008. Entretanto, na redação, os alunos se saíram um pouco melhor, subindo seis posições. Em conformidade com os dados publicados pelo IBGE (2009), o Maranhão possuía o maior número de crianças, entre oito e nove anos de idade, ainda analfabetas no país. Logo, quase 40% das crianças do estado, nessa faixa etária, não sabiam ler e nem escrever, enquanto que a média nacional, naquela época, era de 11,5%. Esses dados do IBGE estão baseados somente na informação de pais e/ou responsáveis quando declaravam se seus filhos sabiam ler e escrever.

Já em 2013, com a apreciação do “PISA”, o Maranhão obteve a segunda pior nota, concernente à resolução dos exames de matemática, leitura e ciências entre os estados brasileiros, ficando à frente apenas do estado de Alagoas. Pelo visto, o estado maranhense ainda está longe de obter um índice educacional digno de aplausos.

2.1 Panorama Educacional do Negro Afrodescendente

Na Educação de Jovens e Adultos (EJA), os negros no Brasil ocupam o dobro das vagas em relação aos não negros, conforme declara Candau (2002, p. 69), quando analisa que “os afrodescendentes estão entre os mais pobres da população e excluídos das posições de prestígio social. Assim como a pertinência aos subgrupos étnico-raciais constitui fator de diferenciação no acesso à alfabetização e combina-se ao gênero para produzir uma acentuada desvantagem nos níveis de escolaridade de indígenas e afrodescendentes, especialmente os do sexo feminino”.

As investigações realizadas pelos acadêmicos do Instituto de Ensino Superior Franciscano (IESF, 2005-06), localizado na cidade ludovicense¹⁶ por ocasião do estágio

¹⁶ Ludovicense: relativo à cidade de São Luís; A pessoa que nasce na capital do Estado do Maranhão.

supervisionado, com a participação do autor desta dissertação, ratificam que os bairros de periferia da capital maranhense, naquela época, eram compostos por crianças, jovens e adultos ainda sem estudar. As investigações ainda revelam que eram constituídos por uma parcela, em grande monta, de pessoas de ascendência africana que frequentavam, especificamente, a modalidade de ensino EJA.

Com efeito, pressupõe-se que aqueles comunitários negros não foram, até aquele momento, contemplados por estabelecimentos públicos escolares de boa qualidade. São escolas que deveriam se preocupar em adequar seus currículos ao perfil de seus beneficiários e facultar políticas destinadas a garantir a permanência dos estudantes, fato que é ainda um desafio diante dos altos índices de evasão. Nesse âmbito, a evasão pesa sobre os afrodescendentes, que, na maioria das vezes, são evadidos da escola e/ou do curso regular formal por terem optado, inevitavelmente, pelo mundo essencial de subsistência.

Em geral, a instituição de ensino público de periferia, especificamente os estabelecidos na cidade de São Luís, revela-se basicamente constituída pela população empobrecida, filhos de trabalhadores. Em sua maioria são negros, tomando como interface a pesquisa de Franco (1983, pp. 9-18), realizada no estado de São Paulo, que indica um resultado onde 97,1% dos negros frequentam circunstancialmente o ensino público. Barcelos (1993, pp. 15-24), baseado em dados da PNAD, afirma que os negros apresentam os piores indicadores educacionais, desde a taxa ampliada do analfabetismo até os 2,8% de pretos e pardos que frequentavam o curso superior na época.

O autor ainda acrescenta que a escola pública da região Nordeste, apesar de obter um número elevado de alunos negros, nem sempre eles estão presentes na mesma escola frequentada pelos brancos. Inclusive, essa ausência no ensino superior é também estampada pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA (2001), especialmente quando indica que apenas 2,5% dos negros, em contraposição a 10,2% dos brancos, conseguem concluir o curso universitário. Como sinal positivo, pode-se levar em conta que, por volta de 2010, o IBGE já contabilizava 107.592 universitários de curso completo, entre pretos e pardos, em virtude das políticas de reparação educacional ou ações afirmativas postas em execução no país.

Na República Federativa do Brasil ainda se tem discutido sobre a suplementação de ações para tornar favorável à população de ascendência africana uma inclusão efetiva em espaços como as universidades e setores do mercado de trabalho, em conformidade com a Lei nº 12.711/2012. Sobre isso, o Art. 3º dispõe da seguinte norma: em cada instituição federal de

ensino superior, as vagas, no mínimo de 50%, serão preenchidas por curso e turno pelos estudantes autodeclarados pretos, pardos e indígenas, em proporção no mínimo igual aos de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição (Brasil, 2012).

Diante dessa exposição, Gomes (2002) considera de extrema importância para a nação e para o direito brasileiro essas ações, pois são medidas compensatórias que se destinam a implementar o princípio constitucional da igualdade em favor da população negra no país. Embora a medida analisada pelo historiador não absorva por completo as exigências as quais promovam as mudanças necessárias e que estimulem a desconstrução/ressignificação de práticas racistas na esfera de ensino e aprendizagem, já se pode notar algum avanço.

Outra proposição, há 14 anos passados, apontada pelo Caderno de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (MEC, 2004, p. 11), foi o projeto decretado pelo Congresso Nacional e sancionado pelo então Presidente da República, o Sr. Luiz Inácio Lula da Silva, referente à Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003, que prevê forma sistemática normal de transmitir a temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”, particularmente, nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares. Tal transmissão, estabelecida pelas Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), passou a vigorar acrescida dos Arts.: 26-A e 79-B após sua alteração.

Em relação ao Art. 26-A § 1º está estabelecido que o conteúdo programático a que se refere o artigo incluirá o estudo da 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 negro¹⁷ nas áreas social, econômica e política, pertinentes à História do Brasil. O 2º parágrafo enuncia que 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 Histórias Brasileiras. O Art. 79-B determina que o calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como Dia Nacional da Consciência Negra.

¹⁷ Ressalta-se que o tratamento pela terminologia “negro” nesta dissertação, refere-se aos grupos socialmente identificados como pretos e pardos, conforme critérios do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE.

Posteriormente, essa prescrição de regras foi alterada pela Lei nº 11.645/08 para que fossem acrescentados os povos indígenas. Dessa maneira, a LDB (Lei nº 9.394/96) entrou em vigor com a seguinte redação:

Art. 1º – Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 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.

§ 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 histórias brasileiras (Brasil, 2008).

Mais adiante, a carta magna da educação foi consubstanciada pela Lei do Estatuto de Igualdade Racial sob o nº 12.288/10¹⁸, que normatiza nos devidos termos do Art. 13 que o Poder Executivo Federal, por meio dos órgãos competentes, incentivará as instituições de ensino superior público e privado, sem prejuízo da legislação em vigor, a: I – resguardar os princípios da ética em pesquisa e apoiar grupos, núcleos e centros de pesquisa, nos diversos programas de pós-graduação que desenvolvam temáticas de interesse da população negra; II – incorporar nas matrizes curriculares dos cursos de formação de professores tema que incluam valores concernentes à pluralidade étnica e cultural da sociedade brasileira; III – desenvolver programas de extensão universitária destinado a aproximar jovens negros de tecnologias avançadas, assegurado o princípio da proporcionalidade de gênero entre os beneficiários; IV – estabelecer programas de cooperação técnica, nos estabelecimentos de ensino públicos, privados e comunitários, com as escolas de educação infantil, ensino fundamental, médio e ensino técnico, para a formação docente baseada em princípios de equidade, de tolerância e de respeito às diferenças étnicas (Brasil, 2008).

Essas normatizações são muito importantes porque retratam o esforço e a conquista de luta, de muito tempo, do Movimento Social Negro no Brasil. Todavia, dar início a uma nova preocupação é, dentre outras coisas, a garantia do cumprimento das leis sancionadas. A reflexão sobre a pedagogia da prática educativa, a qual será adotada para administrar a história

¹⁸ Lei que institui o Estatuto da Igualdade Racial, destinado a garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica.

e a cultura de um segmento, era até então conduzido e tratado nas unidades de ensino como mero “folclore”, assim como era associado às influências maléficas e demoníacas. Tem exceção a sensibilidade de alguns professores que se arriscavam em estimular tímidas discussões de pluralidade cultural por intermédio de temas transversais, orientados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (MEC/SEF, 1997).

No entanto, já se passou mais de décadas da assinatura do acordo de Políticas Afirmativas com o Brasil, ocorrido no ano de 2001. Alguns anos após a promulgação da primeira Lei (2003), que trata da inserção obrigatória de temas étnico-raciais nos currículos escolares, foram ampliados os programas curriculares da Educação Superior. Tal situação tem consonância com o Conselho Nacional da Educação (Resolução CNE/CP 001/2004¹⁹, Parecer CNE/CP 3/2004) e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES (INEP, 2012, p. 27).

Entende-se que é necessário criar alternativas em curto prazo, que possibilitem aos cidadãos e à comunidade em geral, resgatar seus valores educacionais, através dos direitos sociais que lhes são inerentes. São alternativas que minimizam o grau de desinformação, ociosidade, marginalização, analfabetismo e desrespeito determinado pelo conjunto de elementos que concorrem para a privação das prerrogativas legais.

¹⁹ Resolução CNE/CP 001/2004, de 17 de junho de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a serem observadas pelas Instituições, que atuam nos níveis e modalidades da Educação Brasileira e, em especial, por Instituições que desenvolvem programas de formação inicial e continuada de professores. § 1º 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.

OBSERVÂNCIAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS

A educação escolarizada no Brasil, acerca de 1549, possuía bastante influência europeia e era ministrada pelos jesuítas, com base na fé cristã e servia para atender aos filhos das famílias mais abastadas da colônia, obedecendo às exigências da Companhia de Jesus. A pedagogia centrada no sistema *Ratio Studiorum*, deixava de fora as mulheres, os índios e os negros adultos, além dos pobres que deveriam se manter distantes das cadeiras colegiais, sem receber atenção em termos educacionais, a não ser de caráter religioso. Essas pessoas se limitavam às tarefas domésticas ou dedicavam-se à agricultura e, posteriormente, à mineração, vivendo, inevitavelmente, no mais completo abandono socioeducacional. Todavia, a educação assumiu o papel de agente colonizador, onde a atividade missionária facilitava sobremaneira a dominação metropolitana (Aranha, 2003, p. 15). Aranha (2003) adiciona, ainda, que o Brasil do século XVII, por se tratar de uma sociedade agrária e escravista, não estava interessado na educação elementar para toda a população. Daí a grande massa de iletrados.

Desde a implantação dos colégios coloniais (1549), o negro no Brasil esteve à margem da educação escolar de padrão europeu, elitista, classista e excludente. Os desafricanizados, por estarem à distância do convívio socioeducacional, posicionavam-se no substrato da pirâmide da sociedade colonial. Eram classificados como mercadoria de baixo preço e/ou objeto de compra e venda. Portanto, durante muito tempo, o negro ficou afastado da educação escolar de graus avançados, mesmo se tendo o registro que “nem todos os africanos escravizados eram analfabetos” (Gentile, 2005, p. 42).

Entretanto, Ferreira Jr. & Bittar (2013, pp. 01-02) asseguram que a educação de crianças negras no Brasil colonial foi um fenômeno residual, que se constituíram numa exceção de regra. Assim, os filhos dos escravizados pertencentes aos missionários fazendeiros também ganharam o direito de estudar nas escolas de rudimentos que serviam de suporte à catequese dos “gentios”. Por outro lado, os citados historiadores asseveram que a literatura consagrava, tradicionalmente, apenas a aplicação educacional junto às crianças brancas, indígenas, mamelucas e mulatas. Tais fatos são confirmados quando os pesquisadores citam Freire (1995, p. 413), que descreve as origens étnicas dos alunos que frequentavam os colégios normatizados pela Companhia de Jesus:

[...] Descobriram, os primeiros missionários, que andavam nus e à toa pelos matos meninos quase brancos, descendentes de normandos e portugueses. E procuram recolher aos seus colégios esses joõesfelpudos. Foi uma heterogênea população infantil a que se reuniu nos colégios dos padres nos séculos XVI e XVII: filhos de caboclos arrancados aos pais; filhos de normandos encontrados nos matos; filhos de portugueses; mamelucos; meninos órfãos vindos de Lisboa. Meninos louros sardentos, pardos morenos, cor de canela. Só negros e moleques parecem ter sido barrados das primeiras escolas jesuíticas. Negros e moleques retintos [...].

Sabe-se que, naquele tempo, nos colégios jesuítas já havia uma aversão à presença dos negros, que eram tratados como “moços pardos” nos estabelecimentos de ensino. A justificativa era por darem exemplo moralmente condenável, por meio de rixas e violências. Tais circunstâncias são descritas por Leite (1938-1950, p. 201 apud Cunha, 2007, p. 34) da seguinte forma:

O padre jesuíta Antônio de Oliveira, na qualidade de procurador do Estado do Brasil foi a Portugal tratar com o ministro do rei, dentre outras questões, a respeito do reconhecimento dos cursos de Artes feitos conforme o direito pontifício. Mas foi surpreendido com a negativa do ministro o qual apresentou argumentos, baseando-se no fato de que os brancos da Bahia não queriam que seus filhos estudassem ao lado dos “pardos” que por essa época, estavam impedidos de pertencer a todas as ordens religiosas.

Dias e Lara (2012), quando mencionam o autor do livro intitulado “A Universidade Temporã: O Ensino Superior, da Colônia à Era Vargas”, complementam com a seguinte transcrição:

Em 1681, os denominados “moços pardos” foram expulsos dos colégios jesuítas do Brasil sob a alegação de “estarem atreitos a rixas e vadiagem”. Através de uma petição ao rei indagavam o motivo pelo qual poderiam ser admitidos nos colégios reais da Metrópole e impedidos de estudar nos colégios jesuítas do Brasil. Iniciou-se uma discussão entre a Companhia de Jesus e o Estado acerca da natureza pública ou privada dos estabelecimentos de ensino. Afirmando o Estado que os colégios eram públicos, em razão dos subsídios concedidos, assim, não poderiam impedir o acesso de candidatos de qualquer origem social. De outro lado, os jesuítas alegavam que recebiam subvenção do Estado para as atividades de conversão dos indígenas, sendo que seus colégios, nos quais se desenvolviam os cursos de humanidades e superiores, eram tidos como particulares, portanto poderiam escolher os seus candidatos como melhor lhes aprouvesse. A contenda termina com um acordo entre as partes, no qual os jesuítas modificam seu entendimento com relação aos “moços pardos”, afirmando que a exclusão se justificou “mais pelo número dos que entravam, que pelo mau exemplo o qual davam aos brancos” (Cunha, 2007, p. 34).

A educação no Brasil, já no período Imperial, apresenta-se ainda fragmentada, porém com algumas mudanças, pois, tinha como princípios orientadores a laicidade do ensino, como também a gratuidade da escola primária, sustentada por aulas régias e o método lancasteriano.

No período em questão a educação foi revestida de pouquíssimas reformas para a melhoria da instrução pública, colocando em foco apenas a educação superior, em favorecimento dos cidadãos da camada livre e branca da sociedade (Aranha, 2003, p. 16). Considerando uma situação natural, tais ações deixaram excluída uma parcela de pobres, de índios e de negros de ascendência africana.

Até então, a educação não tinha uma regulamentação nacional, que só veio acontecer com a primeira Constituição do Brasil, em 25 de março de 1824. Os assuntos sobre a educação foram registrados no Art. 179, que tratava da inviolabilidade dos direitos civis e políticos dos cidadãos brasileiros. Tais normas tinham por base a liberdade, a segurança individual e a propriedade, demarcado no parágrafo 32º que preconizava também a instrução primária de forma gratuita a todos os cidadãos e, no parágrafo 33º sobre os colégios e universidades, onde seriam ensinados os elementos das ciências, belas-letas e artes (Brasil, 1824). Garantias estas que se caracterizaram como uma evolução para a época, porém, não incluíam os negros como cidadãos beneficiados.

3.1 Sistemas educacionais com referência ao negro no Brasil

O repertório de normas e regras fundamentais da nação brasileira teve lugar no início do século XIX, concomitantemente, com a organização assistemática da educação, que entra em vigor somente depois de 275 anos, da implantação das primeiras escolas orientadas pelos jesuítas preconizando diversas normatizações entre Leis e Decretos. Inclusive, com referência às proibições que dificultavam o acesso do negro aos bancos escolares, consubstanciados a partir dos Atos Adicionais da Constituição de 1824.

Eis algumas das regras que deixavam o negro excluído do direito de estudar, citados por Fonseca (2002, p. 12), MEC/SEPPPIR (2004, p. 7) e Trindade (2013, p. 4).

LEI número 1, de 14 de janeiro de 1837, dispõe que as escolas e os cursos noturnos vetassem o acesso de escravos, conforme a sua regulamentação: “São proibidos de frequentar as escolas públicas: Primeiro: todas as pessoas que padecem de moléstias contagiosas. Segundo: os escravos e os pretos africanos, ainda, que sejam livres ou libertos”.

DECRETO nº 1.331 de 17 de fevereiro de 1854 – Proibia o ingresso de escravos na Escola pública do país e a previsão de instrução para adultos negros dependia da disponibilidade de professores.

DECRETO nº 7.031-A/1878 – Estabelecia que os negros, só podiam estudar no período noturno.

DECRETO nº 7.247/1879 – Reforma o ensino primário e secundário no município da Corte e o superior em todo o Império. E determinava a garantia para o espaço obrigatório para o ensino da disciplina de ginástica nas escolas primárias, longe dos negros.

Foi com a promulgação do decreto nº 7.247/1879²⁰, que aconteceu uma das primeiras tentativas para a Educação Física compor o universo escolar como disciplina. Levando-se em conta que as duas principais influências da Educação Física no Brasil, no período Imperial, foram à área médica, por intermédio de pesquisas na Faculdade de Medicina e a Militar, através da obrigatoriedade do exercício físico nas Escolas Militares que passou a acontecer desde 1958, segundo Marinho (2011, p. 24). Vale lembrar que a Educação Física das elites era separada por idade, classe social e sexo. Os exercícios físicos da classe burguesa eram de tipo específico tais como: a natação, a esgrima, a equitação, o canto, a dança e o piano. Na concepção de Soares (2001, p. 32) a educação higiênica da elite ditava as normas do “comportamento saudável” e através dele a inculcação de valores de urbanidade, racismo, superioridade masculina entre outros.

Mais adiante, por volta de 1930, as normalizações da educação tomam vulto, com a disseminação dos pressupostos de liberdade, igualdade e fraternidade, sustentada pelo positivismo, tendo Benjamin Constant como um dos propagadores dos ideais liberais que influenciariam de forma decisiva o futuro do Brasil. O processo de industrialização provocou uma demanda crescente na formação de profissionais especializados, tanto para a indústria quanto para os setores de comércio e serviços em virtude da imediata necessidade em ocupar os novos postos de trabalho que estavam sendo criados (Silva, 2013).

Foi também no período de 1930 que aconteceu a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública e em seguida a Reforma Francisco Campos sob o nome de Leis Orgânicas do Ensino; que organizou o ensino secundário estruturou o ensino industrial e as universidades brasileiras, além de criar o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC.

Já os dispositivos legais que enunciava a “Educação como Direito de Todos”, devendo ser ministrada pela família e pelos Poderes Públicos, tem lugar na Constituição de 1934. E, no mesmo ano foi criada a Universidade de São Paulo, organizada conforme o Estatuto das Universidades Brasileiras de 1931, criado por meio do decreto nº 19.851.

O artigo 1º determinava que a finalidade do ensino universitário fosse conforme a narrativa de Fávero (2000, p. 159):

²⁰ Fonte: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7247-19-abril-1879-547933-publicacaooriginal-62862-pe.html>>. Acessado em 08/Ago/2016.

Elevar o nível da cultura geral; estimular a investigação científica em quaisquer domínios dos conhecimentos humanos; habilitar ao exercício de atividades que requerem preparo técnico e científico superior; concorrer, enfim, pela educação do indivíduo e da coletividade, pela harmonia de objetivos entre professores e estudantes e pelo aproveitamento de todas as atividades universitárias, para a grandeza da Nação e para o aperfeiçoamento da Humanidade.

Por volta de 1932 foi lançado o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, que se transformou num marco histórico para os movimentos em defesa da educação republicana no Brasil. Essa concepção influenciou os grandes debates educacionais, sobretudo, os congressos e as conferências brasileiras de educação. Faz-se relevante considerar, que a importância política das conferências de educação para o país brasileiro guarda estreita relação, em suas origens, com a própria história de institucionalização do Ministério da Educação. Pois, quando o Presidente da República sancionou, em 1937, a Lei nº 378, reorganizando o Ministério da Educação e Saúde Pública, também institui no mesmo ato, a Conferência Nacional de Educação (CONAE/MEC, 2010).

A Conferência Nacional de Educação em 2010 adverte que apesar dos avanços nos marcos legais com a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e o Plano Nacional de Educação – PNE, que definem as bases de um Sistema Nacional de Educação articulando os sistemas de ensino federal, estadual, do Distrito Federal e municipal com autonomia, responsabilidades próprias e competências comuns, o país ainda não tinha consolidado as condições para a implementação de uma política pública articulada e eficaz na efetivação do direito à qualidade social da educação para todos e todas.

Conclui-se que foram diversas estratégias montadas no sentido de impedir o acesso pleno da população pobre, especificamente, de negros aos bancos escolares, ao longo do tempo. A edição do Caderno de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (MEC/SEPPPIR, 2004, p. 7) assegura em sua apresentação que:

Após a promulgação da Constituição de 1988, o Brasil busca efetivar a condição de um Estado democrático de direito com ênfase na cidadania e na dignidade da pessoa humana. Contudo, ainda possui uma realidade marcada por posturas subjetivas e objetivas de preconceito, racismo e discriminação aos afrodescendentes, que historicamente, enfrentam dificuldades para o acesso e a permanência nas escolas.

O Governo Federal Brasileiro vem facultando iniciativas como parte das intervenções de políticas afirmativas, além de outras medidas, como a criação da SEPPPIR/CONAPIR (2003)

visando orientar as novas normatizações. Dentre outras alterações a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, com a implantação da Lei 10.639/03 e a Lei 11.645/08, que institui a obrigatoriedade de inclusão nos currículos do ensino da História da África e da Cultura Afro-Brasileira. Vale também ressaltar a fundação, através do MEC em 2004, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) com vistas à promoção de ações concretas de combate ao racismo na educação brasileira e subsidiar professores e professoras com informações e conhecimentos estratégicos para o enfrentamento dessa tarefa. E nesse conjunto tem a Secretaria do Ensino Superior (SESU) também responsável por gerir políticas públicas voltadas à ampliação do acesso à educação para todos os cidadãos, levando-se em conta especificidades de gênero, idade, raça e etnia.

Nesse contexto é oportuno registrar a criação de uma das mais novas instituições federais de ensino superior no Brasil, a qual se refere à Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB. Ela foi instituída sob a Lei nº 12.289/2010, e fica localizada nos municípios de Redenção e Acarape no interior do Estado do Ceará e outra unidade situada no município de São Francisco do Conde no Estado da Bahia. Segundo Gomes & Vieira (2013, p. 85) o movimento de criação da UNILAB se insere no quarto ciclo expansionista, coincidindo com um cenário propício ao aumento de instituições e de vagas no ensino superior federal. As professoras explicam que tal situação de expansionismo educacional, corresponde ao período ocorrido depois da estabilização econômica do país, naquele momento, e o acesso à educação superior passa a fazer parte do anseio de muitas famílias que antes pertenciam aos setores mais pobres da população.

Rodrigues²¹ (2014) professor da Universidade Federal do Maranhão, por ocasião da III Feira Acadêmica da Consciência Negra em São Luís avalia que exercer a legislação na sua inteireza significa compreender qual é o tipo de sociedade em que se vive e que continua excluindo o elemento negro. Assevera que enquanto não tiver oportunidade de estudar onde se valoriza e respeita a sua identidade para se qualificar profissionalmente, o negro não tem condições de contribuir com o desenvolvimento do Brasil. O professor complementa que é isso

²¹ O Prof. Dr. Carlos Benedito Rodrigues da Silva por ocasião da III Feira Acadêmica da Consciência Negra realizada no ano de 2014 na Faculdade Estácio São Luís, proferiu a palestra sob o tema “Cotas de Acesso de Negros na Universidade”. A Feira Acadêmica da Consciência Negra foi criada e é coordenado, desde 2011, pelo autor dessa dissertação. O evento versa sobre a disseminação de pesquisas e seus resultados na área de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, com a pretensão de extensão do desenvolvimento intelectual e cultural dos acadêmicos da Faculdade Estácio São Luís e a população em geral.

que se precisam apreender, não só os membros da governança nacional, mas os educadores, os gestores, os estudantes secundaristas que querem chegar numa universidade.

Diante dessas circunstâncias, o negro estigmatizado pelo convencimento do slogan “quem não sabe ler, também vive”, atravessou os períodos coloniais, imperiais, republicano e, agora democrático, com parciais avanços e pouco apreço diante das persistentes reivindicações postuladas pelo Movimento Social Negro. Os afrodescendentes, por muito tempo ficaram afastados das políticas educacionais e, tratado como “animal selvagem”, que não merecia alçar graus de escolaridade, nem muito menos, se fazer presente nos cursos universitários públicos e/ou privados, dividindo o espaço com os herdeiros da colonização brasileira.

AÇÕES POSITIVAS DE REPARAÇÃO EDUCACIONAL

As políticas de Ações Afirmativas são regras e orientações, que o governo cria para fazer com que alguns grupos de pessoas tenham seus direitos respeitados. Para Luiz Fernando Martins da Silva – advogado, ex-diretor e assessor jurídico do Instituto de Pesquisa e Culturas Negras e Prof. Dr. da Faculdade de Direito da Universidade Cândido Mendes:

As ações afirmativas, inicialmente foram implementadas pelo governo dos Estados Unidos da América, a partir de meados do século XX, com a promulgação das leis dos direitos civis (1964), e atingiram o seu ponto máximo após intensa pressão dos grupos organizados da sociedade civil, especialmente os denominados “movimentos negros”, de variada forma de atuação, comandados por lideranças como Martin Luther King e Malcolm X, ou grupos radicais como os “Panteras Negras”, na luta pelos direitos civis dos afro-americanos. Daí esse conceito influenciou a Europa, onde tomou o nome de discriminação positiva.

Conforme Munanga (1996, pp. 74-5), Professor Titular do Departamento de Antropologia da Universidade de São Paulo,

As chamadas políticas de ação afirmativa são muito recentes na história da ideologia antirracista. Nos países onde já foram implantadas (Estados Unidos, Inglaterra, Canadá, Índia, Alemanha, Austrália, Nova Zelândia e Malásia), elas visam oferecer aos grupos discriminados e excluídos um tratamento diferenciado para compensar as desvantagens devidas à sua situação de vítimas do racismo e de outras formas de discriminação. Daí as terminologias de “*equal opportunity policies*”, ação afirmativa, ação positiva, discriminação positiva ou políticas compensatórias.

Na concepção de Munanga, quando se trata de uma sociedade racista, qualquer proposta de mudança em benefício dos excluídos jamais receberia um apoio unânime, assim sendo, nos Estados Unidos também houve defensores e detratores. O professor explica que as políticas compensatórias ofereciam aos afro-americanos as chances de participar da dinâmica da mobilidade social crescente. Os empregadores foram obrigados a mudar suas práticas, planificando medidas de contratação, formação e promoção nas empresas visando à inclusão dos americanos descendentes do continente africano; as universidades foram obrigadas a implantar políticas de cotas e outras medidas favoráveis à população negra; as mídias e órgãos publicitários foram submetidos a reservar em seus programas certa percentagem para a participação dos negros. No mesmo momento, programas de aprendizado de tomada de consciência racial foram desenvolvidos a fim de levar a reflexão aos americanos brancos na questão do combate ao racismo.

Almeida (2005), professora do Curso de Direito da Universidade Federal de Sergipe, em seu artigo Ações afirmativas e política de cotas são expressões sinônimas? Ela define Ações Afirmativas como a implementação ou incremento de políticas de discriminação positiva, tendo

por objetivo central revisar o conteúdo sociológico e jurídico, vislumbrando colocá-lo num patamar de aplicabilidade real.

Um dos conceitos sobre as Ações Afirmativas, de forma contundente é apresentado por Gomes (2001, p. 40) que a define pela ótica de Bacharel em Direito e de maneira abrangente:

[...] as Ações Afirmativas podem ser definidas como um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário. Concebidas com vistas ao combate à discriminação racial, de gênero e de origem nacional, bem como para corrigir os efeitos presentes da discriminação praticada no passado, tendo por objetivo a concretização do ideal de efetiva igualdade de acesso a bens fundamentais como a educação e o emprego.

4.1 Algumas realidades do negro no Brasil

Conforme foi narrado por Silva e Gama (2011) no artigo “Acesso de Negros na Universidade”, pressupõe-se que ninguém discorda que uma das funções do ensino superior, além dos pilares de pesquisa e extensão, seja a de promover uma educação significativa na construção e na valorização de um mundo verdadeiramente plural. Contudo, essa promoção não condiz com a realidade escolar dos afrodescendentes, contextualizada por Candau (2002, p. 69) do seguinte modo: “os negros no Brasil estão cultural e socialmente excluídos, apesar de sua presença na população brasileira ser demograficamente expressiva”. Isto é, em torno de 54,9% entre pretos e pardos, índices confirmados pela PNAD – Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílio (IBGE, 2016).

A historiadora acrescenta que a instituição escolar em geral vive uma tensão por ignorar a diversidade. Por esse motivo, acaba empurrando uma quantidade cada vez maior de discentes para o fracasso escolar. Candau (2002) ainda acredita que essa tensão só estará totalmente superada quando educadores, alunos e comunidade - além dos demais segmentos – entenderem que tratamento igual não significa tratamento uniformizante, o qual desrespeita, padroniza e apaga as diferenças.

Subentende-se que os estabelecimentos de ensino precisam transformar-se em uma instituição preocupada com a inclusão efetiva do componente negro e suas influências na formação do variado mosaico cultural brasileiro. Com referência a essa questão, Arroyo (1996) diz que “uma visão menos normativa da escola deve entendê-la como um espaço de vivência de todo tipo de aprendizagem que os discentes obtêm como consequência de estarem sendo

escolarizados e socializados”. Sendo assim, deve-se também levar a análise sobre a questão da linguagem dos docentes, dos exemplos utilizados, das relações sociais entre os (as) alunos (as), dos preconceitos, do racismo e do sexismo (MEC, 2006).

Em linhas gerais, “as pesquisas sobre oportunidades educacionais têm encontrado trajetórias escolares diversificadas para amarelos, brancos, pretos e pardos, evidenciando desvantagens para estes últimos, no acesso à escola e no ritmo de sua progressão, caracterizado como mais lento e acidentado” (Rosemberg, 1998, p. 79).

Dados da PNAD/IBGE (Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílio/de 1992 a 1999) indicam que, naquela época, o salário médio do negro era a metade do salário do branco. Em outra situação, o analfabetismo caiu menos para o negro do que para o branco. Um ano a mais de escolaridade faz o branco ganhar rendimentos mais elevados do que o negro (Folha de São Paulo, 2001). Na opinião de Renato Ferreira, Advogado especialista em Direito e Relações Raciais e pesquisador do Laboratório de Políticas Públicas da UERJ, dada às circunstâncias estamos diante de um “apartheid” social disfarçado, e ainda, afirma que:

Os afro-brasileiros, que correspondem a 54,9% da população, se encontram em situação profundamente desvantajosa em relação aos brancos em todos os indicadores sociais relevantes. As desigualdades raciais na educação, por exemplo, não foram reduzidas de modo significativo. Até a década de 1950, quase 70% dos negros eram analfabetos. Em 2004, 47% dos negros com 60 anos ou mais de idade eram analfabetos enquanto 25% dos brancos estavam na mesma situação. Entre as crianças negras, de 10 a 14 anos de idade, o analfabetismo chega a 5,5% comparados a 1,8% entre as crianças brancas da mesma idade. Atualmente, a média de estudos dos brasileiros brancos é de 7,7 anos e a dos negros é de 5,8 anos. Está em 16% a estimativa de negros, maiores de 15 anos, analfabetos. Esse valor é de 7% para os brancos. Já no ensino superior, a situação é ainda mais grave. Apenas 10,5% dos jovens de 18 a 24 anos estão matriculados nas universidades. Dentre eles, o número de negros é ínfimo, 94% deste grupo não está matriculado nestas instituições de ensino. Vale, dizer que o Brasil sempre desenvolveu uma educação elitista, seus processos funcionam como filtragem humana – produto de uma discriminação estruturada – que se reproduz historicamente, de forma pusilânime, contra pobres e os povos negros.

Pelo que se apresenta a situação educacional do negro sempre foi marcada pelo atraso, proibições e conceitos antecipados sem fundamentações, desde quando começou a surgir às primeiras escolas no Brasil. Isto até parece com uma maratona disputada entre o coelho e o jabuti, onde o coelho vencedor dessa corrida, neste caso, seriam os alunos brancos, filhos dos fazendeiros do Brasil-Colônia, que tiveram o direito de começar a estudar por primeiro, bem como, a frequentar as universidades. Já o jabuti seriam os estudantes negros oriundos de famílias escravizadas, índios e pobres, que foram condenados a dar início aos estudos 381 anos

depois, e, a ter maior acesso ao curso superior, só a partir de 2001 com a assinatura internacional de políticas de reparação denominada de “Ações Afirmativas”. Nessa situação, por mais que os indivíduos de ascendência africana se esforcem, jamais haverá uma equiparação estudantil com aqueles que partiram na frente.

4.2 Preconceito fere a alma

Pressupõe-se que a educação universitária, com relação aos negros afrodescendentes, sempre foi revestida de mecanismos de exclusão, representada pela discriminação, racismo e preconceito, tão bem arquitetado que precisa, de uma vez por todas, ser dizimado.

O preconceito, a discriminação e o racismo traumatizam a alma, esfacelam a dignidade e por muito tempo faz da escola campo fértil para as suas reproduções. As suas práticas ferem a Constituição da República Federativa do Brasil, o Estatuto da Criança e do Adolescente e as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. São fatos sociais que ainda são explicados como se fizessem parte da natureza, mas que eles resultam da falta de respeito nas relações humanas em que é imposta a divisão, a hierarquia, à dominação e o grau de superioridade de uns sobre os outros; “prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero, que ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia”, como bem define Freire (1996, p. 36). As terríveis consequências advindas de preconceitos e práticas racistas sobre o indivíduo negro provocam condenações na esfera educacional, conforme explica Rosemberg (1998, p. 79):

[...] como nas outras esferas da vida social, os negros (pretos e pardos) são também penalizados no plano da educação: enfrentam maiores dificuldades de acesso e permanência na escola, assim como frequentam escolas de pior qualidade, redundando em maior índice de reprovação e atraso escolar do que aquele observado entre os brancos.

Moreira e Candau (2003, p. 164) reconhecem que preconceitos e diferentes formas de discriminação estão presentes no cotidiano escolar e precisam ser problematizados, desvelados, desnaturalizados. Caso contrário, a escola estará a serviço da reprodução de padrões de conduta reforçadores dos processos discriminatórios presentes na sociedade. Faz-se, portanto, necessário quebrar as amarras psicológicas, as dependências emocionais e a desinformação absoluta, ainda vigente.

Para melhor entender a diferença entre discriminação, racismo e preconceito, caracterizados pelo conjunto de valores e crenças estereotipadas, que levam um indivíduo ou um grupo a alimentar opiniões de caráter negativo a respeito de outro; com base em informações incorretas, incompletas ou por ideias preconcebidas, fazem-se apropriado estabelecer alguns conceitos fundamentados em vários dicionários da língua portuguesa:

Discriminação é o ato ou efeito de perceber diferenças. É classificar ou colocar à parte por algum critério. A discriminação significa separar, não misturar, formar grupo à parte por alguma característica, étnica, cultural, religiosa etc.

Racismo é o conjunto de teorias e crenças que estabelecem uma hierarquia entre as raças, entre as etnias. Apresenta-se como o preconceito extremado contra indivíduos pertencentes a uma raça ou etnia diferente, geralmente considerada inferior.

Preconceito significa uma opinião formada sem reflexão, um conceito antecipado, uma superstição. É o resultado de um raciocínio, da formação das ideias, um entendimento equivocado, sem baseamento.

O preconceito no Brasil se apresenta dentre vários aspectos, de forma sutil de caráter disfarçado, escondido, sobre falsas aparências, em particular, no âmbito educacional deveria ser motivo de preocupação ou até transformado em assunto de polícia conforme sugere Silva (1995, p. 4). A professora acrescenta que a sua propagação e incentivo no ambiente escolar, com vistas à perpetuação de sua prática às vezes é nutrida pelos próprios professores e também, pelos editores de livros didáticos que se enriquecem com o consentimento do Estado e aprovação da sociedade.

A Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 5 de outubro de 1988, determina regras de combate à discriminação, racismo e preconceito e impõe a todos os indivíduos a obrigação de submeter-se a ela sob pena de sanções (Art. 5º, XLI e XLII). Eis, as mais recentes Leis que proíbem essas intolerâncias:

Lei Contra o Racismo – Lei nº 7.716/89 – Determina que a prática do racismo, constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão nos termos da Lei que foi alterada pela **Lei nº 9.459**, de 13 de maio de 1997.

Lei nº. 8.081/90 – Estabelece os crimes e as penas aplicáveis aos atos discriminatórios ou de preconceito de raça, cor, religião, etnia ou procedência nacional, praticados pelos meios de comunicação ou por publicação de qualquer natureza.

Desde que essas Leis foram promulgadas, raramente houve-se falar de alguém, pelas quais foi condenada, efetivamente, sofrendo punições ao rigor que as estabelecem. Geralmente, a pena é transformada em prestação de serviços sociais e a prática preconceituosa não é levada

a sério. Pressupõe que isto é porque no Brasil, ainda se acredita que a sua população vive numa ilusória “democracia racial” a qual foi disseminada pelo sociólogo Gilberto Freire a partir da segunda metade do século XX. Em outra instância sendo as situações, muitas vezes, confundida como uma brincadeira não intencional ou um mero equívoco.

Isso só confirma a existência da prática de preconceito racial, que segundo Pinsky (2003, p. 14) são resultantes da ignorância e da intolerância e são revestidos de rejeição, aversão, antipatia, apontados pelo desprezo, pela negação e pela ironia. As vítimas de preconceito racial sofrem pelas discriminações, carregadas de humilhação, gozação e deboche, situação que nega o acesso de convivência na sociedade, atribuem características negativas e de inferioridade. Pinsky (2003, p. 17) elabora uma definição substancial sobre o tema classificando preconceito como conceito antecipado sem fundamentação, que atinge diversos seguimentos da sociedade; atitude, sentimento ou parecer insensato, específico, de natureza hostil, assumido em consequência da generalização apressada de uma experiência pessoal ou imposta pelo meio. O citado historiador ainda enfatiza algumas situações onde o preconceito se apresenta: em pessoas com deficiência, em indivíduos gordos e/ou magros, nas mulheres, nos jovens, nos homossexuais, nos idosos, nos baixinhos, nos judeus, nos migrantes, além do preconceito linguístico, social e racial e, também através do antissemitismo. Todos estes são também manifestados, principalmente, no ambiente escolar.

Substanciando o assunto, o conjunto de diretrizes curriculares deliberadas para a Educação das Relações Étnico-Raciais (MEC, 2006) orienta:

Torna-se sensato executar uma proposta de educação que leve em conta a pluralidade de culturas, de valores, de tempos e de ritmos, pois, não se deve limitar apenas em introduzir na prática educativa, novos conteúdos e novos materiais didáticos. Proposta que da mesma forma deve levar em consideração a análise da linguagem dos professores; dos exemplos utilizados; das relações sociais entre os alunos e do combate às posturas etnocêntricas para a desconstrução de estereótipos e preconceitos atribuídos, em particular, ao grupo negro, além do racismo e do sexismo.

E quanto aos seus efeitos no espaço escolar, Moreira (2008, p. 47) adverte que “é importante que nosso estudante perceba com clareza, a existência de preconceito e discriminações e verifique como podem estar afetando suas experiências pessoais, assim como a formação da sua identidade”. Isto é uma chamada de atenção às terríveis consequências advindas das ocorrências racistas, que provoca grandes influências na esfera educacional.

O indivíduo negro vítima de preconceito numa instituição de ensino, especificamente, as crianças, são acometidas na maioria das vezes, segundo Bento (1998, p. 15) de autoconceitos, elas acreditam que o branco é superior, geralmente, são identificadas pelas feições e consideram-se feias, em grande parte demonstra comportamento de autorrejeição e são introvertidas. A pesquisadora acrescenta que o perfil das referidas crianças no ambiente educacional é caracterizado por aquelas que têm dificuldade de aprendizagem, possuem baixo rendimento e, em grande quantidade elas são repetentes, medrosas e escondem a sua real identidade. E por fim uma significativa parcela, não gosta da cor de sua pele e, ainda não tem nome nem sobrenome, pois, atende unicamente por apelidos, que determinadas vezes são depreciativos.

Diante dessa exposição, pressupõe-se que a campanha de minimizar as práticas preconceituosas, independente das Leis sancionadas, sejam com a recuperação da identidade e do referencial histórico dos povos afrodescendentes, por meio de estudos, informações, pesquisas e, inclusivamente, se colocando disponível para aceitar novas concepções; com vistas à desconstrução de compreensões equivocadas, rumo a uma ressignificação que leve a efeito uma reconstrução de novos saberes e transformações para que talvez, seja possível à eliminação do quadro atual de discriminação, racismo e preconceito, tão desprezível na sociedade brasileira.

4.3 Ações afirmativas sancionadas no Brasil

O Art. 1º do Decreto nº 4.228, de 13 de maio de 2002, sancionado pelo então Presidente da República o Sr. Fernando Henrique Cardoso, determina que ficasse instituído, no âmbito da Administração Pública Federal, o Programa Nacional de Ações Afirmativas, sob a coordenação da Secretaria de Estado dos Direitos Humanos do Ministério da Justiça. Considera-se que através desta promulgação o ex-presidente deixa notório oficialmente a existência de racismo e desigualdades raciais no país. Silva (2007, p. 64) elucida que este ato se fez acompanhar das primeiras políticas públicas específicas para a população negra objetivando a superação deste panorama. O citado advogado arremata ressaltando que tudo isso foi produto das denúncias e das reivindicações históricas e atuais do Movimento Social Negro e de setores progressistas da sociedade civil.

Embora essa conjuntura, ainda, incomoda muita gente, em virtude de achar que seria uma “injustiça” promover políticas compensatórias, a quem nunca deveria ter saído do “cativeiro”.

Entretanto, o professor de Direito, Silva (2007, p. 66) adverte que:

O princípio básico de não discriminação se encontra presente em quase todos os instrumentos internacionais de proteção dos direitos humanos fundamentais produzidos no século XX, dentre os quais se podem destacar: Declaração Universal dos Direitos Humanos (artigo 2º); Pacto dos Direitos Civis e Políticos (artigos 2º, I, e 26); Pacto de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (artigo 2º); Convenção Europeia de Direitos Humanos (artigo 14); Convenção Americana sobre Direitos Humanos (artigo 1º, I); Carta Africana de Direitos Humanos e dos Povos (artigo 2º); a Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher; a Convenção da OIT sobre Discriminação em Matéria de Emprego e Ocupação, de 1958; a Convenção da UNESCO contra Discriminação na Educação, de 1960; e a Declaração das Nações Unidas sobre a Eliminação de Todas as Formas de Intolerância e Discriminação Baseadas na Religião ou Crença, de 1981 (Silva, 2007, pp. 66-67).

Munanga (1996, p. 75) reforça que estudos acadêmicos recentes realizados pelas instituições de pesquisas como o IBGE e o IPEA não deixam dúvidas sobre a gravidade gritante da exclusão do negro (pretos e mestiços) na sociedade brasileira. Domingues (2005, pp. 164-65) ainda estende que atualmente existe uma significativa produção acadêmica sobre a temática de Ações Afirmativas e, exemplifica: Walters (1997); Skidmore (1997); Guimarães (1999, 2002, 2003); Gomes (2001); Heringer (2001); Bernadino (2002); Moehleck (2002); Fry e Maggie (2002); Silvério (2001, 2002); Munanga (1996, 2003); Durham (2003); Telles (2003).

O conjunto de políticas afirmativas voltadas para as populações negras desde antes, já incluía: a defesa das populações quilombolas (Art. 68 das Disposições Constitucionais Transitórias da Constituição Federal de 1988), assim como o Art. 229 da Constituição Estadual Maranhense de 1989, composta do seguinte teor: “O Estado reconhecerá e legalizará, na forma da lei, as terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos”; inclusive, as Leis de combate às práticas de discriminação, preconceito e racismo (Lei nº 1390/1951) denominada Lei Afonso Arinos e, mais adiante o Art. 5º da Constituição Federal de 1988 (Lei nº 7.716/89). Além da defesa do direito de manifestações culturais e de expressão religiosa, em contraposição as anteriores perseguições e diversas ocorrências confirmadas por Ferretti (2007, p. 5). O professor descreve sobre as festividades e costumes populares realizados pelos negros que foram, portanto, controlados com rigor desde os tempos coloniais até fins do Império e

estendendo pela primeira metade do século XX. Segundo o antropólogo, tanto os escravizados quanto os índios e mestiços eram cerceados em suas atividades por inúmeras prescrições.

A respeito das políticas de reparação outrora elaborada, Domingues (2007), em seu artigo intitulado *Movimento Negro brasileiro: alguns apontamentos históricos*, ratifica que há tempo atrás, já existiam no Brasil diversas leis construídas com base no princípio de Ações Afirmativas e cita alguns artigos como complemento:

O Art. 67 das Disposições Transitórias da Constituição Federal de 1988 que estabelece: “A União concluirá a demarcação das terras indígenas no prazo de cinco anos a partir da promulgação da Constituição”.

A Lei nº 8.112/90 que prescreve no Art. 5º, § 2º, cotas de até 20% para os portadores de deficiência no serviço público civil da União.

A Lei nº 8.213/91 que fixou, em seu Art. 93, cotas para os portadores de deficiência no setor privado.

A Lei nº 8.666/93 que preceitua, no Art. 24, inc. XX, a inexigibilidade de licitação para contratação de associações filantrópicas de portadores de deficiência.

A Lei nº 9.504/97 que preconiza, no Art. 10, § 2º, cotas para mulheres nas candidaturas partidárias.

O Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa – GEMAA (2011) define Ações Afirmativas como políticas de correção de desigualdades e de efetivação de direitos. É uma tentativa de garantir a todos os segmentos excluídos, uma participação e usufruto dos bens, riquezas e oportunidades, o direito à cidadania, cultura, educação, trabalho digno e participação das políticas públicas de caráter social. Entretanto, o esforço para alcançar tais resultados e chegar a um patamar avançado foi à custa de muita luta e décadas de determinação impetrada pelo Movimento Social Negro Brasileiro e outras organizações da sociedade civil.

4.4 Considerações sobre o Movimento Negro Brasileiro – MNB

Conforme Domingues (2007, p. 100), assim como Silva e Vale (2013, p. 141), a luta organizada contra o racismo e pela igualdade é antiga no Brasil. Ela remonta aos anos posteriores à abolição da escravidão, em 1888. Essa luta teve uma expressão organizativa maior quando, em 1931, surge em São Paulo, a Frente Negra Brasileira – FNB, que publicou o jornal *A Voz da Raça*. A FNB tinha seis mil filiados na capital paulista, dois mil em Santos, e ramificações pelo Maranhão, Pernambuco, Bahia, Sergipe, Rio Grande do Sul, Minas Gerais, Rio de Janeiro e Espírito Santo; em 1937, ela foi proscrita pela ditadura do Estado Novo.

O citado historiador lembra de outra entidade que surgiu naquela época, a qual foi o Movimento Brasileiro Contra o Preconceito Racial, criado em 1935. Em 1938, surge em São Paulo a União Nacional dos Homens de Cor e, em 1943, em Porto Alegre, é criada a União dos Homens de Cor – conforme nomenclatura atribuída ao elemento negro naquela época. Em 1944, Abdias do Nascimento e outros ativistas fundam no Rio de Janeiro, o TEN – Teatro Experimental do Negro – com a proposição de trabalhar pela valorização social do negro, através da educação, da cultura e da arte. Na opinião de Nascimento (2011), o TEN foi uma organização que rompeu a barreira racial na dramaturgia brasileira e foi à primeira entidade a ligar a luta pelos direitos civis e humanos dos negros à recuperação e valorização da herança cultural africana. Denunciando a segregação no teatro brasileiro, inclusive a prática de pintar atores brancos de preto para desempenharem papéis dramáticos, o TEN formou a primeira geração de atores e atrizes negros e favoreceu a criação de uma dramaturgia que focalizasse a cultura e a experiência de vida da população afro-brasileira.

O Prof. Dr. em História confirma que depois do Estado Novo, o MNB avança. E em 1945, líderes da antiga Frente Negra Brasileira criam em São Paulo, a Associação do Negro Brasileiro, lançando o jornal Alvorada. A Associação convoca, para aquele ano, a Convenção do Negro Brasileiro, que teve delegações de Minas Gerais, Rio de Janeiro, Espírito Santo, Rio Grande do Sul e São Paulo. Em 1949, ocorre no Rio de Janeiro a Conferência Nacional do Negro, com a participação de delegados de vários estados. Ela aprova a criação da União Nacional dos Homens de Cor. E, no ano seguinte, ocorre também no Rio de Janeiro, o I Congresso Negro Brasileiro, marco histórico na luta contra o racismo.

O MNB regride após 1964, devido à repressão da ditadura contra os movimentos populares. Mas reaparece com força e logo em seguida, acerca de 1975, promove em São Paulo a Semana do Negro na Arte e na Cultura; ressurgem, nas principais cidades brasileiras, organizações do movimento negro que avançam a luta e confluem na criação do Movimento Negro Unificado (MNU, 1978), que se consagra com a ocorrência do II Congresso Nacional do MNU realizado em 1981, na cidade de Belo Horizonte em Minas Gerais.

4.5 Avanços e conquistas de lutas do Movimento Negro Brasileiro

Domingues (2007, p. 122) reconhece que nos últimos anos, o movimento social negro brasileiro vem se fortalecendo no cenário político, com relevantes avanços e conquistas, por

força da luta de forma resistente, pelo reconhecimento da cidadania da população afrodescendente. Em quase todo Brasil foram assumidos instrumentos teóricos que permitiram maior coesão no interior do movimento; ampliou-se a relação de aliados políticos e o MNB passou a participar ativamente das eleições; contribuiu com a vitória do campo democrático e popular nos últimos pleitos; exigiu a instituição de organismos nas estruturas do Estado (municipal, estadual e federal) para combater o racismo e suas consequências e desdobramentos; foi às ruas em várias marchas da consciência negra, igual a que colocaram 20 mil pessoas marchando na Avenida Paulista, contra o racismo e por justiça social, realizada em 20 de novembro de 2004, rememorando o líder Zumbi e os Quilombos de Palmares.

O referido pesquisador arremata que o MNB também, no ano de 2005, organizou uma caravana nacional para Brasília, capital do Distrito Federal, intitulada Marcha Zumbi +10, onde na sua primeira edição (1995) reuniu mais de 30 mil pessoas para marcar os 300 anos do assassinato do herói de Palmares. Na ocasião os ativistas exigiram e conquistaram algumas políticas públicas específicas: pautou nacionalmente a discussão das cotas de acesso para negros e pobres nas universidades e defendeu a aprovação do Estatuto da Igualdade Racial, que se concretizou em 2010, com a aprovação da Lei nº 12.288. Essas ações mobilizaram o país e isso mostrou o quão importante e estratégico é o debate sobre a superação do racismo e a luta pela cidadania e pela vida da população afrodescendente para o destino do Brasil.

Contudo, na III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas, onde o Brasil foi um dos signatários, foi desencadeado o programa de Ações Afirmativas (AA), de cunho internacional, como estratégia de intervenção para reduzir os efeitos antidemocráticos de exclusão social imposta aos afro-brasileiros. Uma das ingerências de reparação, dentre outras, foi a de promover a inserção e permanência de estudantes negros, sobretudo os de baixa-renda, regularmente matriculados nos cursos de graduação e pós-graduação nas Universidades.

Na concepção de Vieira Junior (2005, p. 81) e Silva (2010, p. 68), a aplicabilidade da AA no Brasil tenha acontecido desde o período imperial, por ocasião da Assembleia Constituinte de 1823. Na ocasião, José Bonifácio propôs uma compensação como reparação de danos causados aos africanos escravizados e aos seus descendentes, visando amenizar o martírio imposto aos negros pelo sistema escravista e criar condições para uma transição mais humana, entre o antigo regime e o sistema de trabalho livre. Entretanto, Silva (2010), quando analisa a citada medida, chega à conclusão de que o “Patriarca da Independência” estava mais

interessado em livrar as elites imperiais da culpa, por ferir os princípios ortodoxos e cristãos, do que propriamente libertar os escravizados de suas angústias. Sobre isso, o autor explica:

Um dos fatores os quais levam a essa conclusão é que, mesmo com a força do movimento abolicionista, que mobilizou amplos segmentos da sociedade imperial; nada foi feito para que se recompensassem aos descendentes de africanos pelos quase quatro séculos de escravidão, uma vez que estes permaneceram excluídos, sem condições de mobilidade no novo sistema de trabalho livre.

É notório que os partidos políticos, desde então, têm dado maior atenção às temáticas sobre as questões étnico-raciais, assim constata o historiador Domingues (2007). O ponto máximo desse investimento se expressa no artigo 58 do novo Estatuto de um deles, aprovado no 11º Congresso em 2010, que diz: “O combate ao racismo é parte integrante do projeto de emancipação social e nacional, pelo qual luta o Partido, e envolve não apenas os ativistas que atuam nessa frente específica, mas todo o coletivo partidário”. Com raras exceções, em todo o Brasil os partidos políticos já apoiam e participam do movimento negro e das suas organizações, contribuindo com a formulação de políticas de combate ao preconceito e às discriminações e com a promoção da igualdade de direitos, para a superação do racismo e situações correlatas.

Registra-se ocorrência, ainda, em dois eventos de grande importância que marcaram a agenda do Movimento Negro Nacional. Aconteceu entre os dias 10 e 13 de maio de 2007 realizado, em Belo Horizonte, tratam-se do III Congresso Nacional da UNEGRO. O documento guia do Congresso, intitulado “Um Passo Além da Proposta”, registrou a forma encontrada pela UNEGRO para sintetizar a necessidade de imprimir novos rumos ao movimento social negro no país.

Outro evento de relevância, na opinião de Domingues (2007), foi o Congresso Nacional de Negras e de Negros do Brasil, cujo objetivo foi elaborar um projeto político do movimento negro para o Brasil que reunisse militantes e representantes de várias correntes do movimento antirracista. O congresso foi lançado em 23 de março de 2007, em Belo Horizonte, e teve seu encerramento em 21 de março de 2008, em São Paulo.

Todavia, Vogt (2003, p. 5) advoga que existe, ainda, muito que avançar e muitas resistências a serem quebradas entre os intelectuais e a sociedade civil. Essencialmente, na esfera universitária, considerando, por exemplo, os dados de 2001 da pesquisa direta do programa “A Cor da Bahia/UFBA” e do I Censo Étnico Racial da USP e IBGE, que apontam o seguinte:

Na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) o número de alunos brancos é de 76,8%, o de negros 20,3% para uma população negra no estado de 44, 63%; na Universidade Federal do Paraná (UFPR) os brancos são 86,6%, os negros, 8,6%, para uma população negra no estado de 20,27%; na Universidade Federal do Maranhão (UFMA), brancos são 47%, negros 42,8% e a população negra no estado, 73,36%; na Universidade Federal da Bahia (UFBA), 50,8% são brancos, 42,6% negros e 74,95% a população negra do estado; na Universidade de Brasília (UnB), são brancos 63,74%, são negros 32,3%, tendo o Distrito Federal uma população negra de 47,98%; na Universidade de São Paulo (USP), os alunos brancos somam 78,2%, os negros, 8,3% e o percentual da população negra no estado é de 27,4%.

Diante dessas informações, o negro brasileiro continua amargando um déficit produzido por uma grande diferença acadêmica em relação aos brancos e encontra-se, até o momento, em situação desfavorável nos Estados da Federação onde se situam as Universidades acima citadas.

Entretanto, Vogt (2003, p. idem) reconhece a existência de um avanço, sobretudo por parte do governo, quanto à adoção de Ações Afirmativas. Entre elas o abandono oficial da doutrina da “democracia racial” desde a III Conferência Mundial Contra o Racismo e a Discriminação Racial, que aconteceu em Durban (2001), seguido da promoção de cotas de emprego em vários ministérios e serviços. Um exemplo recente foi à Lei nº 10.404/2015 sancionada pelo atual Governador do Maranhão Sr. Dr. Flavio Dino de Castro e Costa, que destina 20% de vagas nos concursos públicos estaduais para negros. Assim como a Lei nº 10.747/17 que torna feriado estadual o dia 20 de Novembro, data do aniversário da morte de Zumbi dos Palmares e Dia Nacional da Consciência Negra. É pertinente citar a criação de programas voltados para os direitos humanos, a formação profissional e o reconhecimento do direito à titulação de propriedade de terras remanescentes de quilombos conforme o (Art. 68 das Disposições Constitucionais Transitórias da Constituição Federal de 1988 e o Art. 229 da Constituição Estadual Maranhense)²².

No entanto, percebe-se com os resultados desta pesquisa que a educação superior continua fragmentada, porque, até então, não conseguiu efetivar em sua plenitude, a implantação do teor das leis compensatórias, no âmbito das instituições investigadas. Pelo qual seria praticamente, a alteração dos instrumentos de regularização pedagógica, de modo que todo corpo docente incluísse a referida temática nos seus programas de ensino. Portanto, permanecer na zona de conforto, simplesmente, favorecendo o acesso de negros por meio de cotas ou de

²² O Art. 229 da Constituição Estadual do Maranhão de 1989 preconiza: “O Estado reconhecerá e legalizará, na forma da lei, as terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos”. Disponível em <http://www.stc.ma.gov.br/files/2013/03/CONSTITUI%C3%87%C3%83O-DO-ESTADO-DO-MARANH%C3%83O_atualizada_at%C3%A9_emenda69.pdf>. Acessado em: 08 set. 2014.

programas financiados pelo governo, achando estar cumprindo com a legislação na integridade, no mínimo é inoperante.

4.6 Estado da Arte

A presente dissertação tem como proposição realizar uma revisão literária, mapear e compreender aspectos significativos da História da Cultura Afro-Brasileira nos cursos de Educação Física na cidade de São Luís do Maranhão. Em razão de ter observado que a produção acadêmica referente às Relações Étnico-Raciais, associadas à área de Educação Física no Estado ainda apresenta uma escassez nos estudos até então publicados, propôs-se este estudo.

Portanto, na tentativa de obter elementos concretos de informação científica alusiva ao tema, decidiu-se fazer uma investigação por meio do estado da arte ou estado do conhecimento que, segundo Ferreira (2002, p. 257)²³,

Nos últimos quinze anos, no Brasil e em outros países, tem se produzido um conjunto significativo de pesquisas conhecidas pela denominação “estado da arte ou estado do conhecimento”. Definidas como de caráter bibliográfico, elas parecem trazer em comum o desafio de mapear e de discutir uma determinada produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares; de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários.

Conforme Ferreira (2002), o que estimula os pesquisadores é a sensação do não conhecimento de estudos na sua totalidade e pesquisas pouco divulgadas em determinada área, as quais apresentam crescimento tanto quantitativo quanto qualitativo. Ferreira (2002, p. 258) adverte que o mapeamento do estado do conhecimento não é exclusivo da investigação dita qualitativa, mas sim uma das etapas comuns a qualquer desenho e tipo de investigação. A autora complementa asseverando que é uma das etapas essenciais no percurso de qualquer investigador.

Para reafirmar os procedimentos do investigador, Cardoso, Alarcão e Celorico (2010, p. 07) ²⁴ arrematam que “cada investigador analisa minuciosamente os trabalhos dos

²³ Ferreira, N. S. A. (2002). As Pesquisas Denominadas “Estado Da Arte”. *Educação & Sociedade*, ano XXIII, nº 79. CEDES, Campinas – SP. Disponível em <<https://www.fe.unicamp.br/alle/textos/NSAF-AsPesquisasDenominadasEstadodaArte.pdf>> Acessado em: 03 mai. 2017.

²⁴ Cardoso, T., Alarcão, I., & Celorico, J. (2010). *Revisão da literatura e sistematização do conhecimento*. Porto: Porto Editora.

investigadores que o precederam e, só então, compreendido o testemunho que lhe foi confiado, parte equipado para a sua própria aventura”.

Por isso, no intuito de substanciar a pesquisa em questão, tomou-se a iniciativa de mapear artigos dissertações e teses que já foram publicadas, no idioma português do Brasil, obedecendo ao período entre 2011 e 2017. A revisão se deu nos dias 03, 04 e 05 de maio de 2017.

Foram examinadas as produções científicas que contemplassem os temas: “Ações Afirmativas”, “Formação de Professores na Educação Física”, “Educação Étnico-Racial”, “Educação Física e as Relações Étnico-Raciais”, que, por vezes, eram desdobrados em palavras-chave para facilitar a pesquisa. O levantamento ocorreu inicialmente no acervo de Teses da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as – ABPN, que apresentou 76 pesquisas entre teses e dissertações, as quais estão distribuídas em diversas regiões brasileiras. Apesar de serem estudos voltados ao tema de Educação Étnico-Racial, não tinha nenhuma produção que fizesse correlação aos Cursos de Educação Física no Maranhão.

Nos bancos de dados da *Scientific Electronic Library Online* – SciELO Brasil, ao se pesquisar as palavras “Ações Afirmativas” foram encontrados 69 artigos, mas sem nenhuma referência maranhense. No Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES/MEC, com as palavras “Ações Afirmativas”, obteve-se a revelação de 663 artigos. Já com as palavras “Educação Étnico-Racial” foi assinalada 132 periódicos, dentre eles três aqui selecionados: Ribeiro (2014), Marques, Sá e Souza (2015), Oliveira e Silva (2017). Os trabalhos foram escolhidos pela relevância do conteúdo, por conterem a expressão “Educação-Étnico-Racial” nas suas palavras-chave e por estarem no período estabelecido desse mapeamento.

Quando se atentou para as produções com a designação “Formação de Professores na Educação Física”, pesquisada na CAPES/Catálogo de Teses e Dissertações, foram expostos em torno de 986.977 composições científicas em todo Brasil. Já com o tópico “Educação Física e as Relações Étnico-Raciais”, houve o resultado de 857.800 publicações. Com a expressão “Ações Afirmativas”, a Plataforma Sucupira apontou 75.769 resultados. Já com a temática “Educação Étnico-Racial”, a busca revelou como produto 160.013 documentos.

Do conjunto apurado pela CAPES/Catálogo de Teses e Dissertações, foram escolhidas apenas três teses e três dissertações apresentadas para efeito ilustrativo de seus temas e suas regiões. Embora as referências sejam do Curso de Educação Física, as pesquisas não foram

realizadas no Maranhão: Os documentos foram os seguintes: Tese (Nascimento, 2014). Porto Alegre, RS; Tese: (Carrillo, 2014). Campinas, SP; Tese: (Rocha, 2015). Fortaleza, CE; Dissertação: (Coutinho, 2014). Rio de Janeiro, RJ; Dissertação: (Jung, 2014). Santa Catarina, SC; Dissertação: (Cauduro, 2016). Rio Grande do Sul, RS.

Tabela 2: Síntese dos resultados no portal da CAPES

Autoria / Ano	Título da Composição	Objeto de Estudo	Área de Conhecimento
Nascimento, Leda Sallete Ferri (2014)	<i>O mundo do trabalho e a formação docente: um estudo dos cursos de Licenciatura em Educação Física - Porto Alegre/RS.</i>	O foco do estudo é discutir que alternativas estão sendo construídas para superar a lógica tecnicista na Educação Física.	Doutorado em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, UFRGS.
Carrillo, Jaime Humberto Pacheco (2014)	<i>A disciplina Educação Física Adaptada nas universidades do Chile</i>	Analisar a disciplina de Educação Física Adaptada nos cursos de formação superior em Educação Física, nas Universidades Públicas e Privadas do Chile.	Doutorado em Educação Física. Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP.
Rocha, Nara Maria Forte Diogo (2015)	<i>Relações Étnico-Raciais e Educação Infantil: Dizeres de Crianças Sobre Cultura e História Africana e Afro-Brasileira na Escola.</i>	Investigar as relações étnico-raciais na transmissão da história e cultura africana e afro-brasileira na perspectiva das culturas da infância na educação infantil.	Doutorado em Educação na Universidade Federal do Ceará.
Coutinho, Dora Cyrino Leal (2014)	<i>A Implementação da LEI nº 10.639/03 nas Aulas de Educação Física Escolar no Município do Rio de Janeiro: Perspectivas e Possibilidades.</i>	Discutir e analisar os modos de implementação da Lei nº 10.639/03 pelos docentes de Educação Física na unidade escolar selecionada, pertencente ao sistema educacional do Município do Rio de Janeiro.	Mestrado em Relações Étnico-Raciais. Centro Federal de Educação Tecn. Celso Suckow da Fonseca, Rio de Janeiro. CEFET/RJ.
Jung, Renata Righetto (2014)	<i>As Relações Étnico-Raciais nos Currículos dos Cursos de Licenciatura em Educação Física das Instituições de Ensino Superior do Sistema ACADE – Associação Catarinense das Fundações Educacionais.</i>	Produzir uma análise sobre o modo como os conteúdos relacionados ao debate étnico-racial se apresentam nas ementas presentes no currículo dos cursos de licenciatura das Instituições de Ensino Superior do Sistema ACADE.	Mestrado em Educação. Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, SC.
Cauduro, Tharles Gabriele (2016)	<i>A Prática Mediadora do Professor Formador do Curso de Educação Física-Licenciatura de Uma Universidade do Noroeste do Rio Grande do Sul.</i>	Investigar se a atuação do professor formador do curso de Educação Física-Licenciatura constitui-se em prática mediadora.	Mestrado em Educação. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Frederico Westphalen. Rio Grande do Sul/RS.
NÚMERO DE PRODUÇÕES		DISSERTAÇÃO	TESES
		3	3

Fonte: elaborado pelo autor.

Houve levantamento também no ReCiL – Repositório Científico Lusófona, com os seguintes descritores: “Educação Física e as Relações Étnico-Raciais” obteve como resultados 106 composições, sem indicativos ao tema da presente dissertação. Já os tópicos “Relações Étnico-Raciais” revelaram 31 registros na mesma situação. Com as palavras-chave “Ações Afirmativas, Educação Física”, o Repositório Científico Lusófono apresentou 107 trabalhos, onde os registrados estão desconectados da História da Cultura Afro-Brasileira e Africana nos Cursos de Educação Física da cidade de São Luís do Maranhão.

Para encerrar o mapeamento, as pesquisas foram feitas no Sistema de Publicação Eletrônica de Teses e Dissertações (TEDE) da Universidade Federal do Maranhão – UFMA. Nesse repositório foram usadas as palavras-chave “Ações Afirmativas”, que constatou 140 resultados. Já com os descritores “Educação Física” os resultados foram cerca de 565 informações científicas. Inserindo as expressões “Relação-Étnico-Racial”, o TEDE apresentou 562 trabalhos, porém, quando associaram os termos “Ação Afirmativa e Educação Física”, os números ampliaram-se para 664 composições.

Diante desses dados, se percebeu que nem todas as composições eram oriundas do Curso de Educação Física e que as encontradas estavam fora do período estabelecido nesta pesquisa. Desse grupo foram selecionadas apenas três teses e duas dissertações com seus respectivos resumos, sobretudo por estarem de acordo com os critérios de busca quanto às palavras-chave e ao período estabelecido, exceto a adoção da temática História da Cultura Afro-Brasileira e Africana nos Cursos de Educação Física.

Os documentos selecionados foram os seguintes:

- Nunes, 2011. São Luís, MA. (Tese). *O Sistema de Cotas Para Negros na Universidade Federal do Maranhão – UFMA: uma política de ação afirmativa para a população afro-maranhense*. O estudo trata sobre o sistema de cotas para negros na Universidade Federal do Maranhão. E visa investigar como a Universidade desenvolve o sistema, e também propõe identificar as concepções sobre políticas de ação afirmativa e sistema de cotas para negros por parte dos gestores. A investigação de Nunes (2011), embora seja muito significativa, não faz referência ao Curso de Educação Física daquela Instituição. A seleção de sujeitos investigados limitou-se aos estudantes e os Coordenadores dos Cursos de Direito, Medicina e Pedagogia, incluindo os Reitores e Pró-Reitores de Ensino.

- Carvalho, 2016. São Luís, MA. (Tese). *A Oportunidade Da Cor: Judicialização das cotas sociorraciais da UFMA*. Propõe uma análise sobre as causas e efeitos da judicialização intentada à política de cotas sociorraciais, adotadas para o ingresso nos cursos de graduação da UFMA. A partir de uma reflexão relacional do campo em disputa, envolvendo, os candidatos, a Comissão de Validação de Matrícula, a administração superior da instituição e a Justiça Federal do Estado. Carvalho (2016) sem se reportar ao Curso de Educação Física investe na política de Ação Afirmativa com recorte ao acesso de negros nas Universidades pelo sistema de cotas. Norma que correspondente à Lei nº 12.711/12, apontando as ações afirmativas como um caminho viável para minimizar as distâncias entre negros e não negros no sistema educacional brasileiro. Ela declara que as cotas raciais no Brasil surgiram após uma série de discussões nacionais e internacionais, e ingressou no país sem haver um diálogo mais próximo com a sociedade ou com as próprias minorias, o que acarretou em uma série de dúvidas e questões, como por exemplo, sua constitucionalidade.
- Camargo, 2016. São Luís, MA. (Tese). *As Cotas Raciais Na Universidade Federal Do Maranhão: a trajetória do estranho*. Propõe-se compreender, a partir da noção de estranho, as representações destes informantes, partindo do pressuposto de que os alunos cotistas experienciam dificuldades de aceitação e aproveitamento educacional neste espaço e buscam, por conta própria e através de assimilação, reproduzir o princípio da meritocracia pessoal. Eles percebem que o rótulo de cotista os inferioriza perante a comunidade acadêmica.
- Araújo, 2011. São Luís, MA. (Dissertação). *A Prática Como Componente Curricular Na Universidade Federal Do Maranhão: Prática como Componente Curricular em Educação Física*. A dissertação discorre sobre a prática como componente curricular (PCC) no curso de licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Investiga-se a prática como componente curricular e se sua inclusão tem contribuído para a superação da dicotomia entre teoria e prática no Curso de Licenciatura em Educação Física da UFMA. Conclui-se que a PCC não está sendo tratada dentro do referido curso como emana o PPP do mesmo, e que não há entendimento pleno por parte de alunos e professores quanto à referida prática. De acordo com os docentes e discentes entrevistados, a PCC tem contribuído para a superação da dicotomia entre teoria e

prática, entretanto, há a necessidade de práticas pedagógicas mais contextualizadas, críticas e reflexivas. Acredita-se que o reconhecimento dessa necessidade é um passo significativo para rescindir as falhas e lacunas no processo de ensino e aprendizagem, possibilitando a compreensão e transformação da realidade sobre a qual os professores vão atuar.

- Silva Júnior, 2011. São Luís, MA. (Dissertação). *A Cor Na Universidade*: um estudo sobre a identidade étnica e racial de professores/as negros/as da Universidade Federal do Maranhão no Campus do Bacanga. O estudo versa sobre a identidade étnica e racial de professores/as negros/as e suas práticas cotidianas no contexto universitário. Objetiva analisar a questão da identidade étnico-racial, particularmente a negra, discutindo os processos de construção do atual quadro docente da Universidade Federal do Maranhão/ UFMA.

É notório que as composições aqui apresentadas foram construídas na Universidade Federal do Maranhão – UFMA. E quase todos os temas estão voltados para as Ações Afirmativas e Relações Étnico-Raciais. Apenas um (Araújo, 2011) apresenta origem no Curso de Educação Física, com validade ao período estabelecido neste levantamento. Isso confirma a hipótese de escassez ainda existente nas produções da área, até então publicados, que abrange a temática História da Cultura Afro-Brasileira nos Cursos de Educação Física na cidade de São Luís do Maranhão.

METODOLOGIA DO ESTUDO

5.1 Tipo de Pesquisa

O presente estudo baseia-se numa metodologia de categoria quanti-qualitativa, tendo uma parte de levantamento bibliográfico e outra de análise documental. Caracteriza-se, quanto aos meios, como exploratória e, quanto aos fins, como analítico-descritiva²⁵, “[...] onde os fatos serão observados, registrados bem como, feita uma análise, classificação e interpretação, de forma que os pesquisadores não interfiram neles” (Andrade, 2010, p. 112). Será exploratória, porque embora existam matérias relacionadas ao estudo de Relações Étnico-Raciais associadas ao Curso de Educação Física, na literatura brasileira, percebe-se ainda a escassez de estudos no Maranhão, figurando-se até o momento como insuficientes. É descritiva, porque visa descrever as características e percepções no ambiente universitário, atentando para o nível de conhecimento dos professores de Educação Física sobre o trabalho didático-pedagógico em sala de aula.

Igualmente, fundamenta-se em pesquisa bibliográfica, aplicação de questionários e inquirições, que, segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 134), “deve ser utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo”. Também incluiu análise de documentos, observação em campo e, ainda, o registro e análise dos dados. Tem a pretensão de analisar e descrever aspectos significativos da história da cultura afro-brasileira e/ou africana, as quais, ao rigor das leis já mencionadas, deveriam ser aplicadas nos currículos dos Cursos de Educação Física de todo o Brasil.

5.1.1 Sujeitos da Pesquisa

A organização desta pesquisa compreendeu uma amostra de 118 alunos do Curso de Educação Física da UFMA e 112 investigados oriundos da Faculdade Estácio de São Luís, que abrangem docentes e educandos dos turnos matutino, vespertino e/ou noturno, que compõem as turmas do primeiro ao sexto período. O processo de averiguação foi subdividido em duas IES (uma pública e uma privada): Universidade Federal do Maranhão (UFMA) e Faculdade

²⁵ No que se refere ao tipo de pesquisa, foi tomada como base a taxonomia estabelecida por Vergara (2006), que a distingue no âmbito de dois aspectos: quanto aos fins e quanto aos meios.

Estácio São Luís (FESL)²⁶. Ambas estão localizadas na capital maranhense (São Luís), que, atualmente, usufrui o título de Patrimônio Cultural da Humanidade, concedido pela UNESCO em 1997.

Consideram-se participantes desta investigação, respectivamente, 78 pessoas do gênero masculino e 40 do gênero feminino matriculados na UFMA. Ademais, 63 pessoas do gênero masculino e 49 do feminino da Faculdade Estácio de São Luís. Os participantes são exclusivamente do Curso de Educação Física, tanto estudantes que estavam ainda cursando a licenciatura quanto os que já tinham concluído o curso em questão. A opção pela Faculdade Estácio de São Luís foi levada em consideração pelo fato da acessibilidade ser mais abrangente e porque o titular deste estudo é professor atuante desse estabelecimento.

5.2 Caracterizações dos campos de pesquisa

As caracterizações dos campos de pesquisa foram baseadas nas informações prestadas pelos coordenadores do Curso de Educação Física, tanto da UFMA quanto da FESL, por meio de entrevista gravada num celular de marca Samsung, Galaxy Win2, modelo SM-G360BT, obedecendo a um roteiro disponibilizado no Apêndice A.

A Universidade Federal do Maranhão ou IES 1, que tem o Conceito Institucional/MEC, **nota 4/2016**²⁷, fica localizada na Avenida dos Portugueses, nº 1.966, Cidade Universitária Dom Delgado, Campus Bacanga, CEP: 65080-805 São Luís – Maranhão – Brasil. Tem sua origem na antiga Faculdade de Filosofia de São Luís do Maranhão, fundada em 1953, por iniciativa da Academia Maranhense de Letras, da Fundação Paulo Ramos e da Arquidiocese de São Luís. Embora inicialmente sua mantenedora fosse aquela Fundação, por força da Lei Estadual n.º 1.976 de 31 de dezembro de 1959 dela se desligou e, posteriormente, passou a integrar a Sociedade Maranhense de Cultura Superior – SOMACS. Esta fora criada em 29 de janeiro de 1956, cuja finalidade era promover o desenvolvimento da cultura do Estado e criar uma Universidade Católica. Segundo Romildo Sampaio, procurador institucional da UFMA, “a Universidade ocupa a melhor posição de instituição de ensino superior do Maranhão, uma vez que, dos nove cursos da UFMA avaliados pelo ENADE/2016, sete foram os melhores do estado, enquanto que os outros dois estão entre os três melhores”.

²⁶ As instituições investigadas – Universidade Federal do Maranhão (UFMA) e Faculdade Estácio São Luís (FESL) – serão tratadas como IES 1 e IES 2, respectivamente.

²⁷ Conceito Institucional/MEC. Disponível em <<http://emec.mec.gov.br>>. Acessado em 13/mai/2016.

Mediante informações prestadas pelo coordenador do Curso de Educação Física da UFMA, por meio de questionário e diálogos informais, a instituição funciona com 626 alunos orientados por 16 docentes: quatro especialistas, quatro mestres, quatro doutores e quatro pós-doutores, os quais lecionam nas modalidades Licenciatura e Bacharelado, com aulas distribuídas em nove salas pelos turnos matutino e vespertino. Situado no Núcleo de Esporte – conservado – esse espaço é composto por sala de direção, sala de professores, sala de coordenação, secretaria, laboratório de informática, cantina, quadra poliesportiva, piscina, biblioteca central, auditório, banheiros e uma área de vivências. O coordenador informa também que os aspectos curriculares acontecem com apresentação de planejamento acadêmico de atividades e plano de aula, além da participação dos docentes por intermédio de discussão em assembleia departamental. Não existe acompanhamento pedagógico do trabalho desenvolvido pelos professores(as), mas eles se envolvem nas atividades promovidas pela instituição.

O coordenador confirma que houve alteração no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) para incluir as temáticas étnico-raciais por ocasião da reforma do currículo em 2016, com base na Resolução nº 01, de 17 de junho de 2004, contemplada na disciplina obrigatória de Dança; Jogos e Brincadeiras e na disciplina optativa Cultura Corporal e Diversidade Étnico-Racial.



Figura 1 - Entrada Principal da UFMA. Fonte: <http://portais.ufma.br>

A Universidade Federal do Maranhão (UFMA), com quase cinco décadas de existência, tem como missão gerar, ampliar, difundir e preservar ideias e conhecimentos nos diversos campos do saber, propor soluções; visando ao desenvolvimento científico, intelectual, humano e sociocultural, bem como, partindo do seu saber fazer acadêmico, promover a melhoria da qualidade de vida do ser humano em geral, situando-o como centro dinâmico de desenvolvimento local, regional e nacional, atuando mediante processos integrados de ensino, pesquisa e extensão; no aproveitamento das potencialidades humanas e da região, na formação cidadã e profissional, baseada em princípios humanísticos, críticos, reflexivos, investigativos, éticos e socialmente responsáveis.

Outro campo de investigação foi a Faculdade Estácio de São Luís ou IES 2 (Conceito Institucional/MEC, **nota** 3/2016)²⁸, atualmente situada na Rua Oswaldo Cruz, 1455, Centro/Diamante, São Luís, Maranhão, CEP: 65020-250.



Figura 2 - Acesso Principal da Faculdade Estácio de São Luís. Fonte: <http://www.google.com.br>

Em 05 de março de 2001 a Faculdade São Luís, autorizada pelo MEC, iniciou suas atividades de graduação na sede Unidade Renascença. Em 2003, através de um projeto arrojado, a Faculdade São Luís inaugurou sua outra sede: a Unidade Centro. O espaço reuniu os cursos

²⁸ Conceito Institucional/MEC. Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br>>. Acessado em: 13 mai. 2016.

de Administração, Ciências Contábeis e Turismo. Os cursos de Direito, Comunicação Social e o Núcleo de Pós-Graduação (NUPOS) ainda continuavam com as atividades na Unidade Renascença. O Curso de Educação Física Licenciatura foi autorizado pelo MEC em 2007 e reconhecido em 2010. O IGC – Índice Geral de Cursos Avaliados da Instituição também é **nota 3/2016**.

O coordenador do Curso de Educação Física da IES 2 prestou informações também, por intermédio de questionário e diálogos informais, e declarou que a Educação Física da FESL funciona com 532 alunos, orientada por 17 docentes: quatro especialistas, nove mestres e quatro doutores que ministram aulas na modalidade Licenciatura, ocupando dez salas pelos turnos da manhã e noite. Possui dois prédios muito conservados, compostos por sala de direção, sala de professores, sala de coordenação, secretaria, laboratórios de informática e ginástica, cantina, quadra poliesportiva, biblioteca e auditório. Existe uma demanda de alunos de classe média e classe baixa que prestam vestibular por meio universal (70%) e por intermédio de cotas promocionais (15%), através de programas de financiamento do Governo Federal (FIES, PROUNI) e também o ENEM.

Conforme o PPC – Projeto Pedagógico do Curso, as atividades curriculares acontecem semestralmente, do 1º ao 6º período, onde a formação em três anos é composta por 37 disciplinas obrigatórias, quatro optativas e seis eletivas, com um bom nível de participação dos docentes, em torno de 90%. Existe acompanhamento pedagógico pelos professores através do NAAP – Núcleo de Apoio e Atenção Psicopedagógico e excelente envolvimento nas atividades promovidas pela instituição. O coordenador da IES 2 assevera que houve alteração no PPC para incluir as temáticas Étnico-Raciais no currículo, desde 2011, com a disciplina Práticas Corporais Afrodescendentes e Questões Ambientais. Possui uma boa relação com a comunidade e promove Ações Sociais, Projetos de Extensão. As formas de avaliação acontecem através de Provas Nacionais Integradas (PNI).

A Faculdade Estácio estabelece como missão “a promoção, a formação e a ascensão profissional dos alunos através de uma educação de qualidade, contribuindo para o desenvolvimento sustentável das comunidades onde atua”; passa a exigir do seu corpo docente um modelo de ação que contemple, além do domínio de conhecimentos profissionais diversos, esquemas de percepção, de análise, de decisão, de planejamento, de avaliação e outros que permitam mobilizar os seus conhecimentos a uma determinada situação (Perrenaud, 1994), conforme preconiza o Projeto Pedagógico Institucional.

5.3 Instrumentos

Foi usado como instrumento de pesquisa um questionário destinado aos estudantes (universitários e acadêmicos), exclusivamente originários do Curso de Educação Física, no formato impresso e também digitalizado através de formulário elaborado no *Google Drive*, composto por 20 questões, com perguntas fechadas (obrigatórias) e perguntas abertas (opcionais). O questionário teve a análise e parecer de um especialista e em seguida foi pré-testado com nove alunos e cinco professores, com vistas a detectar inconsistências ou interpretações inesperadas de perguntas. Além disso, foi elaborado um roteiro de questões para facilitar a entrevista com cada coordenador do Curso de Educação Física das duas IES (UFMA, FESL), complementada por curtas indagações. As gravações foram registradas num gravador de voz do celular de marca Samsung, Galaxy Win2, modelo SM-G360BT.

Para saber qual a amostra necessária nesta pesquisa, foi utilizado um cálculo amostral aleatório simples, baseado numa calculadora on-line, disponibilizada por Santos²⁹ (2016). O cálculo amostral utilizou a seguinte fórmula:

$$n = \frac{N \cdot Z^2 \cdot p \cdot (1 - p)}{Z^2 \cdot p \cdot (1 - p) + e^2 \cdot (N - 1)}$$

Figura 3 - Fórmula de cálculo amostral

n – amostra calculada

N – população

Z – variável normalmente padronizada associada ao nível de confiança

p – verdadeira probabilidade do evento

e – erro amostral

5.4 Procedimentos

A escolha das pessoas a serem investigadas foi feita com a contribuição da professora, titular da cadeira de Fundamentos e Metodologia da Dança, da Ginástica Geral e da Ginástica

²⁹ Santos, G. E. O. (2016). *Cálculo amostral: calculadora on-line*. Disponível em: <<http://www.calculoamostral.vai.la>>. Acessado em: 17 set. 2016.

Rítmica da IES 1 (UFMA). A pesquisa foi realizada em duas turmas com 59 estudantes cada uma, ministradas pela professora Waldecy Vale, que muito colaborou para a consecução deste estudo. Além dela, este trabalho contou com a cooperação e expressiva ajuda do coordenador do Curso de Educação Física Licenciatura da IES 2 (FESL), professor José Alípio, sobretudo na aplicação dos questionários para os 112 acadêmicos (duas turmas com 56 estudantes cada uma). Ainda teve o auxílio inicial dos 50 alunos da disciplina Fundamentos e Práticas dos Esportes de Lutas e, logo depois, dos 60 alunos da disciplina História da Educação no Brasil, disciplinas que eram ministradas pelo responsável desta dissertação, na Faculdade Estácio de São Luís.

O início das averiguações teve como ação importante o pedido de permissão para a participação dos envolvidos na pesquisa, através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que foi lido e assinado por todos os participantes.

O contato com os participantes se deu também por consulta nos *sites* das instituições, por telefone, mensagens de texto e e-mail, para informá-los da proposição, da solicitação e da orientação de preenchimento do formulário de pesquisa, bem como da confirmação dos seus endereços. As atividades de investigação se deram a partir do dia 14 de novembro de 2015, estendendo-se até o dia 19 de dezembro de 2016. Inicialmente, as atividades foram realizadas as quartas e sextas-feiras, e, posteriormente, nas segundas e quartas-feiras, no período das 07h15min até as 12h00min, momento em que o pesquisador ministrava aula na IES 2.

5.5 Análise dos dados

A presente matéria em discussão, conforme já foi mencionado, visa analisar os avanços, a repercussão e a aceitação diante da implantação da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas Instituições de Educação Superior em São Luís do Maranhão, e como os professores de Educação Física estão utilizando esses conhecimentos. Considera-se também uma parte de análise documental.

A partir de agora, pretende-se analisar as entrevistas que foram efetivadas com os docentes e discentes masculinos e femininos das IES (UFMA e FESL), tendo em vista que as interpretações das investigações realizadas foram feitas logo após a efetuação das mesmas e registradas sempre que possível. Com efeito, foram feitas considerações sobre o questionário com perguntas abertas e fechadas, analisando as respostas das inquirições, com comentários pertinentes à soma dos resultados das IES 1 e IES 2.

Efetuiu-se a tabulação da relação de quesitos e das declarações reveladas para a realização de análise dos dados e interpretação dos resultados em concordância com Gil (2006, p.185), que destaca que “a análise consiste na organização e sumarização dos dados obtidos na pesquisa, que fornecem respostas ao problema investigado”. A interpretação, por sua vez, teve o propósito de fazer a ligação das informações com outros conhecimentos previamente obtidos, os quais foram separados em seus aspectos básicos e submetidos a uma reflexão. A técnica utilizada para análise de dados foi reforçada pela concepção de Bardin (2009, p. 27), que se sustenta na dimensão descritiva e na dimensão interpretativa. Segundo a autora, a técnica de análise de conteúdo é caracterizada por um conjunto de práticas de análise das comunicações que usa condutas sistemáticas e objetivas de descrição das mensagens.

Para facilitar a exposição dos resultados recolhidos, sentiu-se a necessidade de construir uma base de dados (Quadros e Tabelas) para cadastro dos enunciados.

Parte II

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

1 Questionário aplicado aos discentes da UFMA³⁰ e da FESL³¹

Pretende-se, nesta seção, apresentar os resultados concernentes às 20 questões (ver Apêndice II) aplicadas aos discentes da IES 1, composto por um universo de 626 estudantes e da IES 2, composto por um universo de 532 acadêmicos, no formato de quadros, ordenados nos subsequentes grupos: a) Dados de Identificação; b) Dados Educacionais; c) Dados Didático-Pedagógicos.

a) Dados de Identificação

1.1 Perfil dos Questionados(as)

Quadro 1: Perfil dos Questionados(as)

Gênero	Discentes UFMA	(%)	Discentes FESL	(%)
Masculino	78	66%	63	56%
Feminino	40	34%	49	44%
Total	118	100	112	100

Fonte: elaborado pelo autor.

O Quadro 1 mostra a identificação de gênero dos alunos questionados e/ou inquiridos. São estudantes universitários masculinos em maior quantidade (**78/66%**) e femininos em menor parcela (**40/34%**), pertencentes à Classe Média Baixa³², que frequentam o Curso de Educação Física na IES 1, oriundos de vários períodos.

Mostra também a identificação de gênero dos alunos questionados e/ou inquiridos na Faculdade Estácio de São Luís. São os acadêmicos masculinos (**63/56%**) em menor parcela e em maior quantidade está o público feminino (**49/44%**), pertencentes também à Classe Média Baixa³³ que frequentam o Curso de Educação Física Licenciatura na FESL, oriundos do 1º ao 6º períodos.

³⁰ UFMA – Universidade Federal do Maranhão com a amostra de 118 inquiridos.

³¹ FESL – Faculdade Estácio de São Luís com a amostra de 112 inquiridos.

³² Informação prestada pelo Coordenador do Curso de Educação Física da UFMA, numa averiguação sobre a caracterização do ambiente de ensino.

³³ Informação prestada pelo Coordenador do Curso de Educação Física da FESL, numa inquirição sobre a caracterização do ambiente de ensino.

2 Idade dos Questionados(as)

Quadro 2: Idade dos Questionados(as)

Idade dos Entrevistados(as)	Discentes UFMA	(%)	Discentes FESL	(%)
18 a 24 anos	31	26%	39	35%
25 a 31 anos	15	13%	34	30%
32 a 38 anos	17	14%	13	12%
39 a 40 anos	19	16%	10	9%
40 anos em diante	36	31%	16	14%
Total	118	100%	112	100%

Fonte: elaborado pelo autor.

O Quadro 2 trata de uma indagação muito importante, relativa à idade dos entrevistados. A primeira faixa apresenta **31/26%** dos inquiridos entre 18 e 24 anos. A segunda revela **15/13%** entre 25 e 31 anos. A terceira faixa destaca **17/14%** dos examinados na idade de 32 a 38 anos. A quarta faixa, de 39 a 49 anos, é formada por **19/16%** dos entrevistados e a última faixa, de 40 anos em diante, é composta por **36/31%** dos participantes.

Assim como a IES 1, a IES 2 apresenta também a diversidade nas faixas etárias dos inquiridos. Destaca-se a faixa de 18 a 24 anos com **39/35%** dos declarantes. A faixa de 25 a 31 anos com **34/30%** das opções. Ainda, a faixa de 32 a 38 anos corresponde a **13/12%** dos respondentes. Têm também os estudantes entre as faixas de 39 a 40 anos com **10/9%** dos informantes e de 40 anos em diante, que somam **16/14%** dos consultados.

Como se pode observar, as faixas etárias dos consultados da UFMA e da FESL são bastante diversas, pois já se foi o tempo em que para se integrar ao ensino superior no Brasil bastava ter concluído o ensino médio e possuir 18 anos. Atualmente, já se constata um número significativo de estudantes na faixa de 40 anos ou mais que retomam a Universidade.

O Censo da Educação Superior do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira INEP (2014) revelou que, em apenas dois anos (2011 e 2013), o número de alunos com mais de 40 anos nas Instituições de Ensino Superior aumentou em 27,7%.

b) Dados Educacionais

3 Nível de Formação Acadêmica

Quadro 3: Nível de Formação Acadêmica

Nível de Formação Acadêmica	Discentes UFMA	(%)	Discentes FESL	(%)
Superior Completo	20	17%	17	15%
Superior Incompleto	98	83%	95	85%
Total	118	100%	112	100%

Fonte: elaborado pelo autor.

O Quadro 3 refere-se ao nível de formação acadêmica da IES 1, onde a maioria do total dos entrevistados **(98/83%)** ainda não concluiu a referida formação. Apenas **20/17%** declararam já ter completado o Ensino Superior. Nesse caso, a pesquisa não impede a participação de quem já tenha concluído o curso.

O nível de formação acadêmica da IES 2 apresenta a maioria dos entrevistados **(95/85%)** que ainda não concluiu a referida formação. Apenas **17/15%** declararam já ter completado o Ensino Superior.

Isso é justificável porque a pesquisa, apesar de estar centrada nos estudantes do Curso de Educação Física Licenciatura da Faculdade Estácio de São Luís (FESL), não faz restrição a quem já tenha concluído participar da pesquisa.

4 Curso ao qual Pertence

Quadro 4: Curso ao qual pertence

Curso ao qual pertence	Discentes UFMA	(%)	Discentes FESL	(%)
Educação Física Licenciatura	80	68%	112	100%
Educação Física Bacharelado	38	32%	0	0%
Total	118	100%	112	100%

Fonte: elaborado pelo autor.

No Quadro 4, o Curso de Licenciatura em Educação Física da UFMA apresenta-se como o mais concorrido, com **80/68%** das opções. O curso de Bacharelado, por ser uma modalidade mais recente na IES 1, recebe apenas **38/32%** das indicações. Vale lembrar que a investigação

esteve centrada na categoria de Licenciatura pela disponibilidade dos alunos e pela acessibilidade do autor, tanto na IES 1 quanto na IES 2.

Já o pertencimento no Curso de Educação Física Licenciatura da FESL se apresenta como o mais concorrido com **112/100%** opções e, o de Bacharelado que ainda não estar em funcionamento recebe **0/0%** indicação.

O coordenador do Curso de Educação Física da IES 1, conforme enunciado no item 5.4, declarou num questionário sobre a caracterização do ambiente de ensino, que o curso tanto de Licenciatura quanto de Bacharelado funciona pela manhã e tarde para atender em torno de 626 (seiscentos e vinte e seis) alunos. E é constituído de 16 (dezesesseis) docentes distribuídos em 04 (quatro) Especialistas; 04 (quatro) Mestres; 04 (quatro) Doutores e 04 (quatro) Pós-Doutores. O coordenador da IES 2 confirmou também que o curso de Licenciatura funciona pela manhã e pela noite para atender em torno de 532 (quinhentos e trinta e dois) acadêmicos. E para isso tem um quadro constituído de 17 (dezesete) docentes compostos de 04 (quatro) Especialistas, 09 (nove) Mestres e 04 (quatro) Doutores.

c) Dados Didático-Pedagógicos

5 Participação em Aula com conteúdo Étnico-Racial

Assim foi a declaração dos alunos:

Quadro 5: Participação em Aula com conteúdo Étnico-Racial

Participação Conteúdo Étnico-Racial	Discentes UFMA	(%)	Discentes FESL	(%)
SIM	87	74%	63	56%
NÃO	31	26%	49	44%
Total	118	100%	112	100%

Fonte: elaborado pelo autor.

O Quadro 5 revela o conjunto de universitários, onde **87/74%** inquiridos já teve participação em aula ou atividade em que o conteúdo abordou questões étnico-raciais ou sobre a temática de História e Cultura Afro-Brasileira e/ou Africana. E, **31/26%** dos entrevistados declararam que não tinham ainda participado.

A IES 2 demonstra que **49/44%** dos declarantes não tinham participado ainda de aula ou atividade em que o conteúdo abordou questões étnico-raciais ou sobre a temática de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Os que escolheram a alternativa (SIM) foram em torno **63/56%** entrevistados.

No entanto, ao gravar uma conversa informal como complemento com os alunos da IES 1, por meio de um celular de marca Samsung/Galaxy Win2 Modelo (SM-G360BT) perguntando aonde a aula aconteceu? Muitos disseram que participou de atividades com questões Étnico-Raciais, assim como, com a temática de História e Cultura Afro-Brasileira e/ou Africana. E, a fim de preservar a identidade dos sujeitos da IES 1, utilizou-se a codificação “Estudante”.

5.1 Síntese dos relatos dos estudantes da UFMA.

Estudante 1 – Na aula de Ritmo e Expressão / Núcleo de Esporte / UFMA.

Estudante 2 – No período da disciplina de Lutas quando abordou a história da Capoeira.

Estudante 3 – Na UFMA por ocasião das aulas de Dança, Lutas e Ginástica.

Estudante 4 – Seminário sobre o Movimento Negro em Juazeiro do Norte – CE.

Estudante 5 – Na Universidade Federal do Maranhão na Cadeira de Antropologia.

Estudante 6 – No projeto Oficina Affro, com a prof.^a Waldecy, no Bairro do Apeadouro/MA.

Estudante 7 – Na UFMA e na Companhia Caldeirão de Dança, Grupo de São Luís.

Este conjunto mostra uma síntese das principais declarações dos estudantes da Universidade Federal do Maranhão (IES 1) revelando a localização de sua participação em aula com a existência de conteúdo étnico-racial onde ressaltam as aulas de Ritmo e Expressão, Fundamentos e Metodologia do Ensino da Dança, a Cadeira de Antropologia e Fundamentos e Metodologia do Ensino de Lutas e da Ginástica. E em outros lugares como na cidade de Juazeiro no Estado do Ceará e na Sede do Instituto Oficina Affro do Maranhão.

5.2 Síntese dos relatos de estudantes da Faculdade Estácio de São Luís.

Segue outros depoimentos aqui sintetizados e, na intenção de preservar a identidade dos declarantes da (IES 2), utilizou-se o indicativo “Acadêmico”.

Acadêmico 1 – Na cadeira de História da Educação Física, onde o professor constantemente abordava o tema.

Acadêmico 2 – Num projeto chamado Saurê-Nupe na Faculdade Estácio de São Luís.

Acadêmico 3 – Em uma formação continuada (Curso de Férias) no município de Lago da Pedra, MA.

Acadêmico 4 – Numa oficina de História, onde produzimos rodas de conversas, seminários.

Acadêmico 5 – Já participei de um curso específico sobre esse tema, quando eu morava em Barra do Corda, MA.

Acadêmico 6 – Nas aulas de História da Educação no Brasil na Faculdade Estácio de São Luís.

A questão, aonde a aula aconteceu? Leva alguns acadêmicos da IES 2 confirmar que foi por ocasião de ter cursado a disciplina “Práticas Corporais Afrodescendentes” na Estácio, no período de 2013-2. Outros lembraram a participação nas Feiras Acadêmicas da Consciência Negra, promovida pela Faculdade desde 2011. Destaca-se ainda, as disciplinas História da Educação Física e História da Educação no Brasil, inclusive, o Projeto de Práticas Esportivas Saurê-Nupe e a sua intervenção nos cursos em outros municípios maranhenses.

É considerável lembrar que desde o Ensino Médio, nas aulas de História Geral, mesmo de forma parcial, os alunos estudam sobre o Egito, em que se fala a respeito das pirâmides e dos faraós, bem como dos costumes culinários afro-brasileiros. Pressupõe-se que uma parcela daqueles inquiridos que responderam negativamente, nas suas aulas não deu muita atenção ao assunto e/ou não conseguiram apreender as informações daquilo que lhe foi ensinado, mas, também podem ter sido vítimas de esquecimento ou descaso por um assunto que envolve o elemento negro.

6 Pertença Étnico-Racial

Quadro 6: Pertencimento Étnico-Racial

Pertencimento Étnico-Racial	Discentes UFMA	(%)	Discentes FESL	(%)
Negra/Preto/Pardo	53	45%	77	69%
Amarela	11	9%	4	3%
Indígena	5	4%	2	2%
Branca	49	42%	29	26%
Não sei informar	0	0%	0	0%
Total	118	100%	112	100%

Fonte: elaborado pelo autor.

O Quadro 6 anuncia a preocupação em saber as características étnico-raciais dos entrevistados da IES 1 e da IES 2. E assim **53/45%** declararam-se “Negra/Preto/Pardo”. A cor “Amarela” foi à alternativa de **11/9%** participantes, foram **5/4%** que optaram por “Indígenas” e outros assinalaram **49/32%** a opção “Branca”. Todavia, nenhum escolheu a alternativa “Não sei Informar”.

A IES 2 apresenta assim **77/69%** onde se declararam Negra/Preto/Pardo. A cor Amarela foi à alternativa de **4/3%** participantes, outros **2/2%** foram Indígenas e, assinalaram **29/26%** com a opção Branca. E nenhum escolheu a alternativa “Não sei Informar”.

O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2010), desde então, passou a levar em consideração a composição de origens étnicas da população e a relação de influência da cor ou raça, inclusive no âmbito educacional. Após a promulgação da Lei nº 11.645/08 e sua alteração na LDBEN, que trata do ensino de temas étnico-racial africana e indígena, essa investigação ficou mais recorrente.

Conforme Gomes (2011, p. 110), a identidade negra é uma construção pessoal e social e é elaborada individual e socialmente de forma diversa. No caso brasileiro, essa tarefa torna-se ainda mais complexa, uma vez que se realiza na articulação entre classe, gênero e raça no contexto da ambiguidade do racismo brasileiro e da crescente desigualdade social.

7 Conhecimento das Leis de Reparação Educacional.

Quadro 7: Conhecimento das Leis de Reparação

Conhecimento das Leis de Reparação	Discentes UFMA	(%)	Discentes FESL	(%)
SIM	98	83%	67	60%
NÃO	20	17%	45	40%
Total	118	100%	112	100%

Fonte: elaborado pelo autor.

Pelo que se constata no Quadro 7 a respeito do conhecimento sobre as Leis de reparação educacional, foram examinados um somatório de discentes da IES 1, onde uma parcela daqueles inquiridos **98/83%** já possui conhecimento do assunto, porém, **20/17%** não fazem ideia do que seja. Isto fica notório que os conteúdos das Leis (10.639/03 e/ou 11.645/08) ainda carecem de uma maior disseminação entre os universitários do Curso de Educação Física. Porém, imaginava-se que aqueles estudantes já deveriam ter ciência a respeito.

Na IES 2, a respeito do conhecimento sobre as Leis de reparação educacional, uma parcela dos inquiridos (**67/60%**) já tem conhecimento, entretanto, (**45/40%**) não fazem ideia do que seja. Diante disto pressupõe que os conteúdos das Leis (10.639/03 e 11.645/08) também precisam de uma maior propagação entre os acadêmicos da FESL. Contudo, vale lembrar que as citadas Leis que preconizam forma sistemática de transmitir à temática "História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena" são estabelecidas pelas Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96)³⁴. Inclusive, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004, p. 11) asseguram que:

As políticas de reparações voltadas para a educação dos negros devem oferecer garantias a essa população de ingresso, permanência e sucesso na educação escolar; de valorização do patrimônio histórico-cultural afro-brasileiro; de aquisição das competências e dos conhecimentos tidos como indispensáveis para continuidade nos estudos, de condições para alcançar todos os requisitos tendo em vista a conclusão de cada um dos níveis de ensino, bem como para atuar como cidadãos responsáveis e participantes, além de desempenharem com qualificação uma profissão.

8 Cumprimento de Políticas de Ações Afirmativas.

Assim responderam os discentes:

Quadro 8: A sua Instituição encontra-se no cumprimento de políticas de Ações Afirmativas?

Cumprimento de Ações Afirmativas	Discentes UFMA	(%)	Discentes FESL	(%)
SIM	67	57%	78	70%
NÃO	13	11%	4	3%
Não Tenho Conhecimento	38	32%	30	27%
Total	118	100%	112	100%

Fonte: elaborado pelo autor.

No Quadro 8 fica explícito, que em torno do total de inquiridos da IES 1 aparece uma quantidade, em torno de **67/57%** que disseram "SIM", isto é, tendo ciência relativa ao cumprimento ao rigor da Lei, da implantação da matéria de relações Étnico-Raciais na sua

³⁴ LDBEN (Lei nº 9.394/96). Disponível em < <https://www.jusbrasil.com.br/topicos/28001127/artigo-26a-da-lei-n-9394-de-20-de-dezembro-de-1996> >

Instituição. De outra forma, **13/11%** dos interrogados disseram “NÃO” e **38/32%** universitários optam por “Não Tenho Conhecimento”.

Na IES 2 fica notório que a maioria, em torno de **78/70%** questionados, tem ciência relativa ao cumprimento, ao rigor da Lei, da implantação da referida matéria. Em contraposição, **04/3%** dos interrogados desconhecem e **30/27%** acadêmicos não conseguiram detectar se a FESL se encontrava na execução de políticas de Ações Afirmativas assinalando a opção “Não Tenho Conhecimento”.

As políticas de Ações Afirmativas são regras e orientações, que o governo cria para fazer com que alguns grupos de pessoas tenham seus direitos respeitados.

Um dos conceitos sobre as Ações Afirmativas, de forma contundente é apresentado por Gomes (2001, p. 40) que a define:

[...] as Ações Afirmativas podem ser definidas como um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário. Concebidas com vistas ao combate à discriminação racial, de gênero e de origem nacional, bem como para corrigir os efeitos presentes da discriminação praticada no passado, tendo por objetivo a concretização do ideal de efetiva igualdade de acesso a bens fundamentais como a educação e o emprego.

9 Argumentação sobre Ações Afirmativas.

Quadro 9: Se caso respondeu (SIM), indique de que maneira

Ações Afirmativas de Que Maneira?	Discentes UFMA	(%)	Discentes FESL	(%)
Alterando a estrutura do currículo então ministrado.	19	28%	16	20%
Permitindo o acesso de estudantes, por meio do FIES e o PROUNI.	5	8%	27	35%
Através de projetos eventuais, em comunhão com a sociedade civil.	12	18%	13	17%
Promovendo o ingresso de negros e outros segmentos através de Cotas de Acesso.	31	46%	22	28%
Total	67	100%	78	100%

Fonte: elaborado pelo autor.

O Quadro 9 é reservado para aqueles averiguados que responderam (SIM), justificar a sua opção confirmando a questão de que maneira a IES 1 estava cumprindo ao rigor da Lei as políticas de Ações Afirmativas. E, sendo assim **19/28%** assinalaram explicando que a Instituição agiu “Alterando a estrutura do currículo então ministrado”. **5/8%** afirmaram que a

ação foi “Permitindo o acesso de estudantes, por meio do FIES e o PROUNI”, mas nesta resposta vale destacar o equívoco, porque o FIES e o PROUNI não atende às universidades públicas. Por conseguinte, **12/18%** afixaram que a conduta foi “Através de projetos eventuais, em comunhão com a sociedade civil”. E, em torno de **31/46%** asseguraram que foi “Promovendo o ingresso de negros e outros segmentos através de Cotas de Acesso”.

Os inquiridos da IES 2 que responderam (SIM) justificam a sua opção da seguinte maneira: **16/20%** assinalaram explicando que a Instituição agiu “Alterando a estrutura do currículo então ministrado”. Foram **27/35%** que confirmaram que a ação foi “Permitindo o acesso de estudantes, por meio do FIES e o PROUNI”. Em seguida, **13/17%** afixaram que a conduta foi “Através de projetos eventuais, em comunhão com a sociedade civil”. E, **22/28%** asseveraram que foi “Promovendo o ingresso de negros e outros segmentos através de Cotas de Acesso”.

Subentende-se que os estabelecimentos de ensino precisam transformar-se em uma instituição preocupada com a inclusão efetiva do componente negro e suas influências na formação do variado mosaico cultural brasileiro. Com referência a essa questão, Arroyo (1996) diz que “uma visão menos normativa da escola deve entendê-la como um espaço de vivência de todo tipo de aprendizagem que os discentes obtêm como consequência de estarem sendo escolarizados e socializados”. Sendo assim, deve-se também levar a análise sobre a questão da linguagem dos docentes, dos exemplos utilizados, das relações sociais entre os (as) alunos (as), dos preconceitos, do racismo e do sexismo (MEC, 2006).

10 Meios pelos quais Ingressou no Ensino Superior

Quadro 10: Quais os meios em que você ingressou no Ensino Superior

Meios do Ingresso no Ensino Superior	Discentes UFMA	(%)	Discentes FESL	(%)
Prestando vestibular por meio Universal.	82	69%	41	37%
Prestando vestibular por meio de Cotas de Acesso	36	31%	10	9%
Por meio de programas do Governo Federal (FIES, ENEM, PROUNI).	0	0%	61	54%
Total	118	100%	112	100%

Fonte: elaborado pelo autor.

O Quadro 10 indica os meios pelos quais os participantes da IES 1 e da IES 2 ingressaram no Ensino Superior, de modo que na primeira se pode observar que a maioria, acerca de **82/69%** dos indagados os quais prestaram vestibular na modalidade universal. Enquanto que a modalidade de cotas de acesso chegou a somar **36/31%** dos declarantes. Entre os apurados não houve nenhuma opção concernente aos meios dos programas do Governo Federal (FIES, ENEM, PROUNI).

A IES 2 indica também os meios pelos quais seus participantes ingressaram no Ensino Superior, de forma que **41/37%** dos inquiridos prestaram vestibular na modalidade universal, enquanto que a modalidade de cotas de acesso chegou a somar **10/9%** declarantes. E “Por meio de programas do Governo Federal (FIES, ENEM, PROUNI)” foram **61/54%** inquiridos que confirmaram os seus acessos. “O Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES) é um programa do Governo Federal criado em 1999 para substituir o Programa de Crédito Educativo. Destina-se a financiar a graduação no Ensino Superior de estudantes que não possuem condições de arcar com os custos de sua formação. Já o Programa Universidade para Todos (PROUNI) do Ministério da Educação (MEC) concede bolsas de estudo em instituições particulares de ensino superior para estudantes de baixa renda. Quem tem renda familiar, por pessoa, de até um salário mínimo e meio pode concorrer a uma bolsa integral”³⁵.

As vagas por cotas são destinadas a candidatos que cursaram o ensino médio em escolas públicas e também para aqueles que se enquadram nas políticas afirmativas, como negros, indígenas e pessoas com deficiência. Segundo o (MEC, 2012) a Lei nº 12.711, sancionada em agosto de 2012, garante 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 oriundos integralmente do ensino médio público, em cursos regulares ou da educação de jovens e adultos. Os demais 50% das vagas permanecem para ampla concorrência.

³⁵ Disponível em: <<https://guiadoestudante.abril.com.br/fies-prouni/entenda-como-funciona-o-prouni/>> Acessado em: 26 mar. 2016.

11 Avaliação de Ensino e Aprendizagem

Quadro 11: Avaliação de Ensino e Aprendizagem relativa às questões Étnico-Raciais

Avaliação de Ensino e Aprendizagem	Discentes UFMA	(%)	Discentes FESL	(%)
Muito Insuficiente	20	17%	17	15%
Insuficiente	39	33%	28	25%
Mais ou Menos Suficiente	30	26%	33	29%
Suficiente	17	14%	20	18%
Completamente Suficiente	0	0%	3	3%
Não Sei Avaliar	12	10%	11	10%
Total	118	100%	112	100%

Fonte: elaborado pelo autor.

O Quadro 11 apresenta os estudantes que contemplam a avaliação da aprendizagem relacionada com a temática de História e Cultura Afro-Brasileira e às questões étnico-raciais na IES 1, onde **20/17%** dos arguidos consideraram “Muito Insuficientes”. Doravante, **39/33%** deles avaliaram como “Insuficientes”. E em torno de **30/26%** discentes optaram por um conceito de “Mais ou Menos Suficientes”, enquanto outros **17/14%** disseram que a aprendizagem era “Suficiente”. A alternativa “Completamente Suficiente” não houve indicação (**0/0%**) e cerca de **12/10%** consultados não souberam avaliar.

Já a IES 2 contempla a avaliação da aprendizagem relativa às questões étnico-raciais, pelos **17/15%** dos inquiridos que consideraram “Muito Insuficientes”. Em seguida, **28/25%** dos estudantes avaliaram como “Insuficientes”. E, em torno de **33/29%** discentes optaram por um conceito de “Mais ou Menos Suficientes”, enquanto outros **20/18%** disseram que a aprendizagem era “Suficiente”. Em número de **3/3%** acadêmicos consideraram “Completamente Suficientes” e cerca de **11/10%** declarantes não souberam avaliar.

A questão da aprendizagem é explicada, na concepção de Demo (2000)³⁶ que diz:

Os objetivos da aprendizagem são classificados em: domínio cognitivo (ligados a conhecimentos, informações ou capacidades intelectuais); domínio afetivo, (relacionados a sentimentos, emoções, gostos ou atitudes); domínio psicomotor (que ressaltam o uso e a coordenação dos músculos). No domínio cognitivo temos as habilidades de memorização, compreensão, aplicação, análise, síntese e a avaliação. No domínio afetivo temos habilidades de receptividade, resposta, valorização, organização e caracterização. No domínio psicomotor apresentamos habilidades relacionadas a movimentos básicos fundamentais, movimentos reflexos, habilidades perceptivas e físicas e a comunicação não discursiva.

³⁶ Disponível em Brasil Escola <<https://educador.brasilecola.uol.com.br/trabalho-docente/o-que-e-aprendizagem.htm>> Acessado em 25/Mar./2016. Demo, P. (2000). *Política Social do Conhecimento: Sobre Futuros do Combate à Pobreza*. São Paulo: Vozes.

Conforme Menezes e Santos (2001).

A avaliação pode ser definida como um meio de obter informações sobre os avanços e as dificuldades de cada educando. Constituindo-se em um procedimento permanente de suporte ao processo ensino-aprendizagem, de orientação para o professor planejar suas ações, a fim de conseguir ajudar o estudante a prosseguir, com êxito, seu processo de escolarização. No processo de avaliação dos diversos graus de ensino, as notas e conceitos são decisivos para a continuidade dos estudos.

Para Luckesi (1994, p. 11)³⁷, a avaliação da aprendizagem se faz presente na vida de todos nós e que, de alguma forma, estamos comprometidos com atos e práticas educativas.

A prática da avaliação da aprendizagem, para manifestar-se como tal, deve apontar para a busca do melhor de todos os educandos e de todos os educadores, por isso é diagnóstica, e não voltada para a seleção de uns poucos, como se comportam os exames. Por si, a avaliação é inclusiva e, por isso mesmo, democrática e amorosa. Por ela, por onde quer que se passe, não há exclusão, mas sim diagnóstico e construção. Não há submissão, mas sim liberdade. Não há medo, mas sim espontaneidade e busca. Não há chegada definitiva, mas sim travessia permanente, em busca do melhor.

12 Ministração de aulas de História e Cultura Afro-Brasileira.

Dessa maneira, os alunos da IES 1 e da IES 2 se manifestaram:

Quadro 12: Como seu professor ou professora atua na ministração de aulas sobre questões Étnico-Raciais?

Ministração de Aulas Étnico-Raciais	Discentes UFMA	(%)	Discentes FESL	(%)
A referida temática passou a ser discutida em sala de aula, por todos os professores, independentemente de sua disciplina.	43	36%	26	23%
Teve apenas um(a) professor(a) que uma vez sugeriu algumas brincadeiras de origem africana	21	18%	27	24%
Nenhum professor(a) até o momento trouxe questões dessa natureza, como forma de conhecimento.	34	29%	29	26%
A temática em questão tornou-se conteúdo esporádico por uma mínima parcela de professores	20	17%	30	27%
Total	118	100%	112	100%

Fonte: elaborado pelo autor.

³⁷ Luckesi, C. *Avaliação da aprendizagem escolar*. São Paulo: Cortez, 1994. Disponível em: <<https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/11781/1/cipriano%20carlos%20luckesi%20V1.pdf>> Acessado em: 27 mar. 2016.

O Quadro 12 revela como os mestres atuam na ministração de aulas sobre questões Étnico-Raciais e/ou de História e Cultura Afro-Brasileira. Em razão das respostas se tornarem mais compreensíveis foram sugeridas 4 opções para facilitar a descrição, e sendo assim, **43/36%** indagados asseguraram que – “A referida temática passou a ser discutida em sala de aula, por todos os professores, independentemente de sua disciplina”. Por conseguinte, **21/18%** discentes garantiram que – “Teve apenas um(a) professor(a) que uma vez sugeriu algumas brincadeiras de origem africana”. Entretanto, **34/29%** dos questionados atestaram que – “Nenhum professor(a) até o momento trouxe questões dessa natureza, como forma de conhecimento”. Neste conjunto, **20/17%** universitários confirmaram que – “A temática em questão tornou-se conteúdo esporádico por uma mínima parcela de professores”.

Diante deste quadro fica notável que os docentes da IES 1 precisam investir mais em conteúdos relativos às temáticas propostas, até porque existe a legislação que as determinam sancionadas desde o ano de 2002³⁸, doravante com a produção de material de implemento por parte do governo federal, além de sua disseminação através das Instituições não governamentais e de Movimento Social Negro, portanto, presume-se que até o momento já se alcançou tempo plausível para que tenha começado a sua plena efetuação em sala de aula.

A IES 2 apresenta também os resultados de como o professor ou professora atua na ministração de aulas sobre as questões Étnico-Raciais e/ou de História e Cultura Afro-Brasileira. Nesta questão houve 112 respostas distribuídas em quatro tópicos no intuito de facilitar a descrição. Sendo assim **26/23%** interrogados atestaram que “A referida temática passou a ser discutida em sala de aula, por todos os professores, independentemente de sua disciplina”. Em seguida **27/24%** asseveraram que “Teve apenas um(a) professor(a) que uma vez sugeriu algumas brincadeiras de origem africana”. Houve **29/26%** que garantiram “Nenhum professor(a) até o momento trouxe questões dessa natureza, como forma de conhecimento”. E por fim **30/27%** sustentaram que “A temática em questão se tornou conteúdo esporádico por uma mínima parcela de professores”.

Entende-se que os desafios do professor diante da prática pedagógica na atualidade requerem adaptações diante de novos paradigmas, que Gadotti (2000, p. 6) no seu entendimento revela “à questão de como esse profissional deve proceder diante destas mudanças e renovações do mundo moderno. Para que se busque sempre o melhor caminho em desenvolver suas aulas

³⁸ Lei 10.558 de 14 de novembro de 2002. Criação do Programa Diversidade na Universidade. Diário Oficial da União, Brasília, 2002.

com conteúdo e desenvolvimento construindo conhecimento a todos e todas, tanto alunos como professores”.

Sabe-se que a ministração de aulas sobre as questões Étnico-Raciais e/ou de História e Cultura Afro-Brasileira ainda sofre resistência para a sua efetuação, salvo aqueles que mantêm um compromisso e que já vinha aplicando muito antes das Leis. Nesse sentido, Gomes (2012, p. 99) ressalta que “quanto mais se amplia o direito à educação, e se democratiza o acesso ao ensino superior, mais entram para o espaço escolar sujeitos antes invisibilizados ou desconsiderados como sujeitos de conhecimento”. Para a professora isto provoca e “exige mudança de práticas e descolonização dos currículos da educação superior em relação à África e aos afro-brasileiros”. O que se espera é que os docentes brasileiros tenham uma tomada de consciência a respeito dos atuais e novos paradigmas para além de uma educação do futuro.

Considerando que foi realizado, anteriormente, um estudo piloto para aplicação deste questionário. Houve a decisão em elaborar um texto informativo, antes da questão sobre políticas de cotas nas universidades, com vistas a facilitar ao respondente, tendo em conta que muitos se arriscam em opinar o assunto baseado num conhecimento ainda deficitário. Compreende-se que as Políticas de Cotas Raciais nas Universidades (Lei nº 12.711/2012)³⁹ são cotas que não beneficia apenas o elemento negro, e refere-se a um modelo de Ação Afirmativa implantado em alguns países para amenizar desigualdades sociais, econômicas e educacionais entre raças. Segundo Munanga (1996), as cotas raciais visam oferecer aos grupos discriminados e excluídos um tratamento diferenciado para compensar as desvantagens devidas à sua situação de vítimas do racismo e de outras formas de discriminação. Tais, desvantagens, que tiveram início, desde 1549 quando os jesuítas criaram as primeiras escolas no Brasil.

³⁹ Lei nº 12.711/2012. Políticas de Cotas Raciais nas Universidades. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/cotas/sobre-sistema.html>> Acessado em 28/Mar./2016.

13 Opinião sobre Políticas de Cotas de Acesso nas Universidades.

Quadro 13: Qual a sua opinião a respeito das políticas de Cotas de Acesso nas Universidades?

Opinião sobre Cotas Raciais	Discentes UFMA	(%)	Discentes FESL	(%)
Sou Contra	40	34%	29	26%
Sou a Favor	65	55%	62	55%
Não Sei Informar	13	11%	21	19%
Total	118	100%	112	100%

Fonte: elaborado pelo autor.

O Quadro 13 identifica os resultados das opiniões das duas Instituições com referência às políticas de Cotas de Acesso nas Universidades brasileiras, assim, por conseguinte **40/34%** enunciantes da IES 1 declararam “Contra”. Em torno de **65/55%** optaram a “Favor” e cerca de **13/11%** preferiram “Não Informar”. A título de informação foi em 2006 que a UFMA aprovou a adoção de cotas raciais, efetivando o processo de implantação de políticas de Ação Afirmativa.

Num diálogo sem formalidade visando complementar a pesquisa, gravado em um celular de marca Samsung/Galaxy Win2, Modelo (SM-G360BT), os declarantes da IES 1 deram depoimentos importantes a respeito da matéria. E, a fim de preservar a identidade dos sujeitos, utilizou-se a codificação do tipo “Estudante”.

13.1 Síntese dos relatos dos estudantes da UFMA.

Estudante 1 – Não sou a favor das cotas raciais para acesso às IES, porque os olhares deveriam ser voltados para o ensino básico, para preparar melhor os alunos a fim de poder competir por vagas no Ensino Superior;

Estudante 2 – Acho desnecessário porque independentemente da cor, qualquer pessoa tem capacidade para se instruir numa Universidade;

Estudante 3 – Acho importante essa ação, mas o que eu queria é que acabasse com esse racismo;

Estudante 4 – Penso que é positiva para oportunizar as pessoas que não tem condição de ter um ensino elevado, de qualidade, ingressar em Universidades públicas;

Estudante 5 – No momento o meu conhecimento ainda é muito fragmentado. Preciso conhecer mais o assunto;

Estudante 6 – Não estou bem informada para responder;

Estudante 7 – Eu acho justo, pois todos merecem oportunidade e nem sempre às têm. Dessa forma facilita;

Estudante 8 – Sou a favor, por vários motivos. Foi algo que demoramos em conquistar e que mesmo assim já temos resultados visíveis, a maioria de nossa população é negra e hoje, ao entrar em qualquer instituição é possível nos enxergar em todos os cursos, além de nos abrir portas. O que ajuda a fortalecer a ideia de inclusão e mostrar que a conquista é válida.

Diante dessas exposições é relevante salientar que desde a implantação dos colégios coloniais (1549), o negro no Brasil esteve à margem da educação escolar de padrão europeu, elitista, classista e excludente. Os desafricanizados, por estarem à distância do convívio socioeducacional, posicionavam-se no substrato da pirâmide da sociedade colonial. E, durante muito tempo, o negro ficou afastado da educação escolar de graus avançados, mesmo se tendo o registro que “nem todos os africanos escravizados eram analfabetos” (Gentile, 2005, p. 42).

13.2 Síntese dos relatos dos discentes da Estácio de São Luís.

A IES 2 revela também os resultados das opiniões relativas às políticas de Cotas de Acesso nas Universidades brasileiras, por conseguinte, **29/26%** enunciantes declararam “Contra”. Em torno de **62/55%** optaram a “Favor” e acerca de **21/19%** preferiram “Não Informar”. Os inquiridos também deram depoimentos importantes a respeito da matéria, aqui representados de maneira sintetizada:

Acadêmico 1 – Apesar de ser bem-intencionada, a entrada de alunos nas faculdades através de cotas deve ser questionada, sobretudo quando o Ensino Básico não sofre nenhuma melhoria. Propõe-se uma construção da base e o ensino não deve ser diferente. Enquanto o Ensino Básico não for melhorado, as cotas não surtirão efeitos;

Acadêmico 2 – Acredita que a solução deve dar acesso à educação igual a todos para que não necessite dividir por cores e raças;

Acadêmico 3 – Historicamente, a dívida ou preconceito social e racial é muito grande, com exclusão ou negação de direitos. Ao mesmo tempo, acho justas as Ações Afirmativas e que sempre se aperfeiçoe de acordo com o contexto histórico e atual;

Acadêmico 4 – Em relação às cotas é um tema muito delicado, por ter vários pontos de vista. Por um lado, as cotas são oferecidas para estudantes da rede pública ou a quem teve pouco acesso aos estudos (índios). É correto pela diferencia entre a disputa universal pela vaga. Há quem diga que as cotas são para pessoas que não se encaixam nos itens acima, apenas por raça já seria em si discriminação, por tratar com diferença a outros. Afinal somos todos iguais.

Acadêmico 5 – É um sistema de reparação social que tem por objetivo minimizar os danos do racismo instalado no Brasil, uma vez que o racismo mantém a desigualdade de classe, raça e economia. A política de ações afirmativas dá oportunidade de crescimento econômico e reconhecimento social ao Negro, por meio do acesso ao ensino superior;

Acadêmico 6 – Corretas e adequadas para sanar dúvidas históricas;

Acadêmico 7 – Eu penso que, às cotas são apenas mais uma forma de diminuir o Negro. Porque o negro e o indígena assim como o deficiente não podem concorrer às demais vagas como os outros e os ditos normais?

Dentre os depoimentos dos discentes das duas Instituições o Estudante 1 da UFMA chama a atenção quando ele declara que não é a favor das cotas “porque os olhares deveriam ser voltados para o ensino básico, para preparar melhor os alunos a fim de poder competir por vagas no Ensino Superior”. Essa opinião é ratificada com o depoimento proferido pelo Acadêmico 1 da FESL, que diz que “Enquanto o Ensino Básico não for melhorado as cotas não surtirão efeitos”.

Contudo é oportuno lembrar que o acesso por meio de cotas raciais nas Universidades, tem validade apenas de 10 dez anos e após o apuro dos resultados poderá ser ampliada ou não.

14 Metodologia utilizada pelos Professores.

Quadro 14: Qual o conceito relativo à metodologia utilizada pelos professores?

Conceito à Metodologia Étnico-Racial	Discentes UFMA	(%)	Discentes FESL	(%)
Muito insuficiente	42	36%	18	16%
Insuficiente	21	18%	28	25%
Mais ou Menos Suficiente	31	26%	34	30%
Suficiente	14	12%	19	17%
Completamente suficiente	0	0%	4	4%
Não sei avaliar	10	8%	9	8%
Total	118	100%	112	100%

Fonte: elaborado pelo autor.

O Quadro 14 mostra a quantidade de inquiridos que atribuem conceitos relacionados à metodologia ou a prática educativa utilizada pelos professores da IES 1, na consecução do ensino da temática de História e Cultura Afro-Brasileira. “Muito Insuficientes” foi a concepção assinalada por **42/36%** dos discentes. Já **21/18%** deles classificaram como “Insuficientes”. A opinião de **31/26%** dos envolvidos foi de “Mais ou Menos Suficientes”, contudo, **14/12%** universitários optaram por um conceito “Suficiente”. Não houve assinalação (**0/0%**) para “Completamente Suficiente”, e **10/8%** deles não souberam avaliar.

Na Faculdade Estácio de São Luís, **18/16%** dos discentes consideram a metodologia ainda “Muito insuficiente”. Dos inquiridos, **28/25%** deles optaram por “Insuficiente”, e num total de **34/30%** acadêmicos assinalaram a alternativa “Mais ou Menos Suficiente”. E foram em torno de **19/17%** entrevistados que escolheu a opção “Suficiente”, acerca de **4/4%** deles enunciaram “Completamente Suficientes” enquanto que **9/8%** não souberam avaliar.

Em pertinência à metodologia afro-brasileira Rocha (2004) adverte que se deve levar em conta que “o processo de aplicação das práticas e saberes afro-brasileiros, no cotidiano escolar, constituem um dos direitos essenciais do indivíduo de ascendência africana. No entanto, os profissionais que atuam efetivamente, em sua formação devam estar preparados para lidar com os conceitos e conteúdos necessários aos conhecimentos históricos e culturais do povo negro e demais seguimentos étnicos, indígenas, asiáticos, ciganos etc.”.

Na concepção de Impolcetto (2012, p. 17), há a necessidade de uma maior ênfase na elaboração de materiais didáticos para os professores de Educação Física. Embora, tenha a convicção que a organização curricular e o livro didático são temas ainda pouco abordados nas pesquisas da referida área de conhecimento.

15 Recursos Didáticos nas Aulas de História e Cultura Afro-Brasileira.

Quadro 15: Existem recursos didáticos que auxiliam na efetuação da temática História e Cultura Afro-Brasileira?

Existência de Recursos Didáticos	Discentes UFMA	(%)	Discentes FESL	(%)
SIM	59	50%	36	32%
NÃO	33	28%	41	37%
Não sei informar	26	22%	35	31%
Total	118	100%	112	100%

Fonte: elaborado pelo autor.

O Quadro 15 representa os resultados obtidos da IES 1, concernentes à existência de recursos didáticos que auxiliam na efetuação da temática História e Cultura Afro-Brasileira, de forma interdisciplinar com a Educação Física. Os depoimentos positivos foram em torno de **59/50%** assinalações, já a opção negativa foi escolhida por **33/28%** discentes, enquanto **26/22%** deles não souberam informar.

A IES 2 representa também os resultados dos depoimentos positivos que foram em torno de **36/32%** assinalações, todavia, a opção negativa foi escolhida por **41/37%** dos discentes, enquanto **35/31%** deles não souberam informar.

Sabe-se que a didática faz parte da pedagogia que trata dos processos científicos que norteiam a prática educativa, visando torná-la mais eficaz. Nesse sentido, Tahara et al. (2017) reafirmam que os materiais didáticos são instrumentos que podem auxiliar o professor no processo de ensino e os alunos na aprendizagem sobre os conteúdos curriculares. Todavia, ele espera que a produção dos materiais didáticos possa ser maior na Educação Física para que o professor tenha mais recursos para ministrar os conteúdos curriculares nas suas aulas.

Por isso é de suma importância analisar os recursos didáticos na inclusão, notadamente, do ensino de história e cultura de origem africana, que seja por meio de um estudo étnico e cultural, considerando uma pedagogia multirracial e plural. Na atualidade deve ser sem a fascinação pelo efeito das formas estéticas e longe de uma postura ultrapassada, pelo viés da cultura “exótica” ou de não se poder tocar no tradicional.

Houve-se uma época (por volta do ano de 2004), após a promulgação das Leis que preconizam o ensino de temáticas de História e Cultura Afro-Brasileiras e Africanas; momento em que ainda não tinha havido alteração nos currículos das Instituições de ensino superior, fato que no Maranhão só veio acontecer em 2011 pela FESL e em 2016, no Curso de Educação Física da UFMA. Naquele instante os docentes já agregavam argumentos para justificar a falta

de aplicabilidade dos referidos temas em sala de aula. Porém, a iniciativa em ministrar oficinas de qualificação e formação continuada aos professores de variados estabelecimentos, através do Instituto Officina Affro do Maranhão, o qual eu faço parte, conseguimos coletar algumas desculpas do tipo: – A minha religião não permite abordar temas dessa natureza; – Na minha graduação nunca tive aula ou disciplina que tratasse desse assunto; – Eu entrei no ensino superior sem precisar de cotas de acesso; – A escola não tem material didático suficiente. Entretanto, vale lembrar que Vygotsky (1988, p. 125), defensor da corrente socioconstrutivista, pontua que o professor universitário deve ser um agente mediador do processo ensino e aprendizagem, propondo desafios aos seus acadêmicos e ajudando-os a resolvê-los, ou proporcionando atividades em grupo. Mas, como agir dessa maneira? Se aquelas atitudes acima citadas pressupõem-se que eram para atenuar o descaso e a incompetência e esconder o preconceito e o menosprezo por uma matéria que abrange questões antirracistas. Salvo uma pequena parcela deles empenhados a uma educação transformadora, que já inseria, de há muito tempo nos seus programas curriculares conteúdos étnico-raciais nas suas unidades.

16 Recursos Didáticos Existentes.

Quadro 16: Se caso respondeu (SIM), indique quais.

Recursos Didáticos Existentes	Discentes UFMA	(%)	Discentes FESL	(%)
Possuem livros sobre as Diretrizes Curriculares para a Educação Étnico-Racial.	22	37%	12	33%
Revistas, Apostilas, Cartilhas, Músicas, Poemas e Poesias de autores Negros.	12	21%	10	28%
Tabuleiros de Jogos Africanos e Vídeos de Dança Afro-Brasileira e Africana.	6	10%	5	14%
Livros sobre História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.	19	32%	9	25%
Total	59	100%	36	100%

Fonte: elaborado pelo autor.

O Quadro 16 faz a exposição de parte dos resultados dos questionados da IES 1, onde uma parcela de **59/100%** discentes declaram positivamente a existência de recursos didáticos que auxiliam na efetuação da temática História e Cultura Afro-Brasileira e/ou Africana, de forma interdisciplinar com a Educação Física.

Os depoimentos foram da seguinte maneira:

- **22/37%** Universitários enunciaram que durante as aulas “Possuem livros sobre as Diretrizes Curriculares para a Educação Étnico-Racial”.
- **12/21%** Afirmaram que nas aulas são usadas “Revistas, Apostilas, Cartilhas, Músicas, Poemas e Poesias de autores Negros”.
- **6/10%** Deles garantiram que existem recursos do tipo “Tabuleiros de Jogos Africanos e Vídeos de Dança Afro-Brasileira e Africana”.
- **19/32%** Asseveraram que as aulas são munidas de “Livros sobre História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”.

A IES 2 coloca à disposição parte dos resultados de questionados, onde apenas **36/100%** discentes declararam, positivamente, a existência de recursos didáticos que auxiliam na efetuação da temática História e Cultura Afro-Brasileira e/ou Africana, de forma interdisciplinar com a Educação Física.

Portanto, os depoimentos foram da seguinte forma:

- **12/33%** Acadêmicos enunciaram que durante as aulas “Possuem livros sobre as Diretrizes Curriculares para a Educação Étnico-Racial”.
- **10/28%** afirmaram que nas aulas são usadas “Revistas, Apostilas, Cartilhas, Músicas, Poemas e Poesias de autores Negros”.
- **5/14%** deles garantiram que existem recursos do tipo “Tabuleiros de Jogos Africanos e Vídeos de Dança Afro-Brasileira e Africana”.
- **9/25%** asseveraram que as aulas são compostas de “Livros sobre História e Cultura Afro-Brasileira e/ou Africana”.

Referente a estes depoimentos é importante realçar que o autor dessa dissertação lecionou uma disciplina na Faculdade Estácio de São Luís, denominada “Práticas Corporais Afrodescendentes”, no período de 2011 a 2014 e constatou que havia na época uma deficiência no tocante a recursos didáticos étnico-raciais. Para ministrar as atividades era necessário que levasse seus materiais de acervo particular. Houve também, por ocasião das investigações um professor da UFMA que garante que no curso de Educação Física, exclusivamente, ainda não

tinha recursos suficientes. Deste modo, as respostas dos discentes, tanto da IES 1 quanto da IES 2 não condiz com absoluta realidade.

17 Aceitação dos outros discentes, diante da implantação de Ações Afirmativas.

Quadro 17: Qual a aceitação dos outros alunos, diante da implantação de políticas de Ações Afirmativas?

Aceitação dos Colegas	Discentes UFMA	(%)	Discentes FESL	(%)
Muito insatisfeitos	20	17%	8	10%
Insatisfeitos	24	20%	10	8%
Mais ou Menos Satisfeitos	30	26%	26	25%
Satisfeitos	27	23%	22	21%
Completamente satisfeitos	0	0%	7	7%
Não Sei Avaliar	17	14%	39	29%
Total	118	100%	112	100%

Fonte: elaborado pelo autor.

O Quadro 17 deixa explícitas as opiniões dos participantes da IES 1, a respeito da aceitação dos outros alunos, diante da implantação de conteúdos concernentes às políticas de Ações Afirmativas no âmbito da Instituição e da Educação Física. E, portanto **20/17%** dos averiguados classificaram como “Muito Insatisfeitos”. E em torno de **24/20%** discentes optaram pelo conceito de “Insatisfeitos”. Contudo foram **30/26%** que enunciaram o conceito de “Mais ou Menos Satisfeitos”, enquanto outros **27/23%** afirmaram que os colegas eram “Satisfeitos”. Não houve escolha para “Completamente Satisfeitos” (**0/0%**). E, por fim acerca de **17/14%** declarantes não souberam avaliar.

A IES 2 também deixa explícitas as opiniões dos participantes e assim **8/10%** dos estudantes classificaram como “Muito Insatisfeitos”. E em torno de **10/8%** discentes optaram pelo conceito de “Insatisfeitos”. Foram **26/25%** que enunciaram o conceito de “Mais ou Menos Satisfeitos”, enquanto outros **22/21%** afirmaram que os colegas eram “Satisfeitos”. Apenas **7/7%** marcaram a opção de “Completamente Satisfeitos”. E, por fim acerca de **39/29%** inquiridos não souberam avaliar.

Na hipótese de que os estudantes se comunicam entre si a respeito de qualquer alteração no curso foi elaborado o citado conjunto de expressão, para saber qual a aceitação dos outros discentes, diante da implantação de políticas de Ações Afirmativas. Pois, a referida situação depara com sentimentos dos mais diversos e, inevitavelmente, com a questão da discriminação, racismo e o preconceito que fere a alma e provoca rejeição, em contraposição ao respeito e a

tolerância, pelas mudanças curriculares e por aqueles recém-chegados, intermediados por cotas e outras acessibilidades, oriundos de outras etnias e classes sociais.

18 Impedimento das Leis de Reparação Educacional.

Quadro 18: Conhecimento de alguma motivação que impeça o cumprimento das Leis de reparação educacional

Impedimento das Leis	Discentes UFMA	(%)	Discentes FESL	(%)
SIM	46	39%	25	22%
NÃO	72	61%	87	78%
Total	118	100%	112	100%

Fonte: elaborado pelo autor.

Observa-se no Quadro 18 que **46/39%** dos participantes da IES 1 escolheram “SIM” como alternativa pelo conhecimento de alguma motivação que impeça o cumprimento das leis de reparação educacional e que obriga a inclusão curricular do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira. Já a maioria **72/61%** declarante não tem noção sobre o assunto.

Pode-se observar na IES 2 que **25/22%** dos participantes escolheram “SIM” como alternativa pelo conhecimento de alguma motivação que impeça o cumprimento das leis de reparação educacional e que obriga a inclusão curricular do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira. Já a maioria, em torno de **87/78%** dos declarantes, não tem noção sobre o assunto.

Diante dessas representações, acredita-se que o que deveria ser feito era criar meios de garantir a efetivação das leis que regularizam as políticas de reparação afrodescendentes, sustentada pela consecução de orientações voltadas para uma educação além das disciplinas; cobrar e monitorar as suas prospecções, e estabelecer prazos para que cumpram os termos dispostos, fazendo valer a normatividade e atenção às supostas violações sujeitas a penalidades.

19 Opinião sobre o Impedimento de Efetuação das Leis.

Quadro 19: Se caso respondeu (SIM) indique a razão.

Impedimento das Leis	Discentes UFMA	(%)	Discentes FESL	(%)
Falta de interesse político com situações que venham beneficiar a população negra.	12	26%	6	24%
Por desprezo e falta de atenção quando o assunto é sobre o negro e a sua inclusão.	14	30%	9	36%
Por força do racismo e das diversas formas de discriminação.	20	44%	10	40%
Total	46	100%	25	100%

Fonte: elaborado pelo autor.

O Quadro 19 mostra a quantidade de questionados que responderam (SIM) e argumentam o porquê a respeito do conhecimento de alguma motivação que impeça o cumprimento das leis de reparação educacional. Houve **12/26%** de respostas que dizem que a motivação é a “Falta de interesse político com situações que venham beneficiar a população negra”. Outros **14/30%** deles atestam que seja “Por desprezo e falta de atenção quando o assunto é sobre o negro e a sua inclusão” e **20/44%** sustentam que seja “Por força do racismo e das diversas formas de discriminação”.

Na Faculdade Estácio de São Luís, houve **6/24%** de respostas que afirmaram que a motivação é a “Falta de interesse político com situações que venham beneficiar a população negra”. Outros **9/36%** deles atestam que seja “Por desprezo e falta de atenção quando o assunto é sobre o negro e a sua inclusão” e **10/40%** sustentam que seja “Por força do racismo e das diversas formas de discriminação”.

É de suma importância investigar, mais profundamente, o que, na verdade, impede, até agora, a aplicação do ensino de temáticas afro-brasileiras que são próprias do Brasil em sua plenitude, respeitando a legislação vigente. Espera-se que haja instituições de ensino superior, além de profissionais da docência que se volte para a desconstrução de concepções equivocadas, ressignificação dos novos paradigmas e reconstrução do fazer pedagógico com ousadia e coragem de reformular e aceitar a educação étnico-racial na sua contemporaneidade.

20 Qualificação Profissional Étnico-Racial.

Quadro 20: Você concordaria em participar de oficina ou curso concernente às temáticas Étnico-Raciais e de História e Cultura Afro-Brasileira e/ou Africana?

Curso de Extensão	Discentes UFMA	(%)	Discentes FESL	(%)
SIM	90	76%	85	76%
NÃO	0	0%	2	2%
Talvez	28	24%	25	22%
Total	118	100%	112	100%

Fonte: elaborado pelo autor.

O Quadro 20 procura saber se os estudantes concordariam em participar de oficina ou curso concernente às temáticas Étnico-Raciais e de História e Cultura Afro-Brasileira e/ou Africana. A maioria **90/76%** dos consultados da IES 1 aceitou a proposta, enquanto **28/24%** deles ficaram em dúvida e responderam “Talvez”. Contudo, nenhum dos verificados assinalou a alternativa “Não” (**0/0%**). No entanto, a maioria **85/76%** dos estudantes de Licenciatura em Educação Física da FESL aceitou a proposta, enquanto **2/2%** não concordaram e **25/22%** deles responderam “Talvez”.

A referida questão supracitada, apoia-se nas resoluções da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) que implementa políticas públicas integradas aos Programas e Ações da Educação Superior, Profissional e Tecnológica e Básica, contribuindo para o enfrentamento das desigualdades educacionais, considerando diferentes públicos e temáticas, entre elas a Educação para as Relações Étnico-Raciais e a Educação Quilombola⁴⁰.

A título de informação, a formação continuada de professores em relação ao estudo de História e Cultura Afro-Brasileira e/ou Africana, conforme a Resolução/CD/FNDE nº 14, de 28 de abril de 2008, foi desenvolvida por meio do programa UNIAFRO⁴¹ (Programa de Ações Afirmativas para a População Negra nas Instituições Públicas de Educação Superior). Para este programa houve financiamento de cursos presenciais, coordenado pelos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB).

⁴⁰ Programas e Ações da Educação Superior, Profissional e Tecnológica e Básica. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-continuada-alfabetizacao-diversidade-e-inclusao/programas-e-acoes>> Acessado em 25/Mar./2016.

⁴¹ A Resolução/CD/FNDE nº 14, de 28 de abril de 2008, estabelece critérios para assistência financeira às instituições de educação superior com o objetivo de fomentar ações voltadas para a formação inicial e continuadas de professores e também para a elaboração de material didático específico.

Entretanto, é pertinente lembrar que a legislação brasileira que regula o sistema educacional, no inciso III do Art. 63 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96), determina que os institutos superiores sustentem programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis. A sua relevância encontra-se na evolução de suas competências com vistas a ampliar o seu campo de trabalho.

Com relação a essa questão Nóvoa (1995) adverte para a necessidade da diversificação dos modelos e práticas de formação, instituindo novas relações dos professores com o saber pedagógico e científico.

2 Questionário aplicado aos docentes

Pretende-se, neste momento, discorrer sobre os resultados mais relevantes a respeito das respostas pertinentes às averiguações dos professores. Em forma de tabelas, mediante um roteiro de 19 questões realizadas nas duas IES (ver Apêndice III), as quais foram complementadas por curtas indagações, são apresentadas as respostas dos docentes. As gravações foram registradas num gravador de voz do celular de marca Samsung, Galaxy Win2, modelo SM-G360BT e ordenadas pelos aspectos mais significativos. Conforme a concepção de Minayo (1994), as pesquisas qualitativas trabalham com significados, motivações, valores e crenças, pois dão conta de noções muito particulares. Nesse sentido, os dados quantitativos e qualitativos acabam se complementando dentro da pesquisa.

O questionário, depois de testado e aprovado por especialista, foi aplicado para **8** (oito) professores da IES 1 e, com o mesmo teor, para **9** (nove) docentes da IES 2, considerando aqui as respostas mais relevantes. Registram-se na UFMA **4** (quatro) participantes do gênero masculino e **4** (quatro) do gênero feminino, sendo **6** (seis) de Licenciatura e **2** (dois) de Bacharelado em Educação Física. Na IES 2 foram **5** (cinco) do gênero masculino e **4** (quatro) inquiridos do gênero feminino, sendo **9** (nove) da Licenciatura em Educação Física. Todas e todos que responderam ao questionário, com média de tempo de magistério, tinham em torno de 22 anos e uma média de idade de 44 anos.

Segue algumas questões selecionadas dirigidas aos professores do Curso de Educação Física das duas Instituições examinadas:

1.1 Meios pelos quais Ingressou no Ensino Superior

Tabela 3: Meios de ingresso no Ensino Superior

Meios pelos quais Ingressou no Ensino Superior	Docentes UFMA	(%)	Docentes FESL	(%)
Prestando vestibular por meio Universal.	7	87%	9	100%
Prestando vestibular por meio de Cotas de Acesso	0	0%	0	0%
Por meio de programas do Governo Federal (Crédito Educativo, FIES, ENEM, PROUNI).	1	13%	0	0%
Total	8	100%	9	100%

Fonte: elaborado pelo autor.

Na Tabela 3, observa-se que a maioria dos docentes ingressou no Ensino Superior, prestando vestibular por meio Universal, entretanto **1 (um)** docente da IES 1 admite a acessibilidade através do crédito educativo, pois na época existiam poucos meios de financiamentos. O Sistema do Crédito Educativo (CREDUC)⁴² foi implantado, no primeiro semestre de 1976, nas Regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste. No segundo semestre do mesmo ano, foi estendido a todas as Instituições de Ensino Superior do País, tendo beneficiado mais de 870.000 estudantes. Na primeira fase, funcionou com recursos da Caixa Econômica Federal, Banco do Brasil S.A. e bancos comerciais.

2 Aula com Abordagem Étnico-Racial

Tabela 4: Aula com abordagem étnico-racial ou sobre História e Cultura Afro-Brasileira

Ministração de aula com atividades e questões étnico-raciais ou sobre a temática de História e Cultura Afro-Brasileira	Docentes UFMA	(%)	Docentes FESL	(%)
SIM	5	62%	7	78%
NÃO	3	38%	2	22%
Total	8	100%	9	100%

Fonte: elaborado pelo autor.

Na Tabela 4 tem a pergunta sobre a ministração de aulas com questões Étnico-Raciais. E **12 (doze)** questionados, entre os docentes da IES 1 e da IES 2, afirmaram que já tinham participado e/ou ministrado aula com atividades em que o conteúdo abordou questões étnico-

⁴² Histórico sobre o Sistema do Crédito Educativo – CREDUC/MEC. Programa institucionalizado pela Lei 8.436, de 25 de junho de 1992. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/mcreduc.pdf>> Acesso em: 17 mai. 2016.

raciais ou sobre a temática de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, porém 5 (*cinco*) das duas Instituições negaram seus envolvimento.

Foram 5/62% dos docentes da UFMA, assim como 7/78% dos professores da Estácio que assinalou a opção “SIM”, enquanto aqueles que declararam negativamente soma-se 3/38% da UFMA e 2/22% dos docentes da Faculdade Estácio que indicaram a opção “NÃO”.

Embora, a maioria dos professores tenham confirmado em já ter lecionado conteúdos étnico-raciais ou sobre a temática de História e Cultura Afro-Brasileira, faz-se necessário averiguar qual a pedagogia e/ou a prática educativa utilizada na consecução do ensino da temática em questão, considerando que, até então, tais conteúdos eram tratados nos estabelecimentos de ensino como mero “folclore” e associado às influências maléficas e demoníacas, salvo alguns professores que se arriscavam em estimular tímidas discussões de pluralidade cultural por intermédio de temas transversais, orientados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (MEC/SEF, 1997).

Entretanto, ao solicitar daqueles que optaram pelo item “SIM” a localização onde ocorreu a ministração, foram aqui sintetizadas as formas como responderam:

2.1 Síntese das declarações dos docentes onde ministraram questões Étnico-Raciais

Docente 1 – Na Universidade Federal do Maranhão. Faculdades da rede privada. Palestras em Escolas Públicas. Curso de Formação para professores. Trabalhos culturais com a dança afro-brasileira e afro-maranhense e no Instituto Como Ver – Oficina Affro.

Docente 2 – Na Faculdade Estácio São Luís, por ocasião da Feira Acadêmica da Consciência Negra.

Docente 3 – Na IES em que atuo e nas disciplinas que ministro.

Docente 4 – Ao trabalhar conteúdos que relacionam a prática esportiva com a cultura esportiva afro-brasileira.

Docente 5 – Quando efetuei aula sobre os problemas relacionados com a atividade física, seja ela na capoeira, reggae, esportes, cultura popular.

Docente 6 – Desenvolvi projeto de extensão com interface na pesquisa sobre as práticas corporais presentes na Educação Física, como proposição para a implementação da Lei nº 10.639/03.

Docente 7 – Por ocasião da minha disciplina: Aspectos Antropológicos e Sociológicos da Educação.

As declarações apresentadas justificam a média, tecnicamente equilibrada, de docentes esclarecidos ou que já tenha lecionado conteúdos étnico-raciais e sobre a temática de História e Cultura Afro-Brasileira, no âmbito da Educação Física, tanto os oriundos da IES 1 quanto os docentes da IES 2. Todavia, apesar das expressivas declarações positivas observa-se ainda uma inconsistência na aplicação do tema étnico-racial, relativo à inclusão global no âmbito de todas as disciplinas e de seus currículos em Educação Física. Existe, uma quantidade elevada de docentes – com exceção daqueles que se identifica com o tema – que ainda não conseguiu incluir efetivamente nos seus programas de ensino, unidades que contemplassem a temática de História e Cultura Afro-Brasileira. Assim como existem disciplinas que ainda estão desconectadas com o debate étnico-racial e a licenciatura, conjugada no que determina o Projeto Político do Curso de Educação Física nas duas Instituições.

3 Pertença Étnico-Racial

A Tabela 5 trata do pertencimento étnico-racial dos docentes da IES 1 e da IES 2, que declararam da seguinte maneira:

Tabela 5: Pertencimento Étnico-Racial

Pertencimento Étnico-Racial	Docentes UFMA	(%)	Docentes FESL	(%)
Negra/Preto/Pardo	4	50%	5	56%
Amarela	0	0%	0	0%
Indígena	0	0%	0	0%
Branca	4	50%	4	44%
Não sei informar	0	0%	0	0%
Total	8	100%	9	100%

Fonte: elaborado pelo autor.

Foram 4 (quatro) docentes da IES 1 e 5 (cinco) da IES 2 que optaram pelo item “Negra/Preto/Pardo”. E 4 (quatro) professores da IES 1 e também 4 (quatro) da IES 2 que declararam a opção “Branca”. De modo, que o pertencimento de cor Amarela, “Indígena” além da alternativa “Não Sabe Informar” não houve indicação. Talvez por coincidência, mas o pertencimento étnico-racial que aqui sobressai é a “Negra/Preto/Pardo” com 9 (nove) declarantes, num conjunto de 17 (dezessete) inquiridos. Pode ser que o tema da pesquisa tenha chamado à atenção daquela categoria de docentes e despertado o interesse em sua participação, porque quando procura detectar as características étnico-raciais dos (118) discentes da UFMA e (112) acadêmicos da FESL, a maior parte deles também examinados confirma o

pertencimento de cor “Negra/Preto/Pardo”. E em contraposição apresentam-se **49** (*quarenta e nove*) alunos da IES 1 e **29** (*vinte e nove*) da IES 2 que se autodeclaram de cor Branca.

Os afrodescendentes consistem numa significativa camada da população brasileira, que segundo o IBGE (2016) representa um índice em torno de 54,9% entre pretos e pardos.

Pressupõe-se que assumir o pertencimento étnico-racial negro, diante de tantas intolerâncias, seja necessário a recuperação da identidade e do referencial histórico dos povos afro-brasileiros, por meio de estudos, informações, pesquisas e, inclusivamente, se colocando disponível para aceitar novas concepções; com vistas à desconstrução de compreensões equivocadas, rumo a uma ressignificação que leve a efeito uma reconstrução de novos saberes e transformações para que talvez, seja possível à eliminação do quadro atual de discriminação, racismo e preconceito, tão desprezível na sociedade brasileira.

4 Conhecimento das Leis de Reparação Educacional.

A Tabela 6 aponta para os professores tanto da IES 1 quanto da IES 2 atinente ao conhecimento sobre a legislação que preconiza o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e/ou Indígena nos currículos escolares.

Tabela 6: Conhecimento das Leis que obrigam o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e/ou Indígena.

Conhecimento das Leis de Reparação Educacional.	Docentes UFMA	(%)	Docentes FESL	(%)
SIM	7	87%	9	100%
NÃO	1	13%	0	0%
Total	8	100%	9	100%

Fonte: elaborado pelo autor.

Diante dos docentes questionados (IES 1 e IES 2) apenas **13%** não possui conhecimento sobre as normas que estabelecem o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos escolares.

A grande quantidade de professores que têm ciência a respeito da legislação de Ação Afirmativa, parece até uma situação normal, porém é de conhecimento que alguns docentes apesar de ter informação sobre o teor das Leis de Reparação, se limitam à produção de manifestações afro-brasileiras eventuais e atividades por ocasião de datas comemorativas,

contudo, sem alterar seus currículos e os seus programas de curso, e sem sair da sua zona de conforto.

Pode-se tomar como exemplo uma pesquisa de campo, orientada pelo autor da presente dissertação, realizada em 2012, pelos alunos da Faculdade Estácio, com a colaboração de 35 acadêmicos, visando revelar como a temática História e Cultura Afro-Brasileira estavam sendo ministradas nas escolas públicas e privadas da cidade de São Luís. Na ocasião, fizeram parte da amostra 137 professores da Educação Básica, onde, apesar de 70% já terem conhecimento sobre as Leis de Reparação, observou-se que 107 dos investigados, até aquele momento, não tinham conseguido inseri-las nos seus programas de curso.

5 Cumprimento de Políticas de Ações Afirmativas.

A Tabela 7 tem a pretensão em saber se os docentes têm ideia se a Instituição se encontra no cumprimento de políticas de Ações Afirmativas para a educação das relações étnico-raciais.

Tabela 7: Cumprimento pela IES das políticas de ações afirmativas envolvendo a educação étnico-racial

Cumprimento de Políticas de Ações Afirmativas, para a Educação das Relações Étnico-Raciais	Docentes UFMA	(%)	Docentes FESL	(%)
SIM	7	87%	8	89%
NÃO	1	13%	0	0%
Não Tenho Conhecimento	0	0%	1	11%
Total	8	100%	9	100%

Fonte: elaborado pelo autor.

As respostas da Tabela 7 inclui a resposta de **87%** de docentes da IES 1 e **89%** da IES 2 que assinalaram a opção “SIM”. Tendo **1** (um) docente da IES 1 que desconhece e ainda teve **1** (um) da IES 2 que optou pela alternativa “Não Tem Conhecimento”.

Tal comportamento ainda estabelece uma distância entre o currículo anterior e o que é preconizado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, porque, ainda não conseguiram alterar seus planejamentos disciplinares, achando que com essa prática estão exercendo o que determina os dispositivos legais.

No entanto, no conjunto daqueles que responderam “SIM” pode-se constatar alguns de seus argumentos.

5.1 Síntese dos relatos sobre a Instituição no cumprimento de Ações Afirmativas

Docente 1 – Ocorreu alteração na estrutura do currículo então ministrado;

Docente 2 – Através de projetos eventuais, em comunhão com a sociedade civil;

Docente 3 – Promovendo o ingresso de negros e outros segmentos através de Cotas de Acesso;

Docente 4 – Através de projetos, ações e pesquisas;

Docente 5 – Por meio de assistência estudantil de âmbito social e acadêmica;

Docente 6 – Com a criação do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da Universidade Federal do Maranhão (NEAB-UFMA, 1985) e a Criação do curso de Licenciatura Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros da UFMA (2015);

Docente 7 – Através do respeito às leis de cotas, da afirmação de pertencimento e de valorização das pessoas enquanto seres humanos, além da mobilidade internacional onde se recebem estudantes para intercâmbios.

Apesar de muitos professores anunciar diversas formas no cumprimento de Ações Afirmativas, em particular, o Docente 1 relata que ocorreu alteração na estrutura do currículo então ministrado, porém é importante que esclareça que a referida alteração na Faculdade Estácio, por exemplo, só aconteceu em 2011 com a criação de uma disciplina denominada “Práticas Corporais Afrodescendentes” mas somente teve duração até o ano de 2014. No caso da UFMA a alteração teve lugar em 2016 no Curso de Educação Física com a composição da disciplina “Cultura Corporal e Diversidade Étnico-Racial”, entretanto, a alteração não se deu no âmbito de todas as disciplinas. Até então, não se conseguiu efetivar, em sua plenitude, a implantação do teor das leis compensatórias educacionais. Na prática, seria a alteração dos recursos didáticos de seus currículos, de modo que todo o corpo de professores incluísse a referida temática nos seus programas de ensino.

No momento atual, subentende que as universidades precisam se transformar em uma instituição preocupada com as novas exigências pedagógicas; novas formas de organização curricular, voltadas à inserção efetiva do componente negro e das suas influências de proveniência africana, na esfera de todo o componente disciplinar, sem submeter apenas a uma cadeira, seja obrigatória ou optativa. Por isso, faz-se necessário tomar a consciência da revitalização dos costumes e valores afro-brasileiros, planejar como a temática será viabilizada em cada disciplina e como as tendências pedagógicas serão aplicadas.

6 Mudanças Curriculares

A questão que aparece na Tabela 8 deseja saber se houve alguma alteração curricular, diante do cumprimento da LDBEN, em função da ministração de História e Cultura Afro-Brasileira e/ou Africana.

Tabela 8: Mudança curricular na IES

Existência de alguma alteração curricular em função da aplicabilidade da temática de História e Cultura Afro-Brasileira.	Docentes UFMA	(%)	Docentes FESL	(%)
SIM	6	75%	9	100%
NÃO	2	25%	0	0%
Não Tenho Conhecimento	0	0%	0	0%
Total	8	100%	9	100%

Fonte: elaborado pelo autor

Na IES 1 foram **75%** dos docentes que disseram “SIM” e **25%** que disseram “NÃO”. Já na IES 2, todos os **9/100%** inquiridos confirmaram positivamente e explicaram as mudanças da seguinte forma:

6.1 Síntese dos relatos dos docentes referentes às mudanças ou alteração curricular

Docente 1 – Houve mudanças no currículo anterior, assim como o Projeto Político Pedagógico do curso foi alterado;

Docente 2 – [...] Todos os docentes tiveram que incluir conteúdos referentes à temática, no seu programa de ensino;

Docente 3 (Informação oral) – Houve mudança curricular, mas quase nenhum docente promoveu discussão a respeito do tema;

Docente 4 – Criaram acerca de 2011, uma disciplina no curso de Educação Física chamada de Práticas Corporais Afrodescendente. Mas só durou cerca de três ou quatro anos;

Docente 5 – Houve inserção da disciplina na estrutura curricular;

Docente 6 – Colocando nos PPC conteúdos e atividades que abordassem tais temas;

Docente 7 – Os docentes buscaram formações continuadas para atender bem às demandas legais;

Docente 8 – Ocorreu inclusão de conteúdos referentes às temáticas em algumas disciplinas;

Docente 9 – Aconteceu discussão no NDE sobre a possibilidade de todas as disciplinas abordarem a temática

Diante do exposto imagina que as Instituições, através dos depoimentos dos docentes, estivessem realmente comprometidas com a legislação. Mas no caso da IES 2, em particular, onde o autor desse estudo é professor, desde 2011, com o advento da disciplina Práticas Corporais Afrodescendentes o que se observava era as demais disciplinas desconectadas com a temática e, os outros docentes achando suficiente o que já era ministrado. Tal procedimento, na época consolidava a noção eurocêntrica do currículo contida ainda na pedagogia da Educação Física-Licenciatura.

7 Avaliação de Atuação Docente

A Tabela 9 almeja questionar como os docentes avaliam as suas atuações aplicando a temática de História e Cultura Afro-Brasileira e/ou Africana.

Tabela 9: Avaliação de atuação docente

Avaliação de Atuação Docente, no assentamento da temática de História e Cultura Afro-Brasileira.	Docentes UFMA	(%)	Docentes FESL	(%)
Muito insuficiente	1	12%	0	0%
Insuficiente	0	0%	4	44%
Mais ou Menos Suficiente	2	25%	0	0%
Suficiente	4	50%	5	56%
Completamente suficiente	1	13%	0	0%
Não Sei Avaliar	0	0%	0	0%
Total	8	100%	9	100%

Fonte: elaborado pelo autor

A Tabela 9 mostra **1/12%** dos docente da IES 1 que atribui o conceito de sua atuação como “Muito Insuficiente”. São **2/25%** dos professores da mesma Instituição que considera a sua prática “Mais ou Menos Suficiente”, enquanto **4/50%** assinalam “Suficientes” e **1/13%** assevera “Completamente Suficiente”.

A IES 2 apresenta **4** (quatro) declarantes com o conceito “Insuficiente”, todavia **5** (cinco) dos inquiridos da FESL optam pela alternativa “Suficiente”.

Entretanto, quando questiona se eles aplicam conteúdos pertinentes às questões Étnico-Raciais ou de História e Cultura Afro-Brasileira e/ou Africana em suas aulas são **16** (dezesesseis) professores oriundos das duas IES que afirmam “SIM” e apenas **1** (um) da FESL admite que “NÃO”.

Procurando, então, saber de que maneira funciona as suas práticas educativas, os que garantiram que “SIM” discorrem sobre as seguintes explicações.

7.1 Síntese dos depoimentos sobre a aplicabilidade de conteúdos Étnico-Raciais

Docente 1 – Aplicando fundamentos e metodologias para o ensino da capoeira no âmbito da Educação Física;

Docente 2 – Ministrando teorias e práticas de danças, jogos e brincadeiras de origem africana;

Docente 3 – Promovendo pesquisas, seminários e debates sobre questões étnico-raciais em sala de aula;

Docente 4 – Criando grupo de estudo relativo à História e Cultura Afro-Brasileira e Africana;

Docente 5 – Quando planejo já faço uma reserva para este assunto;

Docente 6 – Apresentando conteúdos que relacionam a prática esportiva com a cultura afro-brasileira;

Docente 7 – Abordando as Questões de Gênero, Identidade e Cultura;

Docente 8 – Realizando palestras com representantes do Movimento Social Negro, por ocasião das semanas e encontros pedagógicos afro-brasileiros nas disciplinas de dança e ginástica;

Docente 9 – Contextualizando a motricidade humana nos aspectos culturais do movimento humano aplicado a educação física e ao esporte.

Diante das considerações, um pouco mais da metade dos docentes declararam que aplicam conteúdos pertinentes às questões Étnico-Raciais ou de História e Cultura Afro-Brasileira e/ou Africana em suas aulas. Embora, **20** (vinte) alunos da UFMA e **30** (trinta) da FESL também questionados sustentam que “A temática em questão se tornou conteúdo esporádico por uma mínima parcela de professores”. Mas, no entanto, **34** (trinta e quatro) universitários e **29** (vinte e nove) acadêmicos atestam que – “Nenhum professor(a) até aquele momento trouxe questões dessa natureza, como forma de conhecimento”.

8 Opinião sobre Políticas de Cotas de Acesso nas Universidades

A Tabela 10 concentra-se em descobrir qual a opinião dos docentes a respeito das políticas de Cotas de Acesso nas Universidades do Brasil e no Maranhão como um dos indicativos de Ações Afirmativas.

Tabela 10: Políticas de cotas de acesso nas Universidades do Brasil e do Maranhão

Opinião sobre Políticas de Cotas de Acesso nas Universidades	Docentes UFMA	(%)	Docentes FESL	(%)
Sou contra	3	38%	3	33%
Sou a favor	5	62%	6	67%
Não Sei Informar	0	0%	0	0%
Total	8	100%	9	100%

Fonte: elaborado pelo autor.

Foram **11** (onze) professores que conjugam a IES 1 e a IES 2, que atestam ser a “Favor” às políticas de Cotas de Acesso nas Universidades do Brasil e do Maranhão. E foram **6** (seis) docentes das duas Instituições que afirmam ser “Contra”.

8.1 Síntese dos relatos dos docentes favoráveis as Cotas de Acesso nas Universidades

Docente 1 – Acho de muita importância para resgatar direitos até então subtraídos. A sociedade talvez nunca imaginasse que veria grande número de afrodescendentes compondo a população universitária.

Docente 2 – Sou amplamente favorável, uma vez que há clara distorção na proporção da população negra brasileira que atinge o ensino superior em comparação com a população branca. Em minha opinião, as ações afirmativas deveriam ser até ampliadas.

Docente 3 – [...] Penso que são ações plenamente necessárias e justificadas pela ainda grande diferença nas condições sociais que a maior parte da população brasileira vivencia.

Docente 4 – Excelente, [...] tem se mostrado positiva, pois os cotistas, a despeito do que esperava, estão em um patamar de desempenho superior aos não cotistas.

Docente 5 – Sou favorável ao sistema de Cotas nas Universidades que objetivam reverter ou amenizar o racismo histórico estabelecido no país contra minorias raciais/étnicas.

Docente 6 – Sou totalmente a favor, devido à necessidade de se garantir ações afirmativas de acesso de todos.

8.2 Síntese das concepções dos docentes contrários as Cotas

Docente 1 – Sou contra. Apesar das diferenças existentes, acredito no mérito e tenho vários exemplos de superação de dificuldades, como professor de Educação Física.

Docente 2 – Sou contra. O assunto deve ser mais debatido, apesar de ter seus aspectos positivos e negativos.

Docente 3 – [...] Acontece que percebo que os alunos não tem base no ensino superior (defasados de leitura), são analfabetos tecnicamente, pois a nossa escola de ensino básico é precária ou ineficiente ou negligente.

Docente 4 – Sou contra. A instituição que trabalhei – escola técnica – sempre teve pessoas de todas as classes, sem se fazer distinção quanto aos aspectos raciais.

Docente 5 – [...] Não solucionam a problemática da educação. E o corpo docente não é valorizado, como deveriam ser não são incentivados pelo governo a darem continuidade ao stricto sensu.

Entende-se que todo o esforço na consecução de políticas de acesso, até o momento, ainda continua com uma cruel discriminação no processo seletivo dos cursos e na dúvida em relação à credibilidade da capacidade dos negros que chegam à Universidade. Na opinião de Munanga (1996, p. 76), as cotas raciais visam oferecer aos grupos discriminados e excluídos um tratamento diferenciado para compensar as desvantagens devidas à sua situação de vítimas do racismo e de outras formas de discriminação. Por isso, a discussão é pertinente. No entanto, a origem das questões educacionais no nosso país deveria ser resolvida nas séries iniciais, fazendo uma inclusão dos alunos de baixa renda e de todas as raças, desde o ensino básico, para termos alunos qualificado no Ensino Superior.

9 Conceito Relativo à Metodologia

O Dicionário do Aurélio Online, 2018, define Metodologia como a “arte de dirigir o espírito na investigação da verdade” e/ou ainda a “Aplicação do método no ensino”.

Portanto, na hipótese de que todos os docentes da área de Educação Física já estivessem em conformidade com a legislação, elaborou-se uma questão para saber o conceito relativo à metodologia ou à prática educativa utilizada na consecução do ensino da temática de História e Cultura Afro-Brasileira e/ou Africana.

Tabela 11: Conceito relativo à metodologia ou prática educativa utilizada

Conceito relativo à metodologia utilizada na consecução do ensino da temática de História e Cultura Afro-Brasileira	Docentes UFMA	(%)	Docentes FESL	(%)
Muito Insuficiente	0	0%	1	11%
Insuficiente	4	50%	2	22%
Mais ou Menos suficiente	2	25%	3	34%
Suficiente	2	25%	3	33%
Completamente suficiente	0	0%	0	0%
Não Sei Avaliar	0	0%	0	0%
Total	8	100%	9	100%

Fonte: elaborado pelo autor.

Na apuração das respostas reveladas na Tabela 11, **1** (um) investigado da FESL considerou a sua prática “Muito insuficiente”. Já no somatório entre os docentes da UFMA e da FESL, **6** (seis) dos examinados assumiram a metodologia ainda “Insuficiente”. Foram **5** (cinco) questionados nas duas Instituições que asseguraram suas práticas educativas como “Mais ou Menos Suficientes” e na mesma quantidade os docentes sustentaram a opção de “Suficientes”.

Diante da situação supracitada, torna-se oportuno a explicação da professora Gomes (2003, p 169) a respeito da metodologia ou prática educativa utilizada na consecução do ensino da temática de História e Cultura Afro-Brasileira, quando assevera que “seria interessante pesquisar se a produção teórica sobre raça e educação, e negro e educação, tem destacado a articulação entre identidade negra, cultura negra e formação de professores. Seria simplificar o problema dizer que tudo o que produzimos sobre a questão racial na educação e em outras áreas do conhecimento pode ser aproveitado e aplicado na formação de professores. Estamos diante do desafio de analisar a produção acadêmica existente sobre relações raciais no Brasil e discutir quais aspectos dessa produção devem fazer parte dos processos de formação dos docentes”.

10 Existência de Recursos Didáticos

Tabela 12: Se caso respondeu (SIM), indique quais.

Existência de Recursos Didáticos	Docentes UFMA	(%)	Docentes FESL	(%)
SIM	5	62%	6	67%
NÃO	1	13%	1	11%
Não Sei Informar	2	25%	2	22%
Total	8	100%	9	100%

Fonte: elaborado pelo autor.

A Tabela 12 apresenta resultados dos dois estabelecimentos, em que **11** (onze) dos questionados disseram que “SIM”, **2** (dois) afirmaram que “NÃO” e **4** (quatro) não souberam informar a respeito dos recursos didáticos, os quais, de forma interdisciplinar contribuem com a Educação Física.

Segundo Comenius (1630) a didática “é um conjunto sistematizado de princípios, normas e técnicas específicas de direção da aprendizagem”, por conseguinte, seria pertinente saber dos docentes se existem recursos didáticos no Curso de Educação Física, que auxiliam na efetivação do tema étnico-racial, de modo, que indicasse quais, caso a resposta fosse positiva.

10.1 Síntese dos relatos dos docentes quanto à existência de recursos didáticos

Docente 1 – Existem livros sobre as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e livros sobre História e Cultura Afro-Brasileira e Africana;

Docente 2 – [...] A disciplina a qual já foi citada deixou de ser presencial e passou a ser on-line munida de livros, artigos e outros didáticos;

Docente 3 – Na recreação e lazer são inseridos tais conteúdos como na disciplina metodologia do ensino da Educação Física.

Docente 4 (Informação oral) – No curso de Educação Física, exclusivamente, ainda não tem recursos suficientes.

Docente 5 – [...] O professor, mediante a sua concepção, interesse e ainda o seu compromisso político com as questões étnicas se propõe a usar os seus próprios recursos e todo seu material de apoio;

Docente 6 – Não existem materiais didáticos adequados;

Docente 7 – [...] Acredita que o professor deverá buscar todo material didático atualizado.

Com este conjunto de informações, torna-se oportuno fazer um confronto com as respostas dos discentes sobre a mesma questão:

- **37%** Universitários (UFMA) enunciaram que durante as aulas “Possuem livros sobre as Diretrizes Curriculares para a Educação Étnico-Racial”.
- **33%** Acadêmicos (**FESL**) enunciaram que durante as aulas “Possuem livros sobre as Diretrizes Curriculares para a Educação Étnico-Racial”.
- **21%** Universitários (UFMA) afirmaram que nas aulas são usadas “Revistas, Apostilas, Cartilhas, Músicas, Poemas e Poesias de autores Negros”.
- **28%** Acadêmicos (**FESL**) afirmaram que nas aulas são usadas “Revistas, Apostilas, Cartilhas, Músicas, Poemas e Poesias de autores Negros”.
- **10%** Universitários (UFMA) garantiram que existem recursos do tipo “Tabuleiros de Jogos Africanos e Vídeos de Dança Afro-Brasileira e Africana”.
- **14%** Acadêmicos (**FESL**) garantiram que existem recursos do tipo “Tabuleiros de Jogos Africanos e Vídeos de Dança Afro-Brasileira e Africana”.
- **32%** Universitários (UFMA) asseveraram que as aulas são munidas de “Livros sobre História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”.
- **25%** Acadêmicos (**FESL**) asseveraram que as aulas são compostas de “Livros sobre História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”.

A maior parcela dos discentes inquiridos confirmam a existência de Livros sobre as Diretrizes Curriculares para a Educação Étnico-Racial, em contraposição existe uma menor quantidade que afirma outros recursos como: “Revistas, Apostilas, Cartilhas, Músicas, Poemas e Poesias de autores Negros”, “Tabuleiros de Jogos Africanos e Vídeos de Dança Afro-Brasileira e Africana” etc. Desse modo, cabe ratificar que tanto as respostas dos discentes, quanto as dos docentes, não condiz com a máxima certeza.

11 Aceitação dos outros docentes na implantação de Ações Afirmativas.

Houve a intenção de investigar até que ponto os docentes de Educação Física estabeleciam conexão interdisciplinar com a seguinte questão: Em sua opinião, qual a aceitação dos outros docentes diante da implantação de conteúdos concernentes às políticas de Ações Afirmativas no âmbito da Instituição e da Educação Física?

Tabela 13: Aceitação dos docentes diante da implantação de conteúdos referentes às políticas afirmativas

Aceitação dos outros docentes, diante da implantação de Ações Afirmativas no âmbito da Instituição e da Educação Física	Docentes UFMA	(%)	Docentes FESL	(%)
Muito insatisfeitos	2	25%	1	11%
Insatisfeitos	1	12%	2	22%
Mais ou Menos Satisfeitos	4	50%	3	34%
Satisfeitos	1	13%	2	22%
Completamente satisfeitos	0	0%	0	0%
Não sei avaliar	0	0%	1	11%
Total	8	100%	9	100%

Fonte: elaborado pelo autor.

A Tabela 13 deixa explícita as declarações dos docentes da UFMA e da FESL a respeito da aceitação dos outros colegas diante da implantação de conteúdos concernentes às políticas de Ações Afirmativas no âmbito da Instituição e da Educação Física. Assim, **2** (dois) docentes da UFMA e **1** (um) da FESL classificaram seus semelhantes como “Muito insatisfeitos”. Em torno de **1** (um) docente da UFMA e **2** (dois) da FESL optaram pelo conceito “Insatisfeito”. Contudo, foram **4** (quatro) da UFMA e **3** (três) da FESL que enunciaram o conceito “Mais ou Menos Satisfeito”, enquanto **1** (um) da UFMA e **2** (dois) da FESL afirmaram que os colegas eram “Satisfeitos”. No entanto, não houve escolha nem da UFMA e nem da FESL para “Completamente Satisfeitos” (**0/0%**). Também, nenhum declarante (**0/0%**) da UFMA soube avaliar, apenas **1** (um) docente da FESL escolheu a alternativa “Não sei avaliar”.

12 Empecilho de Efetuação das Leis de Reparação Educacional.

Tabela 14: Conhecimento de motivação que impeça o cumprimento das Leis de reparação educacional

Empecilho de Efetuação das Leis	Docentes UFMA	(%)	Docentes FESL	(%)
SIM	3	37%	5	56%
NÃO	5	63%	4	44%
Total	8	100%	9	100%

Fonte: elaborado pelo autor.

Na intenção de descobrir o que impedia a efetuação plena da legislação educacional nas Universidades, foi elaborada a seguinte questão: Você tem conhecimento de alguma motivação que impeça o cumprimento das leis de reparação educacional ou de ações afirmativas?

A Tabela 14 revela que **37%** dos inquiridos da IES 1 e **56%** dos docentes da IES 2 escolheram a opção “SIM”, enquanto aqueles que optaram pelo item “NÃO” foi em torno de **63%** de docentes da UFMA e **44%** de docentes da Estácio.

13 Parecer sobre o Impedimento de Efetuação das Leis.

Tabela 15: Se caso respondeu (SIM) indique a razão.

Impedimento das Leis	Docentes UFMA	(%)	Docentes FESL	(%)
Falta de interesse político com situações que venham beneficiar a população negra.	2	50%	2	50%
Por desprezo e falta de atenção quando o assunto é sobre o negro e a sua inclusão.	1	25%	1	25%
Por força do racismo e das diversas formas de discriminação.	1	25%	1	25%
Total	4	100%	4	100%

Fonte: elaborado pelo autor.

Os docentes componentes da UFMA e da FESL quando inquiridos responderam assim:

13.1 Síntese das respostas dos docentes quanto ao que impede o cumprimento das Leis

Docente 1 – Falta um pouco de interesse e vontade, porque as leis já foram sancionadas, agora só resta cumpri-las;

Docente 2 – Falta conhecimento total sobre o assunto e a aplicabilidade;

Docente 3 – Falta capacitação dos docentes no âmbito das metodologias de ensino;

Docente 4 – Não tenho nenhuma, pois são cumpridas. Entretanto, precisam ser mais amplas as suas ações. Percebo que a educação infantil não trabalha com qualidade essas questões, as quais são prolongadas ao ensino fundamental, médio e depois penso que à medida que tenhamos um maior número de TCC voltados para a temática: Gênero, Identidade, Cultura estaria percebendo uma transformação, de fato, sem imposição das leis que devem ser implantadas, mas precisamos conscientizar que sem a raça negra não haveria a humanidade. Somos um só ser;

Docente 5 – Falta de interesse político com situações que venham a beneficiar a população negra;

Docente 6 – Por força do racismo e das diversas formas de discriminação;

Docente 7 – Por desprezo e falta de atenção quando o assunto é sobre o negro e a sua inclusão;

Docente 8 – Por força de um racismo institucional ainda vigente. Críticas, Descréditos, Desconfianças àqueles que lutam em favor das políticas que pressupõem minimizar as desigualdades educacionais e também as socioeconômicas.

Conforme o exposto, pressupõe-se que pela falta de fiscalização e/ou monitoramento, na maioria das Instituições existe ainda uma ineficiência na ministração das leis que regem o ensino nacional, principalmente no tocante aos temas relativos às Ações Afirmativas e que envolvem o segmento negro. Tal situação concorre para a isenção da aplicabilidade de temáticas tão significativas à formação dos cidadãos. São questões sócio-afro-culturais, que são, também, atingidas por uma inoperância em forma de silêncio, mas que deveriam ser problematizadas sob a estrutura de temas que seriam ensinados na abrangência de todas as disciplinas.

14 Qualificação Profissional Étnico-Racial.

Tabela 16: Participação em oficina, curso de aperfeiçoamento em relação às temáticas étnico-raciais.

Qualificação Profissional Étnico-Racial e de História e Cultura Afro-Brasileira	Docentes UFMA	(%)	Docentes FESL	(%)
SIM	5	62%	7	78%
NÃO	1	13%	1	11%
TALVEZ	2	25%	1	11%
Total	8	100%	9	100%

Fonte: elaborado pelo autor.

Foram no total de **12** (doze) docentes (UFMA e FESL) que concordaram em participar do curso de aperfeiçoamento de questões Étnico-Raciais e de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Ambos os estabelecimentos revelam **2** (dois) inquiridos que não aceitam participar e **3** (três) professores que assinalam a alternativa “Talvez”.

A questão da Tabela 16 foi elaborada com base na LDBEN (1996), que determina a formação continuada prescrita no Art. 62 § 2º com o seguinte teor⁴³: A formação continuada e

⁴³ Art. 62 § 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009). Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12907:legislacoes&catid=70:legislacoes>

a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).

14.1 Síntese das respostas quanto à participação em curso de aperfeiçoamento

Docente 1 – Sim, porque desejo, além de ampliar os meus conhecimentos buscar sempre o aperfeiçoamento. Acredito que não se podem ministrar aulas, palestras e debates sobre questões étnico-raciais sem realizar uma releitura histórica e uma formação continuada.

Docente 2 – Reitero que o meu compromisso social e político com as relações étnicas dentro de uma comunidade deverá ser sempre abastecido, porque sou negra e a minha luta dentro de uma universidade deverá ser sempre tonificada.

Docente 3 – É de fundamental importância à gente renovar os nossos conhecimentos, até porque a educação está sempre se renovando.

Docente 4 – Ampliar o conhecimento para aplicar nas minhas aulas. A formação continuada do professor é fundamental para o êxito dos alunos.

Docente 5 – Porque tenho uma identificação direta com tal temática. A minha dissertação: A cultura popular e o lazer no estado do Maranhão.

Docente 6 – Estou acompanhando uma manifestação há mais de 20 anos, além de trabalhar com o imaginário social, que é uma área multidisciplinar.

Docente 7 – Para ter um embasamento melhor, aprofundar conhecimento sobre o tema, para obter mais informações, trocar informações com outros docentes.

Docente 8 – Considero a atualização necessária para a melhoria e incentivo à discussão nas aulas. Adquirir mais conhecimento.

Docente 9 – Porque é muito importante participar de diversas atividades sobre a cultura afro-brasileira para conseguir adequar o conteúdo às minhas áreas de conhecimento.

É notório que a maioria dos professores concordam em participar de cursos de qualificação em História e Cultura Afro-Brasileira, isto comprova que parte do corpo docente ainda tem um despreparo para lidar com o ensino das relações étnico-raciais. Faz-se necessário pensar na fomentação de cursos de capacitação para os profissionais da docência, de modo que se possa ter *corpus* teórico e prático com vistas à formação continuada. Torna-se imprescindível

persistir na promoção de pesquisas e cursos de aperfeiçoamento, dando prosseguimento às iniciativas que já foram anteriormente impetradas, sem subtrair as organizações populares de matriz africana e de Movimento Social Negro, em prol de políticas afirmativas de reparação, em benefício da população negra brasileira.

14 Discussão dos Dados das duas Instituições Examinadas

Diante dos resultados apurados, nota-se que a maioria dos alunos tem conhecimento das leis que recomendam o estudo de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos das Instituições brasileiras; que a sua Instituição se encontra no cumprimento de políticas de Ações Afirmativas; que ingressou no Ensino Superior prestando vestibular na modalidade universal e que é a favor de cotas de acesso para estudantes negros.

Nesse contexto, tudo estaria dentro da normalidade, sem nenhuma reparação a ser feita, mas, há outra parcela de discentes, com criticidade, que considera o processo de ensino e aprendizagem ainda “insuficiente” e sem recursos adequados. Tal situação é confirmada por um professor que garante: “No curso de Educação Física, exclusivamente, ainda não tem recursos suficientes”. Ele argumenta que o professor, mediante a sua concepção, interesse e compromisso político com as questões étnico-raciais, propõe-se a usar “os seus próprios recursos e todo seu material de apoio”. Aquela parcela de alunos mais reflexiva assevera que “teve apenas um (a) professor (a) que uma vez sugeriu algumas brincadeiras de origem africana”. Os alunos asseguram que “nenhum professor (a) até aquele momento trouxe questões dessa natureza, como forma de conhecimento”. E ainda confirma que “a temática em questão se tornou conteúdo esporádico por uma mínima parcela de professores”.

Já no contingente de professores, apesar das expressivas declarações positivas, observa-se ainda uma inconsistência na aplicação do tema étnico-racial, relativo à inclusão global no âmbito de seus currículos em Educação Física. Existe uma quantidade elevada de docentes – com exceção daqueles que se identificam com o tema – que ainda não conseguiu incluir efetivamente nos seus programas de ensino as unidades que contemplam a temática de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Ao que parece, a maioria do corpo de docentes encontra-se na contramão do que deveria ser ministrado, interdisciplinarmente, no conjunto de todas as disciplinas. Tais disciplinas ainda estão desconectadas com o debate étnico-racial e a licenciatura, bem como com o que determina o PPC – Projeto Político do Curso de Educação Física das duas Instituições.

CONCLUSÃO

Esta pesquisa buscou a constatação dos traços característicos de quem está cumprindo, ao rigor da lei, o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e/ou Africana nas Instituições de Educação Superior em São Luís do Maranhão. Ademais, objetivou-se saber como os professores de Educação Física estão utilizando esses conhecimentos. Esses foram os principais objetivos deste estudo e, sem dúvida, um grande desafio, que teve como fonte de investigação, pelo momento, a Universidade Federal do Maranhão – UFMA e a Faculdade Estácio de São Luís – FESL. No entanto, acredita-se que as outras instituições que oferecem o Curso de Educação Física, que não foram contempladas neste estudo, podem ser selecionadas em uma futura investigação semelhante, porque as problematizações aqui não se encerram.

Na tentativa de obter elementos concretos de informação científica alusiva ao tema História e Cultura Afro-Brasileira e sua interface com a Educação Física em São Luís do Maranhão, foi decidido fazer uma investigação por meio do estado da arte. Sobretudo por ter observado que a produção acadêmica referente às relações étnico-raciais associadas à área de Educação Física no Estado ainda apresentava uma escassez nos estudos, até então publicados. Após a revisão literária no período de 2011 a 2017, ficou notório que, até aquele momento, as composições expostas nas plataformas de Teses e Dissertações, apesar de discorrerem sobre as relações étnico-raciais, não tiveram a iniciativa de saber como a temática seria lecionada no currículo da Educação Física. Tem exceção o trabalho de autoria da mestranda Jung (2014), que teve como objeto de investigação a análise sobre o modo como os conteúdos relacionados ao debate étnico-racial se apresentavam nas ementas presentes no currículo dos Cursos de Licenciatura das Instituições de Ensino Superior em Santa Catarina. Assim, pressupõe-se que a dissertação ora realizada vem contribuir com mais uma particularidade de estudo das relações étnico-raciais, complementando o conjunto de composições científicas já publicadas. Esse dado reforça a concepção de carência ainda existente nas produções que abrangem a temática História e Cultura Afro-Brasileira nos Cursos de Educação Física na cidade de São Luís do Maranhão.

Inicialmente, as normalizações aprovadas pelo governo federal (2003) para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana tinham a Educação Básica como esfera principal de sua aplicabilidade. Porém, com a Resolução CNE/CP 001/2004⁴⁴, essas normas se alargaram

⁴⁴ Resolução CNE/CP 001/2004, de 17 de junho de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a serem observadas pelas Instituições, que atuam nos níveis e modalidades da Educação Brasileira e, em especial, por Instituições que desenvolvem programas de formação inicial e continuada de professores. § 1º As Instituições de Ensino Superior incluirão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram a

para as Instituições de Ensino Superior. Logo, tornou-se necessário que as IES habilitassem professores para atuarem nas escolas e, para isso, precisava que alterassem seus currículos e projetos pedagógicos, de modo que os docentes de todas as áreas de Licenciatura deveriam estar preparados, inclusive os de Educação Física. No entanto, esses procedimentos ainda ocorrem de maneira inconsistente e sem o devido apreço.

É notável que algumas instituições, apesar de conhecerem o teor das leis, ainda se limitam às manifestações afro-brasileiras eventuais, por ocasião de datas comemorativas, estabelecendo uma distância entre o currículo anterior e o que é preconizado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Em outra circunstância, as instituições simplesmente se resguardam pela acessibilidade de discentes, por meio de cotas e através de programas de financiamento educacional, sem, contudo, alterar seus planejamentos de curso, achando que com essa prática estão exercendo o que determina os dispositivos legais.

Após transcorrer por várias situações, sobretudo aquelas que envolvem momentos onde se pode notar uma ausência na aplicação do tema étnico-racial por parte da totalidade dos mestres de Educação Física, relativo à inclusão global no âmbito de seus currículos. Existe uma grande parcela de docentes – com exceção daqueles que se identifica com o assunto – que ainda não conseguiu incluir efetivamente nos seus programas de ensino unidades que contemplem a temática de História e Cultura Afro-Brasileira e/ou Africana. Com ressalva, somente a Faculdade Estácio de São Luís que criou uma disciplina denominada “Práticas Corporais Afrodescendentes” no Curso de Educação Física, mas que somente funcionou no período de 2011 a 2014. O pouco espaço de tempo na ministração dessa disciplina, salvo as circunstâncias, é notório a falta de atenção da administração da Estácio maranhense em fomentar as questões étnico-raciais de caráter obrigatório no âmbito da Educação Física. Atualmente, a disciplina consta na estrutura curricular como optativa (ver Anexo C), com a denominação “História dos Povos Indígenas e Afrodescendentes”, o que também não garante a sua efetivação temática no bojo de todas as cadeiras do curso.

Ainda nesse âmbito, vale reconhecer a iniciativa do Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Maranhão, que inaugurou em 2016 a disciplina de modalidade semelhante (optativa), chamada “Cultura Corporal e Diversidade Étnico-Racial”, nas mesmas conjunturas das FESL, ou seja, sem compartilhar com os demais planos de ensino.

Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes.

Ao que parece, a maioria do corpo docente das duas IES encontra-se na contramão do que deveria ser ministrado, interdisciplinarmente. No conjunto de todas as disciplinas, estas ainda se revelam desconectadas com o que determina o Projeto Político do Curso – PPC e a legislação educacional brasileira (LDBEN, 9.394/96).

No momento atual, subentende-se que as universidades precisam se transformar em uma instituição preocupada com as novas exigências pedagógicas; novas formas de organização curricular, voltadas à inserção efetiva do componente negro e das suas influências de proveniência africana, na esfera de todo o componente disciplinar, sem submeter apenas a uma cadeira, seja obrigatória ou optativa.

Por isso, faz-se necessário tomar a consciência da revitalização dos costumes e valores afro-brasileiros, planejar como a temática será viabilizada em cada disciplina e como as tendências pedagógicas serão aplicadas; pensar na fomentação de cursos de capacitação para os profissionais da docência, de modo que se possa ter *corpus* teórico e prático com vistas à formação continuada. No entanto, desenvolver uma prática educativa afro-brasileira com recursos didáticos inovadores, sem maiores distorções e/ou vulgarização, é uma situação que as instituições precisam enfrentar no cumprimento de suas funções sociais (Silva & Santos Filho, 2011).

Sendo assim, a Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação (2006) adverte que se torna sensato orientar uma proposta de educação que leve em conta a pluralidade de culturas, de valores; de tempos e de ritmos, pois não se deve limitar apenas na introdução de prática educativa, novos conteúdos e novos materiais didáticos. A proposta também deve levar em consideração a análise da linguagem dos professores, dos exemplos utilizados, das relações sociais entre os alunos e do combate às posturas etnocêntricas. A desconstrução de estereótipos e preconceitos atribuídos ao grupo negro, além do racismo e do sexismo, foram determinados pelas Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais (MEC/SECAD, 2006).

Percebe-se, com os resultados coletados no âmbito das instituições investigadas, que a educação superior continua fragmentada para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. O seu corpo docente evidencia um despreparo para lidar com o ensino das relações étnico-raciais, porque, até então, não se conseguiu efetivar, em sua plenitude, a implantação do teor das leis compensatórias educacionais nas suas unidades disciplinares. Na prática, seria a alteração dos recursos didáticos de seus currículos, de modo que todo o corpo de professores

incluísse a referida temática nos seus programas de ensino. Portanto, permanecer na zona de conforto, simplesmente, promovendo atividades em datas comemorativas, admitindo o acesso de negros por meio de cotas ou de programas financiados pelo governo, não é cumprir com a legislação educacional na integridade. No mínimo é inoperante.

Considerando essa exposição, conclui-se que os efeitos adquiridos na presente pesquisa, com os discentes e docentes do curso de Educação Física das instituições maranhenses, conseguem responder, em parte, as preocupações que se tinha. Todavia, ficou notável que grande parcela do corpo docente das instituições examinadas ainda precisa alterar o seu fazer pedagógico, bem como reestruturar os seus currículos em consonância com os termos prescritos na legislação nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) e com o conjunto de regras correlatas vigentes.

Portanto, torna-se imprescindível persistir, e sempre, na promoção de cursos, oficinas e formação continuada. Isto é, dar prosseguimento às iniciativas que já foram anteriormente impetradas, sem subtrair as Instituições de matriz africana e as organizações de Movimento Social Negro, em prol de políticas afirmativas de reparação, já que sua postura de resistência desempenhou um papel preponderante com as reivindicações, desde há muito tempo, em benefício da população negra brasileira.

Referências

- Alves, F. (2008, mai/ago). Políticas Educacionais e Desempenho Escolar nas Capitais Brasileiras. *Cadernos de Pesquisa*, Rio de Janeiro, 38 (134), 413-440.
- Andrade, M. M. (2010). *Introdução à metodologia do trabalho científico: elaboração de trabalhos na graduação*. (10. ed.) São Paulo: Atlas.
- Aranha, M. L. A. (2003). *História da educação: importância da história da educação – educação e ideologia*. São Paulo: Contexto.
- Araújo, M. (2008). *Em busca de Dom Cosme Bento das Chagas – Negro Cosme: tutor e imperador da liberdade*. Imperatriz, MA: Ética Editora.
- Araújo, R. A. S. (2011). *A Prática Como Componente Curricular Na Universidade Federal do Maranhão: Prática como Componente Curricular em Educação Física*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Maranhão, São Luís/MA.
- Bahia, Z., & Vale, W. (2009). *Heranças africanas na cultura brasileira*. Instituto Como Ver – Officina Affro. São Luís – Maranhão: Educando.
- Barcelos, L. C. (1993). Educação e desigualdades raciais no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, 86, pp. 15-24.
- Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo*. (19ª ed.). Lisboa: Edições 70.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). Características da investigação qualitativa. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Brasil (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal.
- Brasil (1879). Decreto nº 7.247 de 19 de abril de 1879. *Coleção de Leis do Império*. Disponível em: < [http:// www.camara.gov.br](http://www.camara.gov.br) > Acessado em: 25 jul. 2011.
- Brasil (2012). Presidência da República. *Lei nº 12.711 de 29 de agosto de 2012*, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. Brasília (DF): 191º da Independência e 124º da República.
- Camargo, A. C. (2016). *As Cotas Raciais na Universidade Federal do Maranhão: a trajetória do estranho*. (Tese de Doutorado) Universidade Federal do Maranhão. São Luís/MA.
- Candau, V. M. (2002). *Multiculturalismo e educação: a construção de uma perspectiva*. V. M. Candau (Org.). *Sociedade, educação e cultura(s): questões e propostas*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Carvalho, R. M. B. (2017). *Análise da Relação entre o Esporte e Desempenho Escolar: um estudo de caso*. (Dissertação de Mestrado) Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – Instituto de Educação, Lisboa.

- Carvalho, J. F. C. (2016). *A Oportunidade Da Cor: Judicialização das cotas sociorraciais da UFMA*. (Tese de Doutorado). Universidade Federal do Maranhão, São Luís/MA.
- Carrillo, J. H. P. (2014). *A disciplina Educação Física Adaptada nas Universidades do Chile*. (Tese de Doutorado). Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP. Campinas/SP.
- Cavalleiro, E. S. (2006). *Do Silêncio do Lar ao Silêncio Escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil* (5. ed.). São Paulo: Contexto.
- Cauduro, T. G. (2016). *A Prática Mediadora do Professor Formador do Curso de Educação Física-Licenciatura de uma Universidade do Noroeste do Rio Grande do Sul*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Rio Grande do Sul/RS.
- Celante, A. R. (2014). *Educação física escolar e os saberes na ação docente*. (Tese de Doutorado). Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, São Paulo.
- Costa, N. G. S. (2013). *Políticas Públicas: Educação e Alfabetização de Jovens e Adultos no Município de Monte das Gameleiras, RN*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – Instituto de Educação, Lisboa.
- Coutinho, D. C. L. (2014). *A Implementação da LEI nº 10.639/03 nas Aulas de Educação Física Escolar no Município do Rio de Janeiro: Perspectivas e Possibilidades*. (Dissertação de Mestrado). Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, CEFET/RJ, Rio de Janeiro/RJ.
- Cunha, L. A. C. R. (2007). *A Universidade Temporã: o ensino superior da colônia à era Vargas*. São Paulo: UNESP.
- Daflon, V. T. (2008). Políticas de Reserva: O Modelo Indiano de Ação Afirmativa e suas Contribuições para o Debate Brasileiro. *Atas da 26ª Reunião Brasileira de Antropologia*, Porto Seguro, 1-4 de junho 2008. Porto Seguro: ABANT.
- Demo, P. (2000). *Política Social do Conhecimento: Sobre Futuros do Combate à Pobreza*. São Paulo: Vozes.
- Domingues, P. (2007). Movimento Negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. *Revista Tempo*. Print version ISSN 1413-7704, On-line version ISSN 1980-542X.
- Fávero, M. L. A. (2000). *Universidade do Brasil: Guia dos Dispositivos Legais*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ/ INEP.
- Ferreira, F. L., et al. (2005). A caracterização genética da população de São Luís, MA, Brasil. *Genetics and Molecular Biology*, São Paulo, 28(1). Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1415-47572005000100004>>. Acessado em: 22 set. 2014, às 18h20min.
- Ferreira Jr.; A. & Bittar, M. (1999). Educação jesuítica e crianças negras no Brasil Colonial. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 196 (80) pp. 472-482.

- Ferreti, S. F. (2007). Preconceitos e Proibições contra Religiões e Festas Populares no Maranhão. *Atas do IX Simpósio Anual da ABHR*, Viçosa, 14 de maio 2007. Viçosa: ABHR.
- Fonseca, M. V. (2002). *A educação dos negros: uma nova face do processo de abolição da escravidão no Brasil*. Bragança Paulista: ESUSF.
- Franco, M. L. P. B. (1983). “Áreas críticas e distorções do ensino de 2º grau no Município de São Paulo”. *Educação e sociedade* (n. 14), pp. 9-18, Cortez.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia, saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, S. (2008). Um Olhar Sobre a Inclusão. *Revista da educação*, XVI(1), 5-20.
- Gentile, P. (2005). África de Todos Nós. *Revista Nova Escola*, 187, p. 42.
- Geovanesi, G. (1994). La storiografia dell'educazione oggi – linee di tendenza e problemi. Campinas. *Atas do II Congresso Ibero-americano de História da Educação Latino-americana*, São Paulo, 11-15 de setembro 1994. São Paulo: UNICAMP, Mimeo.
- Gil, A. C. (2006). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. (5. ed.) São Paulo: Atlas.
- Gadotti, M. (2000). *Perspectivas atuais da educação*. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas.
- Gois, A. (2003). Verbete: Ação afirmativa, reação polêmica. *Folha de São Paulo no Rio de Janeiro*. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/sinapse/ult1063u434.shtml>>. Acessado em: 20 mar. 2014, às 23h15min.
- Gomes, J. B. B. (2001). *Ação Afirmativa & princípio constitucional da igualdade: o direito como instrumento de transformação social. A experiência dos EUA*. Rio de Janeiro: Renovar.
- Gomes, N. L. (2012, jan/abr). Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. *Currículo sem Fronteiras*, 12 (1) pp 98-109.
- Gomes, N. L., & Vieira, S. L. (2013). Construindo uma Ponte Brasil-África: a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Luso-Afrobrasileira (UNILAB) *Revista Lusófona de Educação*. Lisboa: ULHT.
- Gomes, N. L. (2002). *Ações Afirmativas: aspectos jurídicos Racismo no Brasil*. São Paulo: ABONG.
- Gomes, A. C. C., & Vieira, L. A. (2009). Considerações Sobre Aspectos Políticos, Práticos e da Qualidade Sobre o Currículo. *Atas do IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE*, Curitiba/PR, 26-29 de outubro 2009. Curitiba/PR: Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR.

- IBGE. Censo (2010). *Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílio*. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/>. Acessado em 14/jan/2016.
- IBGE. Censo (2005). *Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística*. Disponível em: <https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2005/default.shtm>. Acessado em 16/jan./2016.
- Impolcetto, F. M. (2012). *Livro Didático como Tecnologia Educacional: uma proposta de construção coletiva para a organização curricular do conteúdo voleibol*. (Tese de Doutorado). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro/SP.
- Ivo A. A. (2013). *Políticas educacionais e políticas de responsabilização: efeitos sobre o trabalho docente, currículo e gestão*. Pelotas, RG.: Universidade Federal de Pelotas, Programa de Pós-Graduação em Educação.
- Jesus, S. (2012). O Negro na Educação Brasileira. *Revista Vozes dos Vales*, Belo Horizonte, I(01). Publicações Acadêmicas: PROEXC/UFVJM.
- Jung, R. R. (2014). *As Relações Étnico-Raciais nos Currículos dos Cursos de Licenciatura em Educação Física das Instituições de Ensino Superior do Sistema ACADE*. (Dissertação de Mestrado). Universidade do Sul de Santa Catarina, Santa Catarina/SC.
- Macedo, D. J. S. (2012). O Sistema de Cotas para o Ingresso dos Estudantes Negros no Ensino Superior Brasileiro. *Atas do VI Colóquio Internacional: educação e contemporaneidade*, São Cristóvão, Sergipe, de 20-22 de setembro 2012. Sergipe/Brasil. Disponível em: <http://www.educonufs.com.br/cdvicoloquio/eixo_01/PDF/24.pdf>. Acessado em: 10 out. 2013, às 15h20min.
- Maciel, R. O. (2007). As Ações Afirmativas e a Democratização do Ensino Superior. *Atas da III Jornada Internacional de Políticas Públicas*, São Luís – MA, 28 a 30 de agosto 2007. Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Universidade Federal do Maranhão – UFMA.
- Mainardes, J., Ferreira, M. S., & Tello, C. (2011). Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. In: S. J. Ball, & J. Mainardes (Orgs.). *Políticas Educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez.
- Marinho, V. (2011). *O que é Educação Física*. São Paulo: Brasiliense.
- Meireles M. (1994). *Dez Estudos Históricos*. São Luís – Maranhão: Companhia Editora ALUMAR.
- Menezes, E. T., & Santos, T. H. (2001). Verbetes avaliação escolar. *Dicionário Interativo da Educação Brasileira – Educabrazil*. São Paulo: Midiamix. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/avaliacao-escolar/>>. Acessado em: 27 mar. 2016.
- Minayo, M. C. S. (2008). *O desafio do conhecimento* (11. ed.). São Paulo: Hucitec.
- Ministério da Educação (1998). Secretaria de Educação do Ensino Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília, DF: MEC/PCN.

- Ministério da Educação (2012). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP. *Censo Educacional*. Disponível em: <http://www.inep.gov.br> Acessado em: 18/mar/2017.
- Ministério da Educação (2004). Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana*. Parecer CNE/CP 003/2004. Brasília (DF): MEC.
- Ministério da Educação (2004). Secretaria Especial de Política da Promoção de Igualdade Racial. *Diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana*. Brasília, DF: MEC.
- Ministério da Educação (2006). Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais*. Brasília, DF: MEC/SECAD.
- Ministério da Educação (2010). *Conferência Nacional da Educação*. Brasília, DF: CONAE/MEC.
- Ministério da Educação (2012). Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES. *Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação presencial e a distância*. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília, DF: INEP/MEC.
- Moehlecke, S. (2002). *Ação afirmativa: história e debates no Brasil*. *Cadernos de Pesquisa*, 117.
- Moreira, A. F. (2010). Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Candau V. M. (org.). *Sociedade, educação e cultura(s): questões e propostas* (4. ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Mota A. S., & Mantovani J. D. (1998). *São Luís do Maranhão no Século XVIII: a Construção do Espaço Urbano soluçar a Lei das Sesmarias*. São Luís-Maranhão: Companhia Editora FUNC.
- Munanga, K. (2003). Políticas de Ação Afirmativa em Benefício da População Negra no Brasil: um ponto de vista em defesa de cotas. *Revista Espaço Acadêmico*, II(22) Mensal, ISSN 1519.6186. Disponível em <<http://www.espacoacademico.com.br/022/22cmunanga.htm>>. Acessado em: 05 nov. 2013, às 02h12min.
- Nascimento, A. (2007). Os Cursos Pré-Vestibulares Populares como Prática de Ação Afirmativa e Valorização da Diversidade. In: M. L. S. Braga, & e M. H. V. Silveira (Orgs.). *Programa Diversidade na Universidade e a construção de uma política educacional antirracista*. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO.
- Nascimento, L. S. F. (2014). *O mundo do trabalho e a formação docente: um estudo dos Cursos de Licenciatura em Educação Física na região metropolitana de Porto Alegre, RS*. (Tese de Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre/RS.

- Nóvoa, A. (2011). Pesquisa em Educação como Processo Dinâmico, Aberto e Imaginativo: uma entrevista com António Nóvoa. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, 36 (2). Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/21170>>. Acessado em: 15 set. 2016.
- Nunes, A. A. C. (2011). *O Sistema de Cotas Para Negros na Universidade Federal do Maranhão – UFMA: uma política de ação afirmativa para a população afro-maranhense*. (Tese de Doutorado). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP. Marília/SP.
- Passos, J. C. (2010). As desigualdades educacionais, a população negra e a Educação de Jovens e Adultos. *Juventude Negra na EJA: os desafios de uma política pública*. (Tese de Doutorado). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis/SC.
- Rocha, R. M. C. (2004). *Almanaque pedagógico afro-brasileiro: uma proposta de intervenção pedagógica na superação do racismo no cotidiano escolar*. São Paulo: Mazza Edições.
- Rocha, N. M. F. D. (2015). *Relações Étnico-Raciais e Educação Infantil: Dizeres de Crianças Sobre Cultura e História Africana e Afro-Brasileira na Escola*. (Tese de Doutorado). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza/Ceará.
- Santos, M. L. (2010). *Cativos letrados em Alagoas: indícios nos documentos locais (1840-1880)*. (Qualificação de Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Alagoas, Maceió, Alagoas.
- Santos, R. E., & Lobato F. (Orgs.). (2003). *Ações Afirmativas: políticas públicas contra as desigualdades raciais*. Rio de Janeiro: DP&A.
- Serafim Leite, S. I. (1938-1949). *História da Companhia de Jesus no Brasil* (tomos I-X). Lisboa & Rio de Janeiro: Livraria Portugália & Civilização Brasileira.
- Scocuglia, A. C. (2011). História da educação do tempo presente: bases teórico-metodológicas. Filosofia e Educação (Online) *Revista Digital do Paideia*, 3 (1), ISSN 1984-9605.
- Silva, A. C., & Santos Filho, J. A. A. (2011). Disciplina Afrodescendente no Maranhão. *Revista Sapientia*, São Luís/MA, v. III, ISSN 2178-4019.
- Silva, L. F. M. (2007, dez./jan). Políticas de Ação Afirmativas para Negros no Brasil: considerações sobre a compatibilidade com o ordenamento jurídico nacional e internacional. *Revista Jurídica*, Brasília, 8 (82).
- Silvério, V. R. (2003). Políticas Educacionais Para Afro-Brasileiros e Indígenas. In: M. N. Ramos, J. M. Adão, & G. M. N. Barros. (Orgs.). *Diversidade na Educação: reflexões e experiências*. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica.
- Soares, I. et al. (2005). *Políticas sociais de leitura no Brasil: os discursos do Proler e Pró-Leitura*. Disponível em <<http://www.ufmg.br/prpgp>>. Acessado em: 22 mai. 2005, às 18h:32min.

- Soares, C. L. (2001). *Educação Física: raízes europeias e Brasil* (2 ed.) Campinas: Autores Associados.
- Souza, A. R., Bruel, A. L., & Bassi, M. E. (2012). *Jornal de Políticas Educacionais* / Núcleo de Políticas Educacionais da Universidade Federal do Paraná – NuPE/UFPR, Curitiba, 1(1).
- Tahara, A. K., Darido, S. C., & Bahiax, C. S. (2017, jul./set). Materiais Didáticos e a Educação Física Escolar. *Conexões: Educação Física, Esporte e Saúde*, Campinas/SP, 15(1), 368-379.
- Tavares A. L. (1979). *Brasil e França ao Longo de 5 Séculos*. Rio de Janeiro: Coleção Geral Benício.
- Trindade, A. L. (2013). *10 Anos da Lei 10.639 (Ano XXIII)*. Rio de Janeiro: TV Escola/Salto para o Futuro – Edição Especial.
- Vergara, S. C. (2006). *Métodos de pesquisa em administração*. (2. Ed.) São Paulo: Atlas.
- Weisskopf, T. E. (2004). *Affirmative action in the United States and Índia: a comparative perspective*. New York: Routledge.

Apêndices

APÊNDICE I – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS COORDENADORES

ROTEIRO/PESQUISA SOBRE A CARACTERIZAÇÃO DO AMBIENTE DE ENSINO



Sr./Sr^a.

Solicito a sua participação num estudo denominado “**História e Cultura Afro-Brasileira e sua interface com a Educação Física**” tendo como objetivo conhecer e compreender aspectos significativos da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Matérias que devem ser também aplicadas nos Cursos de Educação Física, conforme o cumprimento da legislação (LDBEN, 1996). As informações serão utilizadas para a elaboração de Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias de Portugal. O autor se compromete a manter a confidencialidade dos dados apresentados neste questionário e garante que os mesmos serão utilizados exclusivamente no âmbito do estudo acima referido. Agradeço desde já a sua valiosa contribuição.

Nome do Entrevistado(a) _____

Idade _____ Graduação _____ Função/Cargo _____

1. CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

Nome da Instituição: _____ Ano de Fundação _____

Missão da Instituição: _____

Quantidade de alunos do curso: _____ Quantidade de salas do curso: _____

Número de alunos por turno: () manhã – () tarde – () noite

Estado de conservação predial

() Muito ruim – () Ruim – () Mais ou menos – () Conservado – () Muito conservado

Localização (Endereço): _____

Características do Bairro: _____

Níveis/Períodos do curso oferecido _____

Turnos de funcionamento () Manhã – () Tarde – () Noite

Quantos docentes no Curso? () Especialista – () Mestre – () Doutor – () Pós-Doutor

Qual o nível socioeconômico dos discentes? _____

Formas de inclusão dos discentes no curso. Indique o percentual.

- ☐ Prestando vestibular por meio Universal.
- ☐ Prestando vestibular por meio de Cotas de Acesso.
- ☐ Por meio de programas do Governo Federal (FIES, PROUNI) e outros.

Espaços Disponíveis:

- ☐ Sala de Direção – ☐ Sala de Professores – ☐ Sala de Coordenação – ☐ Secretaria –
- ☐ Laboratório de Informática – ☐ Cantina ou cozinha – ☐ Quadra Poliesportiva –
- ☐ Banheiros – ☐ Biblioteca – ☐ Área de Lazer/Vivências

OUTROS:

Descrição dos materiais utilizados nas aulas de Educação Física. _____

2. ASPECTOS CURRICULARES

Forma de planejamento das atividades curriculares. _____

Nível de participação dos professores. _____

Existe acompanhamento pedagógico do trabalho desenvolvido pelos professores?

- ☐ Sim ☐ Não

Os professores se envolvem nas atividades promovidas pela Instituição?

- ☐ Sim ☐ Não

3. ASPECTOS PEDAGÓGICOS

Houve alteração do Projeto Pedagógico do Curso para incluir as temáticas étnico-raciais, em questão?

- ☐ Sim ☐ Não

Quando (Ano) e Como? _____

Quais os recursos utilizados pelos professores em suas aulas?

Qual a relação entre a Instituição e a comunidade e como são resolvidos os possíveis problemas?

Quais as formas de avaliação utilizadas pelos professores?

Qual a relevância dos conteúdos ministrados em sala de aula para a vida e formação dos alunos?

APÊNDICE II – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS

PESQUISA SOBRE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E SUA INTERFACE COM A EDUCAÇÃO FÍSICA



Prezado Sr./Sr^a.

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada: História e Cultura Afro-Brasileira e sua Interface com a Educação Física. O objetivo desta investigação é conhecer e compreender aspectos significativos da História e Cultura Afro-Brasileira e/ou Africana aplicados nos Cursos de Educação Física, conforme o cumprimento da legislação (LDBEN, 1996) visando à obtenção do grau de Mestre no Curso de Ciências da Educação conferido pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Os colaboradores e colaboradoras, mediante o consentimento de livre e espontânea vontade devem preencher o formulário com questões abertas e fechadas. O autor se compromete a manter a confidencialidade dos dados apresentados neste questionário e garante que os mesmos serão utilizados exclusivamente no âmbito do estudo acima assinalado. Agradeço desde já a contribuição pela atenção, estima e apreço. E com certeza a sua participação será de valiosa importância. Muito obrigado a todas e todos que se prontificaram em ajudar.

Dados de Identificação

1. Gênero do Questionado (a).
☐ Masculino ☐ Feminino
2. Idade do Questionado (a).
☐ 18 a 24 anos ☐ 25 a 31 anos ☐ 32 a 38 anos ☐ 39 a 40 anos
☐ 40 anos em diante

Dados Educacionais

3. Qual o seu Nível de Formação Acadêmica?
☐ Superior Completo ☐ Superior Incompleto
4. Indique o Curso ao qual você Pertence.
☐ Educação Física Licenciatura ☐ Educação Física Bacharelado

Dados Didático-Pedagógicos

5. Você já participou de aula ou atividade em que o conteúdo abordou questões Étnico-Raciais ou sobre a temática de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana?
☐ Sim ☐ Não
6. Qual o seu Pertencimento Étnico-Racial?
☐ Negra/Preto/Pardo ☐ Amarela ☐ Indígena ☐ Branca
☐ Não sei Informar

7. Você tem conhecimento das Leis atuais (Lei nº 10.639/03 e Lei nº 11.645/08) que recomendam o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena nos currículos das Instituições brasileiras de ensino?
☐ Sim ☐ Não
8. A sua Instituição de Educação Superior encontra-se no cumprimento de políticas positivas ou Ações Afirmativas para a educação das relações Étnico-Raciais?
☐ Sim ☐ Não ☐ Não Tenho Conhecimento
9. Se caso respondeu (SIM), indique de que maneira.
☐ Alterando a estrutura do currículo então ministrado.
☐ Permitindo o acesso de estudantes, por meio do FIES e o PROUNI.
☐ Através de projetos eventuais, em comunhão com a sociedade civil.
☐ Promovendo o ingresso de negros e outros segmentos através de Cotas de Acesso.
10. Quais foram os meios em que você ingressou no Ensino Superior?
☐ Prestando vestibular por meio Universal.
☐ Prestando vestibular por meio de Cotas de Acesso
☐ Por meio de programas do Governo Federal (FIES, ENEM, PROUNI).
11. Como você avalia a sua aprendizagem relativa às questões Étnico-Raciais ou sobre a temática de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, em função do cumprimento da legislação nº 9.394/96?
☐ Muito Insuficiente ☐ Insuficiente ☐ Mais ou Menos Suficiente
☐ Suficiente ☐ Completamente Suficiente ☐ Não Sei Avaliar
12. Descreva como seu professor ou professora atua na ministração de aulas sobre questões Étnico-Raciais e/ou de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana?
☐ A referida temática passou a ser discutida em sala de aula, por todos os professores, independente de sua disciplina.
☐ Teve apenas um(a) professor(a) que uma vez sugeriu algumas brincadeiras de origem africana.
☐ Nenhum professor(a) até o momento trouxe questões dessa natureza, como forma de conhecimento.
☐ A temática em questão tornou-se conteúdo esporádico por uma mínima parcela de professores.

As Políticas de Cotas Raciais nas Universidades (Lei nº 12.711/2012) são cotas que não beneficia apenas o elemento negro, e refere-se a um modelo de Ação Afirmativa implantado em alguns países para amenizar desigualdades sociais, econômicas e educacionais entre raças. Segundo Munanga (1996), as cotas raciais visam oferecer aos grupos discriminados e excluídos um tratamento diferenciado para compensar as desvantagens devidas à sua situação de vítimas do racismo e de outras formas de discriminação. Tais, desvantagens, que tiveram início, desde 1549 quando os jesuítas criaram as primeiras escolas no Brasil.

13. Qual a sua opinião a respeito das Políticas de Cotas de Acesso nas Universidades do Brasil e no Maranhão, como um dos indicativos de Ações Afirmativas?
☐ Sou Contra ☐ Sou a Favor ☐ Não Sei Informar

14. Qual o seu conceito relativo à metodologia ou a prática educativa utilizada pelos professores, na consecução do ensino da temática de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no momento das aulas?
- ☐ Muito Insuficiente ☐ Insuficiente ☐ Mais ou Menos Suficiente
☐ Suficiente ☐ Completamente Suficiente ☐ Não Sei Avaliar
15. Durante as aulas existem recursos didáticos que auxiliam na efetuação da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, de forma interdisciplinar com a Educação Física?
- ☐ Sim ☐ Não ☐ Não Sei Informar
16. Se caso respondeu (SIM), indique quais.
- ☐ Possuem livros sobre as Diretrizes Curriculares para a Educação Étnico-Racial.
☐ Revistas, Apostilas, Cartilhas, Músicas, Poemas e Poesias de autores Negros.
☐ Tabuleiros de Jogos Africanos e Vídeos de Dança Afro-Brasileira e Africana
☐ Livros sobre História e Cultura Afro-Brasileira e Africana
17. Em sua opinião qual a aceitação dos outros alunos, diante da implantação de conteúdos concernentes às políticas de Ações Afirmativas no âmbito da Instituição e da Educação Física?
- ☐ Muito Insatisfeitos ☐ Insatisfeitos ☐ Mais ou Menos Satisfeitos
☐ Satisfeitos ☐ Completamente Satisfeitos ☐ Não Sei Avaliar
18. Você tem conhecimento de alguma motivação que impeça o cumprimento das Leis de reparação educacional, que obrigam a inclusão curricular do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana?
- ☐ Sim ☐ Não
19. Se caso respondeu (SIM) indique por quê.
- ☐ Falta de interesse político com situações que venham beneficiar a população negra
☐ Por desprezo e falta de atenção quando o assunto é sobre o negro e a sua inclusão
☐ Por força do racismo e das diversas formas de discriminação
20. Você concordaria em participar de oficina ou curso concernente às temáticas Étnico-Raciais e de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana?
- ☐ Sim ☐ Não ☐ Talvez

APÊNDICE III – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS DOCENTES

PESQUISA SOBRE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E SUA INTERFACE COM A EDUCAÇÃO FÍSICA



Prezado Sr./Sr^a.

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada: História e Cultura Afro-Brasileira e sua Interface com a Educação Física. O objetivo desta investigação é conhecer e compreender aspectos significativos da História e Cultura Afro-Brasileira e/ou Africana aplicados nos Cursos de Educação Física, conforme o cumprimento da legislação (LDBEN, 1996) visando à obtenção do grau de Mestre no Curso de Ciências da Educação conferido pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Os colaboradores e colaboradoras, mediante o consentimento de livre e espontânea vontade devem preencher o formulário com questões abertas e fechadas. O autor se compromete a manter a confidencialidade dos dados apresentados neste questionário e garante que os mesmos serão utilizados exclusivamente no âmbito do estudo acima assinalado. Agradeço desde já a contribuição pela atenção, estima e apreço. E com certeza a sua participação será de valiosa importância. Muito obrigado a todas e todos que se prontificaram em ajudar.

Dados de Identificação

1. Gênero do Questionado (a).
☐ Masculino ☐ Feminino
2. Idade do Questionado (a).
☐ 18 a 24 anos ☐ 25 a 31 anos ☐ 32 a 38 anos ☐ 39 a 40 anos ☐ 40 anos em diante
3. Qual a sua Formação Acadêmica? _____
4. Indique o Curso ao qual você Pertence.
☐ Educação Física Licenciatura ☐ Educação Física Bacharelado
5. Qual o seu Tempo de Docência?
☐ 01 a 05 anos ☐ 06 a 10 anos ☐ 11 a 19 anos ☐ 20 anos em diante
6. Quais foram os meios em que você ingressou no Ensino Superior?
☐ Prestando vestibular por meio Universal.
☐ Prestando vestibular por meio de Cotas de Acesso
☐ Por meio de programas do Governo Federal (FIES, ENEM, PROUNI).
7. Você já ministrou aula ou atividade em que o conteúdo abordou questões Étnico-Raciais ou sobre a temática de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana?

☐ Sim ☐ Não

8. Qual o seu Pertencimento Étnico-Racial?

☐ Negra/Preto/Pardo ☐ Amarela ☐ Indígena ☐ Branca ☐ Não sei Informar

9. Você tem conhecimento das Leis atuais (Lei nº 10.639/03 e Lei nº 11.645/08) que recomendam o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena nos currículos das Instituições brasileiras de ensino?

☐ Sim ☐ Não

10. A sua Instituição de Educação Superior encontra-se no cumprimento de políticas positivas ou Ações Afirmativas para a educação das relações Étnico-Raciais?

☐ Sim ☐ Não ☐ Não Tenho Conhecimento

11. Na sua Instituição houve alguma mudança ou alteração curricular em função da aplicabilidade obrigatória da temática de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, diante do cumprimento da legislação (LDBEN, 1996)?

☐ Sim ☐ Não ☐ Não Tenho Conhecimento

Se caso respondeu (SIM), indique de que maneira.

☐ Alterando a estrutura do currículo então ministrado.

☐ Permitindo o acesso de estudantes, por meio do FIES, ENEM e o PROUNI.

☐ Através de projetos eventuais, em comunhão com a sociedade civil.

☐ Promovendo o ingresso de negros e outros segmentos através de Cotas de Acesso.

12. Como você avalia a sua atuação enquanto docente, no assentamento da temática de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, em suas preleções e seus planejamentos?

☐ Muito Insuficiente ☐ Insuficiente ☐ Mais ou Menos Suficiente

☐ Suficiente ☐ Completamente Suficiente ☐ Não Sei Avaliar

13. Você aplica conteúdos pertinentes às questões Étnico-Raciais ou de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana em suas aulas?

☐ Sim ☐ Não

As Políticas de Cotas Raciais nas Universidades (Lei nº 12.711/2012) são cotas que não beneficia apenas o elemento negro, e refere-se a um modelo de Ação Afirmativa implantado em alguns países para amenizar desigualdades sociais, econômicas e educacionais entre raças. Segundo Munanga (1996) as cotas raciais visam oferecer aos grupos discriminados e excluídos um tratamento diferenciado para compensar as desvantagens devidas à sua situação de vítimas do racismo e de outras formas de discriminação. Tais, desvantagens, que tiveram início, desde 1549 quando os jesuítas criaram as primeiras escolas no Brasil.

14. Qual a sua opinião a respeito das temporárias políticas de Cotas de Acesso nas Universidades do Brasil e no Maranhão, como um dos indicativos de Ações Afirmativas?

☐ Sou Contra ☐ Sou a Favor ☐ Não Sei Informar

15. Na sua Instituição existem recursos didáticos que auxiliam na efetuação da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, de forma interdisciplinar com a Educação Física?

☐ Sim ☐ Não ☐ Não Sei Informar

Se caso respondeu (SIM), indique quais.

- ☐ Possuem livros sobre as Diretrizes Curriculares para a Educação Étnico-Racial.
- ☐ Revistas, Apostilas, Cartilhas, Músicas, Poemas e Poesias de autores Negros.
- ☐ Tabuleiros de Jogos Africanos e Vídeos de Dança Afro-Brasileira e Africana
- ☐ Livros sobre História e Cultura Afro-Brasileira e Africana

16. Em sua opinião qual a aceitação dos outros docentes, diante da implantação de conteúdos concernentes às políticas de Ações Afirmativas no âmbito da Instituição e da Educação Física?

- ☐ Muito Insatisfeitos ☐ Insatisfeitos ☐ Mais ou Menos Satisfeitos
- ☐ Satisfeitos ☐ Completamente Satisfeitos ☐ Não Sei Avaliar

17. Você tem conhecimento de alguma motivação que impeça o cumprimento das Leis de reparação educacional, que obrigam a inclusão curricular do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana?

- ☐ Sim ☐ Não

Se caso respondeu (SIM) indique por quê.

- ☐ Falta de interesse político com situações que venham beneficiar a população negra.
- ☐ Por desprezo e falta de atenção quando o assunto é sobre o negro e a sua inclusão.
- ☐ Por força do racismo e das diversas formas de discriminação.

18. Você concordaria em participar de oficina ou curso de aperfeiçoamento concernente às temáticas étnico-raciais e de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana?

- ☐ Sim ☐ Não ☐ Talvez

APÊNDICE IV – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO

TERMO DE LIVRE CONSENTIMENTO E ESCLARECIMENTO



MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Mestrando: Adalberto Conceição da Silva

E-mail: zumbibahia1@gmail.com

Contato: (98) 98842.5867

Eu _____, RG _____, residente em _____, declaro que vou participar por livre e espontânea vontade, da pesquisa intitulada “HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E SUA INTERFACE COM A EDUCAÇÃO FÍSICA”.

Esta pesquisa será realizada pelo Mestrando Adalberto Conceição da Silva, sob a orientação do Prof. Dr. José Gregório Viegas Brás, para a Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

Declaro que fui orientado (a) de forma clara e detalhado, livre de qualquer tipo de constrangimento ou coerção, de que a pesquisa acima especificada tem por objetivo investigar os traços característicos de quem está cumprindo ao rigor da Lei, o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. E como os professores de Educação Física está utilizando estes conhecimentos.

Asseguro o direito de receber respostas para todas as dúvidas e perguntas que desejar fazer sobre o tema e sobre o desenvolvimento da pesquisa; assim como o direito de desistir em qualquer momento da pesquisa, sem que isto me cause prejuízo ou danos.

Autorizo a divulgação dos dados coletados sem a exposição da minha identidade, mantendo privacidade em qualquer tipo de divulgação, oral ou escrito, nos resultados da pesquisa.

São Luís/MA, ____ de _____ de 201__.

Testemunha 1 Voluntário

Testemunha 1 Pesquisado

A nexos

ANEXO A – MINUTA DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO (UFMA)



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

Fundação Instituída nos termos da Lei nº 5.152, de 21/10/1966 – São Luís - Maranhão.

**DEPARTAMENTO DE
EDUCAÇÃO FÍSICA**

**PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO DE
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA DA UFMA⁴⁵
CAMPUS DO BAGANGA**

**SÃO LUÍS
2015**

⁴⁵ Documento fornecido pelo coordenador do Curso de Educação Física Licenciatura da UFMA.

SUMÁRIO⁴⁶

1. APRESENTAÇÃO DA INSTITUIÇÃO	3
1.1 Histórico da Instituição de Ensino	3
1.2 Missão Institucional	5
1.3 Objetivos Institucionais	6
1.4 Princípios Educacionais Institucionais	7
2. APRESENTAÇÃO DO CURSO	17
2.1 Gestão do Curso	18
3. IDENTIFICAÇÃO DO CURSO	20
3.1 Objetivos	20
3.2 Vagas e Funcionamento	22
3.3 Integralização Curricular	22
3.4 Carga Horária	22
4. PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO	22
4.1 História do Curso de Educação Física da UFMA	23
4.2 Fundamentos do Curso de Licenciatura em Educação Física	26
4.3 Estrutura de Funcionamento Do Curso	27
4.4 Competências Necessárias para Atuação Profissional	28
4.5 Conhecimentos Exigidos para Constituição das Competências	30
4.6 Bases Legais	31
4.7 Perfil do Egresso	32
4.8 Regime Acadêmico	33
4.9 Organização Pedagógica	34
4.9.1 Disciplinas como Componentes Curriculares	34
4.9.2 Estrutura Curricular	35
4.9.3 Matriz Curricular	37
4.9.3.1 Formação Pedagógica	37
4.9.3.2 Disciplinas de Formação Específica	37
4.9.3.3 Componentes Curriculares de Aprofundamento	38
4.9.3.4 Núcleos de Formação e Percentual de Carga Horária	38
4.10 Grade Curricular	39
4.10.1 Disciplinas Optativas	40
4.11 Créditos por Componente Curricular	41

⁴⁶ Documento fornecido pelo coordenador do Curso de Educação Física Licenciatura da UFMA.

	4.12 Disciplinas Optativas	42
5.	INTEGRALIZAÇÃO CURRICULAR	43
	5.1 A Prática como Componente Curricular	43
	5.1.2 Prática Pedagógica	44
	5.2 Estágio Profissional Curricular Supervisionado	45
	5.3 Atividades Complementares	45
	5.4 Estágio Profissional Curricular Supervisionado	51
	5.5 Cumprimento de Componentes Curriculares Optativos	55
	5.6 Trabalho de Conclusão de Curso	55
6.	SISTEMA DE AVALIAÇÃO	58
7.	RELAÇÃO DE DOCENTES	59
8.	EMENTÁRIO	60
9.	REFERÊNCIAS	82

ANEXO B – ESTRUTURA CURRICULAR DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA

DISCIPLINAS DO CURSO DE ED. FÍSICA LICENCIATURA PARA 2017.2⁴⁷

	DISCIPLINAS	T	LOCAL	HORÁRIOS						PROFESSORES
				2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	SAB	
1º Período	ANATOMIA APLIC. ED. FÍSICA		Núcleo		4/5		4/5			FLAVIO PIRES
	HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA		Núcleo					2/5		PAULO TRINDADE
	FUND. MET. ENS. GINÁSTICA		Núcleo		1/2	4/5				WALDECY
	JOGOS BRINQUEDOS E BRINC.		Núcleo	5/6			1/2			JUCILEA
	FUND. ANTROPOLÓGICOS DA ED. FÍSICA		Núcleo				7 10			CARLOS AUGUSTO
	FUND. E MET. DE ENS. ATLETISMO		Núcleo	1/3		1/3				ALEX FABIANO
2º Período	PSICOL. DA EDUC. APLIC. ED. FÍSICA		Núcleo		7 10					ZARTU
	FUND. FILOSÓ. e EPISTEMOLOGIA ED. FÍSICA		Núcleo			1/4				CARLOS AUGUSTO
	BASES FISIOLÓGICAS DA ED. FÍSICA		Núcleo		1/2		1/2			FLORENTINO
	FUND. MET. ENS. GINÁSTICA RÍTMICA		Núcleo		3/5					WALDECY
	FUND. SOCIOLÓGICOS DA ED. FÍSICA		Núcleo	1/4						PAULO TRINDADE
	DIDÁTICA EM EDUCAÇÃO FÍS. ESCOLAR		Núcleo	5/6		5/6				ALEX FABIANO
3º Período	ATIV. FÍSICA E SAÚDE NA ESCOLA		Núcleo	7 10						EMANUEL
	FUND. MET. ENS. DO HANDEBOL		Núcleo	5/6			7/8			A DEFINIR
	FISIOLOGIA DO EXERCÍCIO APLIC. À ED. FÍSICA		Núcleo	3/4		4/5				FLORENTINO
	COMPORTAMENTO MOTOR		Núcleo		4/5		4/5			TARCISIO
	FUND. MET. ENS. GINÁSTICA ARTÍSTICA		Núcleo			7/9				RAIMUNDO NONATO
	EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO INFANTIL		Núcleo			1/2		1/2		TARCISIO
4º Período	INTRODUÇÃO AOS ESTUDOS DO LAZER		Núcleo		4/5			4/5		SILVANA MARTINS
	EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENS. FUNDAMENTAL		Núcleo		1/2		1/2			TARCISIO
	METODOL. DA PESQUISA EM ED. FÍSICA		Núcleo	4/5		4/5				SILVANA MOURA
	FUND. MET. ENS. DA NATAÇÃO		Núcleo	1/2		1/2				JANAINA
	FUND. MET. ENS. DA DANÇA		Núcleo				3 6			WALDECY
	POLÍTICAS PÚBLIC. APLIC. À ED. FÍSICA		Núcleo	7/8		7/8				SILVANA MARTINS
5º Período	FUND. MET. ENS. BASQUETEBOL		Núcleo			1/2		4/5		ELIZABETH
	BIOMECÂNICA APLIC. ED. FÍSICA		Núcleo		4/5		4/5			CARINA
	ESTÁGIO SUPERVISIONADO I		Núcleo					1/3		
	FUND. E MET. DO ENS. DAS LUTAS		Núcleo		1/2		1/2			JOSLEA
	EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO		Núcleo	3/4		4/5				ELIZABETH/ JUCILEA
	NEUROBIOLOGIA DA ATIVIDADE FÍSICA (optativa)		Núcleo		7/8		7/8			TARCISIO
6º Período	SAÚDE COLETIVA E SOCORROS DE URGÊNCIAS		Núcleo	1/2				1/2		ELIZABETH
	ESTÁGIO SUPERVISIONADO II									
	FUND. E MET. ENS. DO VOLEIBOL		Núcleo		4/5		4/5			ZARTU
	FUND. MET. ENS. DO FUTEBOL E FUTSAL		Núcleo	3/4			1/2			CHRISTIAN
	CULTURA CORPORAL E DIVERSIDADE ÉTNICO RACIAL (optativa)		Núcleo			1/2		3/4		WALDECY VALE
	MEDIDAS E AVALIAÇÃO NA ESCOLA		Núcleo	5/6		5/6				CARLOS AMORIM
7º período	EDUCAÇÃO FÍSICA INCLUSIVA		Núcleo	1/2		1/2				SILVANA MOURA
	ESTÁGIO SUPERVISIONADO III									
	LIBRAS		Núcleo					3 6		CARLOS AMORIM
	GESTÃO, ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA E DO ESPORTE		Núcleo	3/4				1/2		A DEFINIR
	FISIOLOGIA DO EXE. NA CRIANÇA E NO ADOLESCENTE (optativa)		Núcleo			2/3		4/5		FLORENTINO
8º período										
	TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO (MONOGRAFIA)									
	SEMINÁRIO DE MONOGRAFIA I (currículo antigo)		Núcleo			7/8				CARLOS AUGUSTO

HORÁRIO MATUTINO: 1º 7:30 às 8:20 / 2º 8:20 às 9:10 / 3º 9:20 às 10:10 / 4º 10:10 às 11:00 / 5º 11:10 às 12:00 / 6º 12:00 às 12:50

HORÁRIO VESPERTINO: 7º 14:00 às 14:50 / 8º 14:50 às 15:40 / 9º 15:50 às 16:40 / 10º 16:40 às 17:30 / 11º 17:40 às 18:30

HORÁRIO NOTURNO: 12º 18:30 às 19:20 / 13º 19:20 às 20:10 / 14º 20:20 às 21:10 / 15º 21:10 às 22:00h

⁴⁷ Documento fornecido pelo coordenador do Curso de Educação Física Licenciatura da UFMA.

ANEXO C – ESTRUTURA CURRICULAR DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA FACULDADE ESTÁCIO DE SÃO LUÍS⁴⁸



Centro de Ensino - Matriz Curricular e Carga Horária do Curso

Educação Física – Licenciatura		Área de Conhecimento: SAÚDE – Curso: EDUCAÇÃO FÍSICA – Tipo de Curso: GRADUAÇÃO Currículo: 116 – Coordenador Pedagógico: Tiago Costa de Figueiredo – Coordenador do Curso: José Alípio Assis dos Santos Filho												
Período	Código da Disciplina	Nome da Disciplina	Crédito Teórico	Crédito Prático	Crédito Campo	Crédito Online	Crédito Estágio	Crédito Extensão	Créditos Pagos	Total Créditos	Carga Horária	Estágio?	Modalidade	Classificação da Disciplina
1	CEL0014	LÍNGUA PORTUGUESA	2	0	0	0	0	0	2	2	36	Não	ONLINE (EAD)	OBRIGATÓRIA
1	SDE0002	ANATOMIA SISTÊMICA	2	2	0	0	0	0	4	4	72	Não	PRESENCIAL	OBRIGATÓRIA
1	CEL0001	ASPECTOS ANTROPOLÓGICOS E SOCIOLÓGICOS DA EDUCAÇÃO	2	0	2	0	0	0	2	4	80	Não	PRESENCIAL	OBRIGATÓRIA
1	GST0917	PLANEJAMENTO DE CARREIRA E SUCESSO PROFISSIONAL	2	0	0	0	0	0	2	2	36	Não	ONLINE (EAD)	OBRIGATÓRIA
1	SDE0906	BIOLOGIA CELULAR	4	0	0	0	0	0	4	4	72	Não	PRESENCIAL	OBRIGATÓRIA
1	SDE3479	FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA	2	0	0	0	0	0	2	2	36	Não	ONLINE (EAD)	OBRIGATÓRIA
2	SDE3480	TEORIA E PRÁTICA DA RECREAÇÃO E LAZER	2	2	0	0	0	0	4	4	72	Não	PRESENCIAL	OBRIGATÓRIA
2	SDE3488	PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO E DA APRENDIZAGEM	2	0	0	0	0	0	2	2	36	Não	PRESENCIAL	OBRIGATÓRIA
2	SDE0020	TEORIA E PRÁTICA DA GINÁSTICA ARTÍSTICA	2	2	0	0	0	0	4	4	72	Não	PRESENCIAL	OBRIGATÓRIA
2	SDE0022	ANATOMIA DO APARELHO LOCOMOTOR	2	2	0	0	0	0	4	4	72	Não	PRESENCIAL	OBRIGATÓRIA
2	SDE0097	FISIOLOGIA HUMANA	4	0	0	0	0	0	4	4	72	Não	PRESENCIAL	OBRIGATÓRIA
2	CEL0028	HISTÓRIA DA CULTURA E DA SOC. NO MUNDO CONTEMP.	2	0	0	0	0	0	2	2	36	Não	ONLINE (EAD)	OPTATIVA
2	CEL0017	METODOLOGIA CIENTÍFICA	2	0	0	0	0	0	2	2	36	Não	ONLINE (EAD)	OBRIGATÓRIA
3	CEL0003	FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO	2	0	2	0	0	0	2	4	80	Não	PRESENCIAL	OBRIGATÓRIA
3	SDE0045	APRENDIZAGEM E CONTROLE MOTOR	3	1	2	0	0	0	4	6	116	Não	PRESENCIAL	OBRIGATÓRIA

⁴⁸ Documento fornecido pelo coordenador do Curso de Educação Física Licenciatura da FESL.

3	SDE0057	CINESIOLOGIA E BIOMECÂNICA	3	1	0	0	0	0	4	4	72	Não	PRESENCIAL	OBRIGATÓRIA
3	SDE0036	TEORIA E PRÁTICA DA NATAÇÃO	2	2	0	0	0	0	4	4	72	Não	PRESENCIAL	OBRIGATÓRIA
3	SDE0037	TEORIA E PRÁTICA DO ATLETISMO	2	2	0	0	0	0	4	4	72	Não	PRESENCIAL	OBRIGATÓRIA
3	SDE0121	MEDIDA E AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA	1	1	2	0	0	0	2	4	80	Não	PRESENCIAL	OBRIGATÓRIA
3	CEL0040	RACIOCÍNIO LÓGICO	2	0	0	0	0	0	2	2	36	Não	PRESENCIAL	OPTATIVA
4	CCA0083	ESTÉTICA E HISTÓRIA DA ARTE CONTEMPORÂNEA	2	0	0	0	0	0	2	2	36	Não	ONLINE (EAD)	OPTATIVA
4	CEL0721	ESPORTE EDUCACIONAL	2	0	0	0	0	0	2	2	36	Não	ONLINE (EAD)	OBRIGATÓRIA
4	CEL0737	METODOLOGIA DO ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA	2	2	2	0	0	0	4	6	116	Não	PRESENCIAL	OBRIGATÓRIA
4	SDE0062	CORPOREIDADE E MOTRICIDADE	2	0	0	0	0	0	2	2	36	Não	ONLINE (EAD)	OBRIGATÓRIA
4	CEL0061	DIDÁTICA	4	0	2	0	0	0	4	6	116	Não	PRESENCIAL	OBRIGATÓRIA
4	SDE0096	FISIOLOGIA DO EXERCÍCIO	3	1	0	0	0	0	4	4	72	Não	PRESENCIAL	OBRIGATÓRIA
4	CEL0032	HISTÓRIA DOS POVOS INDÍGENAS E AFRODESCENDENTES	2	0	0	0	0	0	2	2	36	Não	ONLINE (EAD)	OPTATIVA
4	CEL0139	POLÍTICAS PÚBLICAS E ORGANIZAÇÃO DA EDU. BÁSICA	2	0	0	0	0	0	2	2	36	Não	ONLINE (EAD)	OBRIGATÓRIA
4	CEL0174	PRÁT. ENS. ESTÁGIO SUPERV. EDUCAÇÃO FÍSICA I	1	1	5	0	0	0	2	7	146	Sim	PRESENCIAL	OBRIGATÓRIA
5	CEL0175	PRÁT. ENS. ESTÁGIO SUPERV. EDUCAÇÃO FÍSICA II	1	1	5	0	0	0	2	7	146	Sim	PRESENCIAL	OBRIGATÓRIA
5	CEL0066	EDUCAÇÃO AMBIENTAL	2	0	0	0	0	0	2	2	36	Não	ONLINE (EAD)	OBRIGATÓRIA
5	CEL0201	ESPORTES DE AVENTURA E ATIVIDADE FÍSICA NA NATUREZA	1	1	1	0	0	0	2	3	58	Não	PRESENCIAL	ELETIVA G1
5	SDE0362	PRESCRIÇÃO DE EXERCÍCIOS PARA GRUPOS ESPECIAIS	1	1	1	0	0	0	2	3	58	Não	PRESENCIAL	ELETIVA G1
5	CEL0202	TÓPICOS ESPECIAIS EM EDUCAÇÃO FÍSICA	1	1	1	0	0	0	2	3	58	Não	PRESENCIAL	ELETIVA G1

Adalberto Conceição da Silva/História e Cultura Afro-Brasileira e sua Interface com a Educação Física

5	SDE0841	SEMINÁRIOS INTEGRADOS EM EDUCAÇÃO FÍSICA	2	0	0	0	0	0	2	2	36	Não	PRESENCIAL	OBRIGATÓRIA
5	CEL0723	EDUCAÇÃO INCLUSIVA	2	0	0	0	0	0	2	2	36	Não	ONLINE (EAD)	OBRIGATÓRIA
5	CEL0205	TEORIA E METODOLOGIA DA GINÁSTICA ESCOLAR	1	1	1	0	0	0	2	3	58	Não	PRESENCIAL	ELETIVA G1
5	CEL0204	TEORIA E PRÁTICA DO FOLCLORE E DANÇA	1	1	1	0	0	0	2	3	58	Não	PRESENCIAL	ELETIVA G1
5	CEL0203	TEORIA E PRÁTICA DOS ESPORTES DE LUTA	1	1	1	0	0	0	2	3	58	Não	PRESENCIAL	ELETIVA G1
5	SDE3489	METODOLOGIA DO ENSINO DO FUTEBOL E FUTSAL	2	2	1	0	0	0	4	5	94	Não	PRESENCIAL	OBRIGATÓRIA
5	SDE3490	METODOLOGIA DO ENSINO DO HANDEBOL	2	2	1	0	0	0	4	5	94	Não	PRESENCIAL	OBRIGATÓRIA
6	SDE3491	METODOLOGIA DO ENSINO DO VOLEIBOL	2	2	1	0	0	0	4	5	94	Não	PRESENCIAL	OBRIGATÓRIA
6	SDE3492	METODOLOGIA DO ENSINO DO BASQUETEBOL	2	2	1	0	0	0	4	5	94	Não	PRESENCIAL	OBRIGATÓRIA
6	CEL0101	TÓPICOS EM LIBRAS: SURDEZ E INCLUSÃO	2	0	0	0	0	0	2	2	36	Não	ONLINE (EAD)	OBRIGATÓRIA
6	SDE0183	TEORIA E PRÁTICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA ADAPTADA	1	1	2	0	0	0	2	4	80	Não	PRESENCIAL	OBRIGATÓRIA
6	CEL0724	TCC EM EDUCAÇÃO FÍSICA - LICENCIATURA	3	1	2	0	0	0	4	6	116	Não	PRESENCIAL	OBRIGATÓRIA
6	CEL0176	PRÁT. ENS. ESTÁGIO SUPERV. EDUCAÇÃO FÍSICA III	1	1	4	0	0	0	2	6	124	Sim	PRESENCIAL	OBRIGATÓRIA

Indicadores do Curso	
Disciplinas Obrigatórias:	37
Disciplinas Optativas:	4
Disciplinas Eletivas:	6
Total de Créditos Pagos:	116
Total de Períodos:	6
Média de Disciplina por Período:	6,17