



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FAGED
PROGRAMA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ANÁLIA DE JESUS MOREIRA

**A CULTURA CORPORAL E A LEI Nº 10.639/03: UM ESTUDO SOBRE
OS IMPACTOS DA LEI NO ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA EM
SALVADOR**

Salvador
2008

ANÁLIA DE JESUS MOREIRA

**A CULTURA CORPORAL E A LEI Nº 10.639/03: UM ESTUDO SOBRE
OS IMPACTOS DA LEI NO ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA EM
SALVADOR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação, Cultura Corporal e Lazer.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Cecília de Paula Silva

Salvador
2008

Biblioteca Anísio Teixeira - Faculdade da Educação da UFBA

M838 Moreira, Anália de Jesus.
A cultura corporal e a Lei n. 10.639/03: um estudo sobre os
impactos da lei no ensino da Educação Física em Salvador / Anália de
Jesus Moreira. – 2008.
100 f.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Cecília de Paula Silva.
Dissertação (mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade
Federal da Bahia.

1. Educação física – Estudo e ensino. 2. Cultura afro-brasileira -
Legislação. 3. Relações raciais. I. Silva, Maria Cecília de Paula. II.
Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 613.7 22.ed.

ANÁLIA DE JESUS MOREIRA

A CULTURA CORPORAL E A LEI Nº 10.639/03: UM ESTUDO SOBRE
OS IMPACTOS DA LEI NO ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA EM
SALVADOR

Dissertação apresentada ao Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Aprovada em 28 de novembro de 2008.

Banca Examinadora

José Silvério Baia Horta _____

Doutor em Educação - Doctorat d Etat pelo Universite de Paris V (Rene Descartes), França (1985)

Pesquisador Visitante - CNPq da Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Maria Cecília de Paula Silva – Orientadora _____

Doutora em Educação Física pela Universidade Gama Filho, Brasil (2003)

Professor Adjunto da Universidade Federal da Bahia, Brasil

Pedro Rodolfo Jungers Abib _____

Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas, Brasil (2004)

Professor Titular da Universidade Federal da Bahia, Brasil

Suzana Maria Coelho Martins _____

Doutora em Dança na Educação pela Temple University, Estados Unidos (1995)

Professor Adjunto IV da Universidade Federal da Bahia, Brasil

Wilson Roberto de Mattos _____

Doutor em História pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil (2000)

Professor Adjunto da Universidade do Estado da Bahia, Brasil

DEDICATÓRIA

Dedicar algo a alguém é ir além de um ato simbólico. Dedicar é reconhecer o dedicado como parte integrante de uma conquista numa trajetória ou momento crucial quer sejam estes particulares ou coletivos. Minha trajetória não é e nunca será fácil, porém, é minha a decisão de querê-la sempre alegre. Os nomes que cito aqui são as pontas do meu novelo de vida por isso, neste instante em que finalizo esta etapa de caminhada tão rica, que é esta dissertação de mestrado, sinto-me alegremente obrigada a destacar estas pessoas. Dedico a “painho” (Anísio José Moreira, em memória) porque durante a caminhada acadêmica tantas vezes senti falta de sua mão (física) a me segurar como se fora a caminho da escola. Dedico a “mainha” (Maria Conceição de Jesus) porque irei presenteá-la com um exemplar desta dissertação todo forrado com papel (rosado) de pão, tal qual meu primeiro caderno. Dedico aos meus irmãos, Adenízio, Anelita, Ana Lúcia e, (Jorge em memória); aos “a-filho-a-dos”, (Márcio, Marcelo, George, Ariel) e sobrinhos (Miguel e Alana) porque sei que a luta de nossas vidas seguirá a trilha da busca por melhores dias para os que chegaram e chegarão depois de nós. Dedico aos meus alunos, professores e amigos porquanto se constituem em força vital de minha ambição por uma educação sem dor. Dedico a Prof^a Cleusa Fernandes da Rita, da Escola Municipal de Mussurunga I com quem aprendi que educar, além de comunicar, é afetivar. Dedico a minha orientadora, Prof^a Dr^a Maria Cecília de Paula Silva, porque “o olho que mais salta, é o que vê melhor”. O olhar fixo desfavorece a periferia, o alto, o profundo. Hoje, eu enxergo bem melhor. Digo a todos vocês que eu acredito em mudança, ainda que as condições herdadas promovam agonismos. Eu sou e nós somos a prova viva de que resistir é o que nos resta, não desistir é o rumo, e superar é o ideal.

AGRADECIMENTOS

Ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia.

Aos professores, coordenadores e estudantes atores desta pesquisa.

Aos colegas e professores da turma 2007.1 do Mestrado e Doutorado.

Aos colegas, professores e alunos da Escola Municipal de Mussurunga.

Aos companheiros do grupo HCEL.

Em nome da Fé de cada um, em particular, da Fé ancestral que rege a minha cidade, Salvador.

MUITO OBRIGADA!

Sou professor a favor da decência contra o despudor, a favor da liberdade contra o autoritarismo, da autoridade contra a silenciosidade, da democracia contra a ditadura de direita ou de esquerda.

Sou professor a favor da luta constante contra qualquer forma de discriminação, contra a dominação econômica dos indivíduos ou das classes sociais.

Sou professor contra a ordem capitalista vigente que inventou esta aberração: a miséria na fartura.

Sou professor a favor da esperança que me anima, apesar de tudo.

Sou professor contra o desengano que me consome e me imobiliza.

Sou professor a favor da boniteza de minha própria prática, boniteza que dela some se não cuido do saber que devo ensinar, se não brigo por este saber, se não luto pelas condições materiais necessárias sem as quais meu corpo, descuidado, corre o risco de se amofinar e de já não ser o testemunho que deve ser de lutador pertinaz que cansa, mas não desiste.

Boniteza que se esvai de minha prática se, cheio de mim mesmo, arrogante e desdenhoso dos alunos, não canso de me admirar.

Paulo Freire

MOREIRA, Anália de Jesus. **A cultura corporal e a lei nº 10.639/03: um estudo sobre os impactos da lei no ensino da educação física em Salvador.** 100 f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia.

RESUMO

Esta pesquisa é o resultado de um estudo sobre os impactos da Lei nº 10.639/03 no ensino da Educação Física em escolas de Salvador. Entende-se como impactantes, as impressões e reflexões causadas pela lei na práxis pedagógica. Por meio de uma pesquisa histórica, faz abordagens críticas de área, partindo da proposta central dessa lei que perspectiva uma busca identitária, tendo como pilares a questão étnico-racial, a ancestralidade e a cultura. O percurso incluiu um estudo sobre os pressupostos da lei, desde as articulações nos movimentos sociais, em especial do movimento negro, passando pelos formatos de resoluções e pareceres jurídicos e legislativos até a forma normativa de lei como instrumento legislativo. Em outro ponto, reflete sobre as formas de aplicabilidade da lei instituídas em documentos, diretrizes e programas em vários estados brasileiros, identificando as relações práticas das propostas com o campo da cultura corporal. Numa segunda etapa, estuda as tensões entre a aplicabilidade da lei e a realidade concreta, reveladas nas entrevistas com coordenadores pedagógicos, professores e alunos de várias escolas de Salvador, uma de cada rede: pública – municipal, estadual e federal; e particular. Por meio de entrevistas semidirigidas, faz uma leitura das dimensões, limites e possibilidades pedagógicas relacionadas à lei e à prática da Educação Física. O objetivo é propiciar outras discussões convergentes para a compreensão de um país culturalmente plural, de uma cidade de maioria negra e de uma escola historicamente influenciada por projetos e práticas etnocêntricas, contribuindo, assim, para novos horizontes paradigmáticos que possibilitem legitimar o direito a uma sociedade menos desigual, a uma educação com característica emancipatória.

Palavras-chave: Educação Física. Cultura afro-brasileira. Relações raciais .

MOREIRA, Anália de Jesus. **The culture body and the Law nº 10.639/03**: a study on the impacts of the law in teaching physical education in el Salvador. 100 pp. Dissertation (Master's Degree) - School of Education, Federal University of Bahia.

ABSTRACT

We present the results of a study on the impact of Law no. 10.639/03 in teaching Physical Education in schools in Salvador. We understand how impacting, impressions and reflections caused by law in the practice of Physical Education, provided his understanding as a practice teacher at social functions set out in the area of their status epistemological path, marked by military practices and Eugenia of strong repercussions at school. Through a historical research, we approach the critical area, from the central proposal of Law no. 10.639/03 prospect that a search identity, with the pillars the question ethno-racial, our ancestry and culture. Our itinerary included a study on the assumptions of the Act, since the joints in social movements, especially the black movement, through resolutions and formats of legal and legislative advice to the normative form of law and the legislative instrument. On another point, reflect on ways of application of law imposed on documents, guidelines and programs in various Brazilian states, identifying the relations practices of the proposals with the field of culture body. In a second step, we studied the tensions between the applicability of the law and reality, disclosed in interviews with teachers and students from various schools in Salvador, one for each network: public - local, state and federal, and private. Through questionnaires answered by educational coordinators of schools surveyed, did a reading of the size, boundaries and educational opportunities related to law and practice of physical education. in categories identity, culture and history to reveal the relationship between the construction of identity, corporeality, cultures and repercussions at school. Aimed at providing new information for understanding of a multicultural country, a city of afrodescendente majority and a school historically influenced by projects and ethnocentric practices, thus contributing to new horizons paradigmatics enabling the legitimate right to a less unequal society, a emancipatory.

Keywords: Pysical Education. African-Brazilian culture. Race relations.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Distribuição dos entrevistados, conforme escola.....	63
Quadro 2	Perfil dos professores pesquisados.....	67
Quadro 3	Perfil dos coordenadores pesquisados.....	72
Quadro 4	Perfil dos estudantes pesquisados.....	76

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAV	Colégio Antônio Vieira
CEAFRO	Centro de Educação e Profissionalização para a Igualdade Racial e de Gênero
CEAO	Centro de Estudos Afro-Orientais
CEB	Ciclo de Escolarização Básica
CEFET/BA	Centro Federal Tecnológico da Bahia
CEI	Centro Educacional e Integral
CESV	Colégio Estadual Severino Vieira
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONBRACE	Congresso Brasileiro das Ciências do Esporte
CONDER	Companhia de Desenvolvimento Urbano do Estado da Bahia
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
ES	Espírito Santo
FACED	Faculdade de Educação
GEDIS	Grupo de Atuação Especial de Combate à Discriminação
GEDUC	Grupo de Atuação Especial em Defesa da Educação
GT	Grupo de Trabalho
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IMEJA	Instituto Municipal de Educação José Arapiraca
IPE	Instituto de Pesquisas Educacionais
LDBEN	Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MP	Ministério Público
ONU	Organização das Nações Unidas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIB	Produto Interno Bruto
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPGEF/UGF	Programa de Pós-Graduação em Educação Física, da Universidade Gama Filho
PR	Paraná
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
SEC	Secretaria da Educação do Estado da Bahia
SMEC	Secretaria Municipal de Educação e Cultura
SP	São Paulo
TEM	Teatro Experimental do Negro
UDH	Unidade de Desenvolvimento Humano
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E METODOLÓGICA	17
2.1	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	18
2.2	O PANORAMA DO CAMPO PESQUISADO	19
2.2.1	Instituto Municipal de Educação José Arapiraca (IMEJA)	19
2.2.2	Colégio Estadual Severino Vieira (CESV)	20
2.2.3	Centro Federal Tecnológico da Bahia (CEFET/BA)	21
2.2.4	Colégio Antônio Vieira (CAV)	22
2.3	A RELAÇÃO ENTRE O PESQUISADOR E O OBJETO	23
3	A LEI Nº 10.639/03: PRESSUPOSTOS E PROPOSTAS PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA	26
3.1	O MOVIMENTO NEGRO: UMA BREVE CRONOLOGIA DAS AÇÕES PARA AFIRMAR A CULTURA E A HISTÓRIA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA	29
3.2	O CENÁRIO BAIANO: NO CORPO DO ILÊ AIYÊ, A SUBJETIVIDADE E A AFIRMAÇÃO DA CULTURA AFRO	33
3.3	PROPOSTAS ANTERIORES À LEI Nº 10.639/03: MARCAS DE UMA LUTA CONTRA AS DESIGUALDADES E O PRECONCEITO RACIAL	35
3.4	ALGUNS CAMINHOS E RELATOS SOBRE A APLICAÇÃO DA LEI Nº 10.639/03 NO BRASIL: O FOCO NA CULTURA CORPORAL	37
3.5	A MARCHA ZUMBI: CORPORIFICAÇÃO DE UMA LUTA CONTRA AS DESIGUALDADES RACIAIS NO BRASIL	39
3.6	O PANORAMA ATUAL: TENSÕES E DESAFIOS NA ESCOLA	40
3.7	A REDE ESTADUAL: IMPASSES E ATRASOS NA IMPLEMENTAÇÃO DA LEI	43
4	A EDUCAÇÃO FÍSICA NAS DIRETRIZES DA LEI Nº 10.639/03 EM SALVADOR: PROPÓSITOS E DESPROPÓSITOS	45
4.1	A EDUCAÇÃO FÍSICA: DEFINIÇÃO DE PAPÉIS E FUNÇÕES	52
5	A CULTURA CORPORAL: ASSUMINDO TRAÇOS E RANÇOS DE UMA EDUCAÇÃO EUGÊNICA	54
5.1	A EUGENIA E A EDUCAÇÃO FÍSICA: UM RECORTE NA CORPORALIDADE AFRO-BRASILEIRA	57
5.2	A CULTURA ESCOLAR E A EDUCAÇÃO FÍSICA: REFLEXÕES SOBRE IDENTIDADES E PODER	60
6	OS IMPACTOS NA ESCOLA: COMPREENDENDO AS TENSÕES PROVOCADAS PELA LEI Nº 10.639/03 NA ROTINA ESCOLAR	63
6.1	OS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA	66
6.2	OS COORDENADORES PEDAGÓGICOS E/OU DIRETORES	72

6.3	OS ESTUDANTES	76
7	AS POSSIBILIDADES DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA NA ESCOLA	81
7.1	A ACADEMIA E OS VALORES CIVILIZATÓRIOS AFRODESCENDENTES	84
7.2	A CULTURA AFRO-BRASILEIRA E A EDUCAÇÃO FÍSICA: POR UMA NOVA ABORDAGEM VALORATIVA	85
7.3	A VALORIZAÇÃO DA HISTÓRIA DA CULTURA CORPORAL AFRO-BAIANA: ICONOGRAFIA DO IRDEB, UMA CONTRIBUIÇÃO DO GRUPO HCEL	87
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS	89
	REFERÊNCIAS	94

1 INTRODUÇÃO

Vários dos nossos problemas ganham mais visibilidade quando as angústias advindas se potencializam na nossa rotina, gerando insatisfações que, em geral, nos fazem desejar transformá-las em compreensões. A angústia a que me refiro é a de uma professora de Educação Física atuando no espaço público escola-comunidade de uma das periferias mais complexas de Salvador: o bairro de Mussurunga. Este fica encravado numa nesga de mata atlântica. É disforme e contrastante em seus conjuntos habitacionais construídos para a população de renda baixa; composto de vielas e invasões que abrigam desde o movimento dos “sem teto” até os filhos do êxodo rural, não esquecendo daqueles que foram evacuados do centro da maior diáspora negra da América Latina, cuja população é formada por 83% por cento de negros, conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), de 2007. Importa para este trabalho expor as peculiaridades socioeconômicas da cidade onde vivem cerca de três milhões de pessoas.

Números do IBGE relativos ao PIB¹ colocam Salvador em penúltimo lugar entre as capitais do país em renda *per capita*. Entre os 5.560 municípios pesquisados, a capital baiana ficou à frente apenas de Teresina, no Piauí. A pesquisa mostra que a soma dos bens e serviços dividida pelo número de habitantes de Salvador foi de R\$ 4.624,00 para uma média nacional de R\$ 8.694,00. O quadro se agrava mais ainda, quando o parâmetro é a pesquisa do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), publicada no *Atlas de desenvolvimento humano da Região Metropolitana de Salvador*, em 2005², que confirma que a Região Metropolitana de Salvador é a mais desigual entre todas as regiões do País. Um dos resultados prova que um morador de “área nobre” ganha em média 25 vezes a mais

¹ Os números do Produto Interno Bruto utilizados referem-se aos dados de 2003, do IBGE. O indicador PIB mede a produção do País.

² Dados coletados pela Companhia de Desenvolvimento Urbano do Estado da Bahia (CONDER).

que, por exemplo, um cidadão residente no subúrbio ferroviário, uma das regiões mais pobres da capital baiana e onde a população é de maioria negra.

Significa dizer que o índice gini³ de Salvador, 0,66, é o mais grave no Brasil e, comparado aos dados mundiais, perde apenas para a Namíbia, na África, onde o gini é de 0,743.

Uma tradução drástica da desigualdade pode ser constatada na seguinte comparação fornecida pelos dados da Conder referentes a UDH⁴: moradores do bairro da Pituba, nas proximidades do Shopping Itaipara, área considerada nobre, representam os 20% mais ricos da região, ganham em média R\$ 5.562,73 por mês, enquanto os 20% menos pobres da UDH dos bairros de Coutos, Fazenda Coutos e Felicidade ganham apenas R\$ 223,72 por mês. A mesma pesquisa mostra um quadro em “preto e branco”, quando constata que na UDH do Itaipara, entre os mais ricos, 97,67% das crianças com idade entre 7 e 14 anos estão freqüentando o ensino fundamental. Em Coutos, o índice entre os menos pobres cai para 82,70%. Outro dado que confirma o contraste verifica-se no percentual de analfabetos: no Itaipara é de 0,93%, enquanto em Coutos, Fazenda Coutos e Felicidade, o índice é 12,95%.

Ao buscar compreender essa realidade, deparei-me com algumas perguntas: a educação colabora para diminuir as desigualdades ou, em outro pólo, promove condições de visibilidade para as diferentes culturas e identidades? E a escola, historicamente influenciada por pensamentos e práticas etnocêntricas, o que faz para problematizar e negociar tais questões?

Compreendo a educação como mediadora de um contexto social determinado, que relaciona e reflete seu tempo e contextos ou para se tornar um dos instrumentos de transformação social.

Nesta direção, atentei para uma constatação àquela altura ainda empírica: a cultura afro-brasileira repercute de forma desigual na escola porque está demarcada, epistemologicamente, entre o conformismo e a resistência. O que parece uma afirmação digna de compor as considerações finais foi, na verdade, o ponto de partida para compreender a emergência da Lei nº 10.639/03. Meu primeiro

³ Índice que mede o grau de distribuição da renda (ou em alguns casos os gastos com o consumo) entre os indivíduos em uma economia. Medido com referência ao desvio de uma distribuição perfeita, um índice de GINI zero implica uma perfeita equanimidade na distribuição da renda, enquanto que um índice de 100 implica perfeita desigualdade.

⁴ Unidade de Desenvolvimento Humano, referência de mapeamento da pesquisa PNUD pela Conder.

olhar sobre o objeto que, ora se desenhava, buscou desvelar a validade da cultura afro-brasileira na escola.

Numa fase posterior, abarcando meu campo de estudo, objetivei identificar o lugar da Educação Física na difusão e aplicação da Lei nº 10.639/03. Tais elaborações serviram para a construção das categorias que emergiram das reflexões sobre os propósitos da Lei nº 10.639/03, refletidos na historicidade da Educação Física e, principalmente, das impressões iniciais no campo empírico. Completei o percurso inicial com interpretações do PNUD e do IBGE sobre o perfil e a realidade do povo atendido pela escola básica na cidade do Salvador.

A leitura interpretativa revelou aspectos que ligam os níveis de escolarização à situação de desigualdades sociais e raciais. Minha abordagem firmou-se em argumentos sobre escola, sociedade, cultura e identidade.

Esta Introdução contempla a contextualização do tema e a problemática da dissertação. Em seguida, o capítulo 2 traz a discussão teórica, a metodologia de pesquisa utilizada para o estudo empírico e o panorama do campo pesquisado. No capítulo 3, contextualizo a Lei nº 10.639/03 como política pública que visa a um movimento reconstrutivo histórico, educacional e político, a partir das relações étnico-raciais. Discorro brevemente sobre a motivação para o surgimento da lei, desde as articulações nos movimentos sociais, notadamente, do Movimento Negro à sua estrutura normativa. Abordo aspectos atuais da aplicação da lei e traço um paralelo entre políticas públicas e cultura escolar para introduzir a discussão categórica sobre identidade e poder, cultura e resistência. Faço, ainda, uma leitura avaliativa dos cinco anos de promulgação da Lei nº 10.639/03.

No capítulo 4, analiso o *status* da Educação Física nas *Diretrizes curriculares para a inclusão da história e cultura afro-brasileira e africana no Sistema Municipal de Educação e Cultura de Salvador*, documento da Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC) elaborado em parceria com o Centro de Educação e Profissionalização para a Igualdade Racial e de Gênero (CEAFRO), ligado ao Centro de Estudos Afro-Orientais (CEAO), da Universidade Federal da Bahia (UFBA).

Comento as ambivalências e contradições de tal união, destacando questões relativas ao “estado da arte” da Educação Física e suas funções sociais que justificam o componente curricular na escola básica.

Já no capítulo 5, trato de episódios da historiografia e da historicidade da Educação Física que marcam a constituição epistemológica desse campo do saber.

Recorto as influências do movimento eugenista, especialmente nas décadas de 30 e 40, marcadas por importantes reformas no ensino brasileiro, e analiso os resquícios de tais políticas na construção e reconstrução da identidade da Educação Física como disciplina obrigatória no ensino básico, segundo a Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9.394/96. Concomitantemente, examino o panorama da aplicabilidade da lei na área de cultura corporal nas capitais do Paraná e Espírito Santo, onde houve um trato especial com a cultura corporal para, no seguido capítulo, possibilitar comparações entre as práticas das referidas capitais e o panorama de Salvador.

No capítulo 6, faço uma leitura das opiniões de coordenadores pedagógicos e/ou diretores, professores e estudantes de Educação Física entrevistados sobre a ação concreta da lei nas escolas em que atuam.

Finalmente, no capítulo 7, analiso as possibilidades da cultura corporal afro-brasileira, a partir da Lei nº 10.639/03. Finalizo as análises da categoria cultura, refletindo conceitos de negociação e alteridade em Homi Bhabha (2007). Por fim, apresento argumentos e sugestões contributivos, especialmente, para a área da Educação Física.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E METODOLÓGICA

Para referenciar e fundamentar este trabalho aproximei-me de pensadores que construíram conceitos repercussivos na práxis pedagógica. Em Antonio Gramsci (1981), reflito sobre a dimensão da cultura como bem simbólico não dissociado das repercussões sociais, políticas e ideológicas, e o entendimento sobre as hegemonias às quais está a escola subordinada ou resistente. A leitura em Gramsci tornou-se preponderante, na medida em que busquei entender a escola também como “locus” repercussivo do movimento da sociedade e onde, assimetricamente, as culturas se encontram numa relação de poder.

Para explicitar a categoria identidade como emergente na trajetória da produção do conhecimento, imergi em Kabengele Munanga (2004, 2005, 2006), autor que ajudou a construir bases historiográficas das propostas para a aplicação da Lei nº 10.639/03. A leitura mereceu aprofundamento nas abordagens e pensamentos de Hall (2003, 2006, 2007) sobre identidade, deslocamentos, identificações e globalização.

Reflexões sobre identidade, escola e cultura me levaram a perceber a importância da contextualização deste trabalho na história mais recente das políticas públicas em educação. Fiz isso por meio da leitura do antropólogo e professor porto-riquenho, Dávila (2006), e suas impressões sobre a ação pedagógica como edificadora de políticas que influenciaram a construção das hierarquias raciais, fortalecendo uma sociedade desigual e uma escola etnocêntrica. Analiso a complexidade da categoria cultura e sustento minha visão sobre cultura e resistência, a partir dos conceitos de negociação e alteridade de Bhabha (2007).

No aporte específico de área, analiso a tese de doutorado de Maria Cecília de Paula Silva, intitulada *Da educação física, moral e intelectual a um corpo idealizado: desvelando o discurso médico nas teses da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro* (2002), que reflete sobre as influências da medicina e da ideologia eugenista

no percurso constitutivo da Educação Física, resultando em diferenças desiguais entre corpos e culturas.

Complemento a abordagem crítica de área em Kunz (2004), que discorre sobre Educação Física e sociedade, defendendo o cumprimento dos papéis sociais da área na superação de práticas estéreis e crises de identidade. Dessa forma, destaco a ação pedagógica da Educação Física como sendo capaz de junto com outros campos, colaborar para novas reflexões sobre sociedade, educação, emancipação e cultura.

2.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Este trabalho tem natureza qualitativa e sugere a adoção de um procedimento investigativo fincado na história. Para isso, foi necessário, preliminar e metodologicamente, tecer argumentos que sustentam e que justificam a proposta. O primeiro deles é a exigência de se compreender a importância do estudo da cultura corporal no Brasil e na Bahia e do trato sugerido e pontuado para essa cultura, a partir da Lei nº 10.639/03. Optei por uma abordagem crítico-histórica da Educação Física escolar.

Em Sílvio Gamboa (2003, p. 39) compreendi a forma específica deste trabalho no trato com as subjetividades. Defende o autor que o historicismo é uma forma científica capaz de superar o reducionismo humano, “[...] uma vez que resolve o problema da exclusão da subjetividade e supera a tentativa de reduzir os atos humanos a critérios de regularidade estatística”. Dessa forma, “[...] a nova abordagem prima pela interpretação intersubjetiva dos eventos e acontecimentos”.

A fase de construção da fundamentação teórica exigiu esforço hermenêutico na interpretação de pareceres e resoluções da lei, na compreensão sobre a formulação das diretrizes nacionais e na leitura sobre as formas de aplicabilidade da lei, em três capitais: Vitória, ES, Curitiba, PR e Salvador, BA. Nesta última, buscando uma amostra representativa do universo de estudantes, professores e coordenadores pedagógicos nas redes particular e pública (municipal, estadual e federal). Após mapeamento, decidi pela escolha de uma escola por rede, priorizando

as de médio e grande porte, contempladas com a totalidade dos segmentos da Educação Básica, num total de quatro escolas.

Adotei como instrumentos de coleta de dados no campo empírico, as entrevistas semidirigidas tendo como população-alvo dois professores, dois estudantes e um coordenador pedagógico e/ou diretor em cada escola escolhida, constituindo, assim, uma população de 20 entrevistados. Para analisar as falas gravadas dos sujeitos, fiz as transcrições integrais dos depoimentos. Já com os estudantes, no intuito de garantir um diálogo mais estimulante, utilizei a estratégia de pergunta e resposta, reproduzindo os diálogos entre pesquisador e entrevistados, e não apenas os depoimentos isolados dos alunos.

O trabalho de análises de conteúdo exigiu sistematização diferenciada. Para interpretação dos documentos, construí resenhas e resumos para levantar os valores históricos das obras, buscando sua validação no objeto de pesquisa. Para analisar os conteúdos das entrevistas, primeiro transcrevi, integralmente, os depoimentos; depois, fiz uma leitura interpretativa crítica.

2.2 O PANORAMA DO CAMPO PESQUISADO

A pesquisa situou-se nas seguintes unidades escolares: Instituto Municipal de Educação Professor José Arapiraca (IMEJA), Colégio Estadual Severino Vieira (CESV), Colégio Antonio Vieira (CAV), e Centro Federal Tecnológico da Bahia (CEFET-BA).

2.2.1 Instituto Municipal de Educação José Arapiraca (IMEJA)

Situada no bairro da Boca do Rio, na orla de Salvador, a escola atende a 900 estudantes nos três turnos, desde o Ensino Infantil até a 9ª série do Ensino Fundamental e ainda a modalidade EJA (Educação de Jovens e Adultos); abriga, também, um Núcleo de Cidadania e Tecnologia. Pertencente à Rede Municipal de Ensino de Salvador, o IMEJA foi fundado em 17 de junho de 1989, como espaço

modelo de educação do município, programado para ser pólo de experiências pedagógicas e treinamento de professores. A área do IMEJA compreende 14.000m², comportando 12 salas de aula, cinco salas para oficinas, sala de imprensa e um auditório para duzentas pessoas. Sendo a mais privilegiada escola da rede municipal em espaço e equipamentos, o IMEJA abriga, ainda, vinte sanitários, duas cozinhas e estacionamento fechado. Possui, também, duas áreas para Educação Física e recreio totalmente cobertas.

Cerca de 100 pessoas trabalham na escola; destas, 45 são professores. Apenas dois professores de Educação Física são lotados no IMEJA para um número ideal de seis. A carência é motivada pela falta de professores de Educação Física na Rede Municipal em função da não realização de concursos públicos. No IMEJA, a prática do xadrez é considerada uma das mais importantes e mais apreciadas pelos alunos de Educação Física. Minha primeira visita à unidade, em dezembro de 2007, foi marcada pela coincidência de encontrar o pátio principal da escola ocupado por uma feira de cultura africana e afro-brasileira, evento anual da unidade, como culminância do projeto que destaca a contribuição dos povos africanos na construção da sociedade brasileira e baiana.

2.2.2 Colégio Estadual Severino Vieira (CESV)

Situado no bairro de Nazaré no centro de Salvador, o Colégio Estadual Severino Vieira (CESV) compõe a rede estadual de ensino e atende a cerca de 800 estudantes do ensino médio e profissionalizante. O Severino Vieira marcou a história da Educação Física, na Bahia, por ter abrigado entre 1982 e 1985 o Curso Técnico em Desportos, criado para formar mão-de-obra auxiliar para a Educação Física, numa época em que existia em Salvador apenas uma escola de formação superior nessa área, a Faculdade de Educação Física, da Universidade Católica do Salvador (UCSAL).

O espaço físico do Colégio Estadual Severino Vieira é amplo para a Educação Física, comportando duas quadras abertas e um ginásio de esportes. Por conta da redução de turmas, apenas dois professores de Educação Física estão lotados na unidade. Minha chegada ao Severino Vieira, na situação de

pesquisadora, deu-se em clima emocionado, uma vez que, egressa que sou da unidade, tendo completado ensino médio entre 1982 e 1984, não consegui disfarçar minha decepção ao perceber a calma do colégio numa tarde de quinta-feira. Com uma história rica e ostentando a fama de ter abrigado alunos famosos, como o cantor e compositor Caetano Veloso, o Severino Vieira é exemplo da decadência de escolas tradicionais da rede pública: das 34 salas de aula, 15 estão vazias por falta de alunos matriculados.

Paradoxalmente, as salas ocupadas registram lotação de alunos face ao processo de “reenturmação” gerado pela baixa de matrículas e a necessidade de regulação para adequar o número de alunos ao de professores. O fenômeno gera descontentamento no colégio diante da iminência de que mais professores sejam colocados como excedentes e à disposição da Secretaria Estadual da Educação (SEC), por falta de alunos e de turmas.

Conhecido como espaço de fomento do esporte escolar, nas décadas de 70 e 80, ao lado de outras unidades públicas, como o Instituto de Educação Isaías Alves (ICEIA) e o Colégio Central da Bahia, atualmente o Severino Vieira contraria sua própria história por se fazer ausente nos eventos esportivos interescolares. A marca forte da Educação Física, no Severino Vieira, a prática dos Esportes e da Ginástica, hoje dá lugar a uma melancólica história, desconhecida por grande parte dos professores, funcionários e alunos.

2.2.3 Centro Federal Tecnológico da Bahia (CEFET/BA)

Criado pela Lei nº 8.711, de 28 de setembro de 1993, o Centro Federal Tecnológico da Bahia (CEFET/BA), substitui a antiga Escola Técnica da Bahia, fundada em 1942. O primeiro nome da instituição pertencente à rede pública federal data de 1910, quando foi fundada a Escola de Aprendizes Artífices da Bahia para oferecer cursos nas oficinas de alfaiataria, encadernação, ferraria, sapataria e marcenaria. Atualmente, o CEFET-BA é modelo de escola técnica em todo o país, por ser uma entidade que oferece, numa única organização, educação tecnológica profissional em todos os níveis e estrutura *multicampi* em diversas regiões do estado. A unidade central do CEFET, em Salvador, está localizada no bairro do

Barbalho, abrigando cerca de 4.500 estudantes e 300 professores, sendo que seis professores de Educação Física integram o quadro. Com espaço privilegiado, o CEFET-Ba comporta um ginásio de esportes dos mais modernos e prioriza a prática esportiva, principalmente, o futebol, o voleibol e o basquetebol.

2.2.4 Colégio Antônio Vieira (CAV)

Pertencente à rede privada, o Colégio Antônio Vieira (CAV), uma das mais tradicionais instituições de ensino de Salvador, atende cerca de 4.500 estudantes, em todos os níveis da educação básica. Fundado pelos jesuítas da província Brasil Nordeste, em 15 de março de 1911, o CAV obedece à chamada “orientação pedagógica inaciana”, inspirada nos ensinamentos de Santo Inácio de Loyola⁵, cujo prisma é a “formação integral comprometida com a promoção da justiça e a comunhão religiosa”.

Situa-se em um espaço de 22.893m² e está localizado no bairro do Garcia, centro de Salvador. O CAV ostenta modernidade em suas salas climatizadas, com lousas digitais, laboratórios, auditórios, consultórios, dois ginásios de esportes e duas piscinas semi-olímpicas. O colégio também desenvolve ações filantrópicas. A partir de 1970, o turno noturno tornou-se gratuito e atende, atualmente, o processo regular de escolarização, da alfabetização ao Ensino Médio. 350 professores integram os quadros do CAV, sendo que 17 lecionam Educação Física.

Na entrada do ginásio principal, despertou a minha atenção a galeria de troféus e medalhas que historiciza a tradição do CAV em participar de eventos esportivos escolares com praticamente todas as modalidades. Constatei, logo na primeira visita, que a prática pedagógica da Capoeira é pouco contemplada, porque, sendo a prática esportiva uma atividade extracurricular no CAV, a capoeira se justificaria apenas se houvesse procura por parte dos alunos, a exemplo do que acontece com o futebol, a natação e o voleibol, as manifestações da cultura corporal mais apreciadas pela comunidade escolar.

⁵ Santo Inácio de Loyola foi fundador da Companhia de Jesus, conhecida como jesuíta, criada em 1543 para fortalecer o cristianismo contra o protestantismo.

2.3 A RELAÇÃO ENTRE O PESQUISADOR E O OBJETO

Tenho a percepção de que me situo em tempo/espaço na condição de sujeita das construções e significados sociais, culturais e ambientais. Sou mulher do meio popular, professora de Educação Física da Rede Municipal de Ensino, soteropolitana, radialista profissional. Nasci da união de trabalhadores rurais da região do baixo sul baiano, precisamente da cidade de Santo Antonio de Jesus. Meu pai, Anísio José Moreira, afrodescendente, conheceu poucas letras e cursou já adulto e trabalhador, apenas o segundo grau do antigo nível primário nas escolas do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL); minha mãe, Maria Conceição de Jesus, de ascendência européia, não conhece o alfabeto completo.

Recém casados, Maria e Anísio chegaram a Salvador em 1960, movidos pelos rumores de expansão industrial da cidade, pela implantação da Petrobras em Mataripe, no Recôncavo, e as expectativas do crescimento imobiliário da capital. Sem residência própria, instalaram-se em casa de avenidas alugada no bairro de Cosme de Faria, periferia onde nasci em 1965, sendo o segundo de um total de quatro filhos biológicos, três mulheres e um homem.

Em 1970, nos mudamos definitivamente para o bairro de Engomadeira, no Cabula. Cursei todo meu ensino básico em escolas da rede pública. O segmento fundamental foi cursado nas escolas municipais, Álvaro da Franca Rocha, em Engomadeira, e Hildete Bahia de Souza, em Pernambués. Meu ensino médio, técnico-profissionalizante em Redação Auxiliar, concretizou-se no Colégio Estadual Severino Vieira. Graças ao estágio obrigatório do curso, ingressei no mercado formal de trabalho em 1984, na função de radialista e empregada da Rádio Excelsior da Bahia, instituição que me abrigou como trabalhadora até o ano de 2007 quando saí para me dedicar integralmente à educação. Meu ensino superior foi cursado na Universidade Católica do Salvador (1995-1999). Graduada, ingressei no serviço público, inicialmente, como professora da Rede Estadual (1999) e, depois, na Rede Municipal (2003). Estou lotada na Escola Municipal de Mussurunga I onde leciono para o primeiro segmento da educação fundamental (do CEB inicial até a antiga 4ª série).

Na Introdução deste trabalho, referi-me ao momento propulsor do objeto de pesquisa: o surgimento das angústias de uma professora de Educação Física, que atua na periferia da cidade mais negra da América Latina. Deixei para depois a narrativa sobre o momento objetivo da inquietação que culminou com a necessidade de entender a angústia como sintoma de uma atitude que precisava ser tomada: tentar compreender a realidade e intervir nela para instigar novos caminhos: aconteceu em um dia incomum de abril de 2005, em uma das salas localizadas nos fundos da Escola Municipal de Mussurunga, interditada para aulas de outras disciplinas devido às rachaduras no teto e defeitos nas aberturas das portas, porém cedida para aulas de Educação Física.

Era dia de aula do Ciclo de Escolarização Básica (CEB) Inicial, a única aula da semana e o nosso conteúdo, naquele dia, era introdutório ao samba-de-roda. A sala mal comportava os 25 alunos dispostos a cantar e dançar ritmos pouco apreciados na escola, mas que tinham efeito perene na vida comunitária, graças aos vários grupos de capoeira existentes no bairro. Eis que surge na sala um cidadão de nome Rafael, menino de nove anos, matriculado no CEB intermediário e que tinha a tarefa adicional de acompanhar os dois irmãos menores na ida e volta à escola e, por isso, era necessário que os três estudassem no mesmo turno e na mesma unidade. Eu já conhecia Rafael de dois episódios anteriores à interrupção de minha aula naquele dia. O primeiro foi quando tentei demovê-lo da idéia de permanecer em cima do mambembe e baixo do muro da escola, após ter sido suspenso pela diretoria da unidade por agredir um colega de sala.

Minha missão era fazê-lo descer do muro, pulando para dentro ou para fora da escola, optei por contrariar a diretoria. A segunda vez em que me deparei com Rafael foi durante uma aula de futebol em que ele agrediu verbalmente um colega e, segundo as regras estabelecidas pelos alunos, teria que ficar de fora do jogo por um período de 4 minutos. O jogo acabou no tempo de exclusão e Rafael, queixoso, aceitou naquele dia ser o árbitro dos jogos seguintes. Ao final do evento, foi aclamado o “melhor juiz da escola”.

Por tudo isso, foi impossível não notar a imponência de Rafael ao entrar na sala e proferir a frase: “esta escola é muito chata”. Permiti que ele permanecesse no ambiente, desde que não incomodasse a aula dos pequenos. Ao som de um CD de samba-de-roda, Rafael pediu para participar e, em minutos, toda a turma estava

tentando imitar o requebrado do visitante. Terminada a aula, dediquei-me, então, a descrever o “olhar” de Rafael:

Um olho circunda o futuro
e o outro perambula na inocência.
Pretos olhos, negra a pele
Os olhos de Rafael são incógnitos
O corpo é franzino e aluno de sonhos.

O olhar de Rafael trespassa o quadro branco
e marca o caderno sem letras.
Finge que lê, simula que escreve
E cria redomas de saberes expressos na atitude corporal.
Divergente é o olhar de Rafael
Consagrado no lúdico, disposto na rotina oral

É mágica pura vê-lo rir com a boca toda
Por isso, eu proponho:
Abram as frestas e alonguem os vitrais!
Vamos dar ao Rafael uma escola sem muro.

3 A LEI Nº 10.639/03: PRESSUPOSTOS E PROPOSTAS PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA

A Lei nº 10.639, promulgada em 09 de janeiro de 2003, surgiu do Projeto de Lei nº 259 de 1999, de autoria dos deputados Esther Grossi (PT-RS) e Benhur Ferreira (PT-MS), substitutivo do Projeto de lei do deputado Humberto Costa. A lei alterou a LDBEN nº 9394/96, os Parâmetros Curriculares Nacionais e tornou obrigatório o ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira nas escolas de ensino fundamental e médio de todo o país, configurando-se, atualmente, em instigante fonte de debates por colocarem no centro da discussão nossas etnicidades⁶. A proposta é problematizar questões identitárias, como a ancestralidade e a cultura, sugerindo para esses pilares a utilização de novas matrizes teóricas. Isso me permite pensar que um dos impactos mais evidentes se traduz na proposta da lei em inspirar outros olhares sobre o processo político-pedagógico, indicando uma virada histórica na relação escola-sociedade:

Se nossa sociedade é plural, étnica e culturalmente, desde os primórdios de sua invenção pela força colonial, só podemos construí-la democraticamente respeitando a diversidade do nosso povo, ou seja, as matrizes étnico-raciais que deram ao Brasil atual sua feição multicolor composta de índios, negros, orientais, brancos e mestiços. (BRASIL, 2005, p. 17-18)

Trato especialmente da educação formal por entender que é esse campo o foco da lei e compreendo a educação formal como algo que não significa simplesmente uma oposição à educação não-formal, no sentido político e cultural:

⁶Termo que abrange pertencimento ancestral e étnico-racial dos negros e outros grupos da nossa sociedade. Outras leituras veja em Nilma Lino Gomes (2005).

“[...] educação formal tem objetivos claros e específicos e é representada principalmente pelas escolas e universidades. Ela depende de uma diretriz educacional centralizada a exemplo do currículo” (GADOTTI, 2005, p. 1). Portanto, é a escola um espaço dependente de estruturas hierárquicas e burocráticas, controladas e fiscalizadas pelo poder central, o governo; enquanto educação não-formal “[...] é mais difusa, menos hierárquica e menos burocrática, portanto, menos controlada”.

Acredito ser necessária a comparação de conceitos sobre educação formal e não-formal para que percebamos a importância da Lei nº 10.639/03 ser difundida, aplicada e refletida, além das concepções escolásticas, embora o nosso foco de pesquisa seja a educação formal. A lei, bastante sucinta para a tradição legislativa brasileira, se estabelece nos seguintes artigos:

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

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

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

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

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

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

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

Em 10 de março de 2008, foi assinada a Lei nº 11.645/08 para, também, incluir, como obrigatórias no ensino básico, a história e a cultura dos índios brasileiros. Sem revogar a Lei nº 10.639/03, a Lei nº 11.645/08 reitera a atenção

para a significação étnico-racial indígena ao lado dos povos africanos na formação do povo brasileiro. A prova dessa evidência está na necessidade emergente de aperfeiçoamento, intervenção e reflexão conforme preconizou a parecerista da Lei nº 10.639/03, Petronília Beatriz Gonçalves Silva (2005).

Defende a autora que está na hora de abolir os sentimentos de superioridade e de inferioridade presentes na sociedade brasileira para que “[...] novas formas de pessoas negras e não-negras se relacionarem sejam estabelecidas” (SILVA, P., 2005, p. 158). O processo se dará com a valorização dos saberes afro-brasileiros “[...] para que se formem atitudes de respeito a partir do reconhecimento, da participação e contribuição dos afro-brasileiros na sociedade”. (SILVA, P., 2005, p.158).

A Lei nº 10.639/03 não se configura como obrigatória nos níveis extremos do ensino brasileiro: a Educação Infantil e a Educação Superior, e também não se assume categoricamente na educação não-formal. Na Educação Infantil, considero equivocada a não obrigatoriedade da lei, uma vez que se trata do primeiro nível instituído de ensino.

O *Referencial curricular nacional para a educação infantil* (RCNEI) (BRASIL, 1998), documento oficial balizador das ações pedagógicas e metodológicas para a Educação Infantil, sustenta, no eixo em que trata da formação pessoal da criança até cinco anos de idade, que identidade e autonomia se constituem em processos fundamentais para a aculturação do cidadão.

Verifica-se que a não aplicabilidade da Lei nº 10.639/03, em tal segmento, provoca uma dissonância, se atentarmos para o valor do RCNEI que compreende a Educação Infantil como mediadora de condições básicas para problematizar sentimentos, valores, idéias e papéis sociais dos sujeitos. Tendo o RCNEI considerado o movimento como área específica do saber escolar, reitero a lacuna da Lei nº 10.639/03 no cumprimento dos objetivos da Educação Infantil, configurados nas capacidades física, afetiva, cognitiva, ética, estética, de relação interpessoal e de inserção social.

O fato de a Lei nº 10.639/03 também não ser obrigatória na Educação Superior indica uma ruptura do processo de implementação das diretrizes, vez que a formação de professores ficou alijada do processo. O fato assume caráter de denúncia da negação da referência histórica dos africanos na escola. Associo essa

negação à ideologia do branqueamento presente na trajetória da educação brasileira:

O fato de ser quase consensual uma lacuna na formação inicial que é ministrada nas universidades, faculdades e cursos de formação permanente e continuada, no que se refere à história da África e à cultura afro-brasileira, nos permite afirmar que a trajetória da educação no Brasil nega a existência do referencial histórico, social, econômico e cultural do africano e não incorporou conteúdos afro-brasileiros nas grades curriculares escolares e, embora tenhamos muita notícia de discriminação racial nas escolas, quando há um processo de acusação por racismo, a tendência é culpar os vitimizados pela opressão sofrida. (ROCHA, 2006, p. 64).

Dessa maneira, compreendo que a ausência categórica da lei na formação de professores implica o risco de manter, na superfície, as bases epistemológicas e metodológicas dos temas propostos. Em meu entendimento, isso amplia a não institucionalização dos conhecimentos e saberes notadamente importantes para o processo de ampliação e diversificação da epistemologia acadêmica e da formação inicial de professores, a exemplo das vivências quilombolas, culturas populares do corpo e movimento de origem indígena e africana, suas representatividades e sentidos.

3.1 O MOVIMENTO NEGRO: UMA BREVE CRONOLOGIA DAS AÇÕES PARA AFIRMAR A CULTURA E A HISTÓRIA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA

Construir uma cronologia da elaboração da Lei nº 10.639/03, destacando seus componentes político-educacionais, obrigou-me a optar por recortar episódios constitutivos da luta histórica dos movimentos sociais, especialmente o movimento negro, no processo civilizatório dos saberes afro-brasileiros. Os fatos históricos construídos dentro do ambiente educacional formal e não-formal, no Brasil,

comportam, para mim, pontuações que ligam os marcos do Teatro Experimental do Negro (TEN)⁷, de Abdias do Nascimento à luta atual dos movimentos negros.

Minha reflexão sobre *O quilombismo* (NASCIMENTO, 2002) me fez considerar a obra como fundante no processo de discussão sobre o negro na sociedade, em função de suas abordagens de caráter científico e histórico-social. O pensamento de Abdias do Nascimento favorece a luta por uma nova matriz teórica ao tempo em que apela para a construção de um movimento anti-racista.

Quando o autor nos diz que [...] os negros têm como projeto coletivo a ereção de uma sociedade fundada na justiça, nas igualdades e no respeito a todos os seres humanos, na liberdade: uma sociedade cuja natureza intrínseca torne impossível a exploração econômica e o racismo (NASCIMENTO, 2002, p. 262), faz um apelo às novas formas de organização por meio das quais se deve lutar pela mudança das estruturas em voga.

Uma democracia autêntica, fundada pelos destituídos e os deserdados deste país, aos quais não interessa a simples restauração de tipos e formas caducas de instituições políticas, sociais e econômicas as quais serviram unicamente para procrastinar o advento de nossa emancipação total e definitiva que somente pode vir com a transformação radical das estruturas vigentes. Cabe mais uma vez insistir: não nos interessa a proposta de uma adaptação aos moldes de sociedade capitalista de classes. (NASCIMENTO, 2002, p. 262)

Ao estudar o percurso do TEN e suas implicações sociais e políticas, Jeruse Romão (2005) destaca a ambigüidade da perspectiva educacional do movimento que não se ligava, ideologicamente, ao africanismo⁸, embora, inicialmente, tenha assumido uma performatividade afrocentrada⁹. Esclarece Romão que, para o TEN, “[...] a África não era centro de modelo social e, sim, a identidade do negro de origem africana”. Para a autora, isso deu ao TEN não apenas um caráter escolástico, mas, principalmente, uma dimensão de projeto político:

⁷ O Teatro Experimental do Negro (TEN) foi criado em outubro de 1944, no Rio de Janeiro, inicialmente, como projeto pedagógico para problematizar as tensões nas relações raciais no Brasil. Atendeu a mais de 600 pessoas com cursos de alfabetização de adultos.

⁸ Aqui, o termo africanismo é usado para traduzir o sentimento de pertença dos negros na diáspora.

⁹ Aqui, o termo afrocentrada se refere às práticas dos negros africanos como sujeitos em encontro com o mundo ocidental.

A educação do Teatro Experimental do Negro não encontra relação simplesmente com a escolarização. A educação do Teatro Negro incorporou ao projeto a perspectiva emancipatória do negro no seu percurso político e consciente de inserção no mercado de trabalho (na medida em que pretendia formar profissionais no campo artístico do teatro): na dimensão da educação educativa e política e, na dimensão política, uma vez que o sentido de ser negro foi colocado na perspectiva da negação da suposta inferioridade natural dos negros (ou da superioridade dos brasileiros). (ROMÃO, 2005, p. 119)

Historicamente, os movimentos sociais elegeram como uma das prioridades de suas ações os debates sobre educação. Conceituo movimentos sociais a partir do “agir comunicativo” (HABERMAS, 2003, p. 165) “[...] quando os atores tratam de harmonizar internamente seus planos de ação e de só perseguir suas respectivas metas sob a condição de um acordo existente ou a se negociar sobre a situação e as conseqüências esperadas”. São os movimentos sociais que, imbuídos de novos pensamentos, tentam nos espaços formais e não-formais acrescentar novas práticas á educação. Assumem também a fonte de denúncias contra o sistema excludente e suas contradições, especialmente no âmbito escolar.

Para Gomes (1997, p. 20), a contribuição do povo negro parte de “[...] novos olhares e novas ênfases na pesquisa, na teorização e nas propostas de intervenção no nosso sistema educacional”.

A forma de atuação do movimento negro pode ser considerada divergente na medida em que amplia as categorias de análise, abrangendo raça, gênero e classe social, principalmente, e discutindo novos aportes como o direito à saúde, a educação e o lazer.

No âmbito escolar, pontua Gomes (2005, p. 54), as pressões políticas do movimento negro centram-se no combate as “[...] práticas discriminatórias, embutidas nas relações hierárquicas raciais dentro e fora da escola e na produção de material didático escolar”. Para autora, embora o caráter de denúncia ainda seja forte e necessário, outras dinâmicas estão sendo implementadas como desdobramento do próprio movimento.

Entretanto, o amadurecimento da militância negra foi mostrando que além de denunciar era necessário, também, apresentar

propostas, construir práticas alternativas, realizar pesquisas, investir na formação dos professores na luta contra o racismo e contra a discriminação racial na escola brasileira. (GOMES, 1997, p. 21)

Ana Célia Silva (2002) afirma que “movimento negro” pode ser analisado a partir de uma visão político-ideológica definida por meio de posições sociais. Para a autora, movimento negro define-se como:

[...] todas as entidades ou indivíduos que lutaram e lutam pela sua liberdade, desenvolvem estratégias de ocupação de espaços e territórios, denunciam, reivindicam e desenvolvem ações concretas para a sua conquista dos direitos fundamentais na sociedade. (SILVA, A., 2002, p.140)

Desta forma, a autora identifica como contribuição do movimento negro, o debate sobre possibilidades emancipatórias na educação formal e não-formal:

Identifico como uma das maiores contribuições desse movimento, para o desenvolvimento social do povo negro, a sua luta constante pela conquista na educação, inicialmente como meio de integração à sociedade existente e, depois, denunciando a instituição educacional, como reprodutora de uma educação eurocêntrica, excludente e desarticuladora da identidade étnico-racial e da auto-estima desse povo. (SILVA, A., 2002, p. 140)

O contraponto desta “situação excludente” denunciada pela autora seria a educação paralela, colocada nas escolas através do próprio movimento negro a fim de que se reconheça no ambiente escolar e na sociedade, os valores civilizatórios da cultura afro-brasileira, assim com a contribuição dos povos negros na construção social e cultural do Brasil.

A luta objetiva do movimento negro pela educação começou a efetivar-se nas três primeiras décadas após a abolição. Inicialmente no agrupamento recreativo dos “homens de cor”, depois, através da imprensa insurgente, até a organização das primeiras entidades políticas, a partir de 1931, com a fundação da Frente Negra Brasileira. Comenta Ana Célia Silva (2002, p. 140), que a Frente Negra era “[...] caracterizada como um movimento político de massa, integracionista e de reação à discriminação do negro no mercado de trabalho”. Desta forma, a Frente contabilizava mais de 30 mil filiados em todo o país, ganhando status partidário.

Assim, em 1937, ao congregar filiados negros e não-negros passou a ser chamada de “União Negra”.

3.2 O CENÁRIO BAIANO: NO CORPO DO ILÊ AIYÊ, A SUBJETIVIDADE E A AFIRMAÇÃO DA CULTURA AFRO.

O surgimento da entidade cultural e carnavalesca, Ilê Aiyê, em 1974, segundo Cardoso (2005) pôs em evidência as “subjetividades negras”. A intenção do Ilê, não simplesmente cênica e festiva, valorizou a luta por novas oportunidades na educação e alternativas de lazer para a maior comunidade negra de Salvador. A sua origem comporta divergências. Há os que defendem o Ilê como resultante da elite intelectual do Movimento Negro, outros o entendem como construção política de movimentos populares e estudantis. Não há dúvidas quanto ao local nascedouro do Ilê Aiyê: a Rua do Curuzu, no bairro da Liberdade:

Os jovens negros que fundam o Ilê são oriundos de uma das mais importantes delas – a Escola Parque fundada por Anísio Teixeira. São representativos da mobilidade social experimentada pelos negros nesse contexto de reorganização da economia local e do mercado de trabalho e de expansão da cultura de massa ampliando o acesso aos meios eletrônicos – rádio e televisão e impulsionando a indústria fonográfica na Bahia. (CARDOSO, 2005, p. 45).

O desfile do Ilê pelas ruas de Salvador, em 1975, foi marcado pela adversidade. Aquelas negras e aqueles negros de roupas coloridas, orgulhosos e brincantes, expunham a provocação num cenário desfavorável àquela ação. O Brasil vivia a pujança da dominação militar e o mito da democracia racial. O carnaval baiano ostentava *status* de evento turístico e a cidade do Salvador, a vocação para a subalternidade capitalista.

A opinião pública vivia um momento de grandes tensões, dentre eles:

- a) o choque da frustração do milagre econômico (Governo Médici);

- b) a crise do petróleo e a recessão mundial que interferiram na economia brasileira;
- c) o ápice da repressão militar aos membros de esquerda e sindicatos, marcada, em outubro de 1975, pela morte do jornalista Vladimir Herzog, nas dependências do DOI-CODI, em São Paulo.

O Ilê ficou estigmatizado como movimento contra-hegemônico de cunho racista por expressar em seus cânticos e vestimentas produções e estéticas associadas à valorização africana e orgulho de raça¹⁰. *Que bloco é esse?* música provocante do compositor Paulinho Camafeu deu o tom ao contraste da época. Os versos, aparentemente, simples e ritmados embutem a ideologia de valorização corporal e racial.

Que bloco é esse / Eu quero saber / É o mundo negro / Que viemos mostra prá você / Somos crioulo doido / Somos bem legal / Temo cabelo duro / Somo black pow. / Branco, se você soubesse / O valor que o preto tem, / Tu tomava um banho de piche, branco / E ficava preto também / Não te ensino minha malandragem / Nem tão pouco minha filosofia / Por quê? / Quem dá luz ao cego / É bengala branca / E Santa Luzia / Ai, ai meu Deus! Que bloco é esse?¹¹

A suposta “marca” racista do Ilê tem forte impacto no senso comum e se assume ainda como polêmica, sendo lembrada, constantemente, em meio aos seus desfiles carnavalescos. Observo que movimentos desconstrutivos dessa imagem partiram, inicialmente, de intelectuais baianos, a exemplo do cantor e compositor Caetano Veloso, que exaltou a luta e os valores do Ilê Aiyê, mas reitero a auto-afirmação da entidade ao se estabelecer como movimento político-educacional.

É atribuído ao Ilê o surgimento local do Movimento Negro Unificado (MNU), considerado uma extensão da luta histórica da Frente Negra, movimento reivindicatório político-educacional cuja militância ocorreu, entre 1931 e 1937, culminando com a realização, em Porto Alegre, do Primeiro Congresso Nacional do Negro. Dos quadros do MNU baiano, saíram algumas cabeças chamadas a

¹⁰ Raça - nos aproximamos da visão de Nilma Lino Gomes, consultada em Kabengele Munanga e Gomes (1994): complexidade existente nas relações entre negros e brancos no Brasil. Não se refere, de forma alguma, ao conceito biológico de raças humanas usado em contextos de dominação. O termo “raça” ainda será repercutido em subcapítulos posteriores.

¹¹ Trecho da música de Paulinho Camafeu, de 1975, que se tornou um hino ao ilê aiyê. Foi reeditada em 1999, em comemoração aos anos 25 anos do Ilê, Salvador.

colaborar com a construção das Diretrizes Curriculares Nacionais da Lei nº 10.639/03. Uma delas é a professora Dra. Ana Célia Silva.

A decisão de chamar os baianos à responsabilidade na elaboração das estratégias para o ensino da História e da Cultura Africana e Afro-Brasileira na escola deve-se à experiência desses intelectuais em práticas educativas não-formais, anteriores à Lei nº 10.639/03. Nos últimos tempos, o Ilê se firmou como atuação educativa: “A partir de 1995 - quando é fundado o Projeto de Extensão pedagógica - o Ilê Aiyê inicia um processo de ensino formal, envolvendo suas experiências educativas às escolas da rede pública e à publicação sistemática da coleção Caderno de Educação”. (CARDOSO, 2005, p. 45). Tal documento explicita os compromissos educacionais da entidade em consonância com o PEP, Projeto de Extensão Pedagógica do Ilê Aiyê, cuja base metodológica compreende análises dos livros didáticos e a mobilização artístico-cultural dentro das escolas, apoiada por formadores do bloco. Objetivamente, o PEP busca o conhecimento geral sobre o continente africano no sentido de procura por um lugar civilizatório do aluno afro-descendente, numa perspectiva pos-colonialista, portanto, histórica e não mais paciente ou escravizada

3.3 PROPOSTAS ANTERIORES À LEI Nº 10.639/03: MARCAS DE UMA LUTA CONTRA AS DESIGUALDADES E O PRECONCEITO RACIAL

A emergência da aplicabilidade da Lei nº 10.639/03 inspirou-me a buscar outras marcas da construção histórica do documento. A leitura que faço desse levantamento é que a lei, como política pública na área educacional, é resultante das pressões dos movimentos sociais no combate ao racismo dentro das escolas e fora delas, especialmente o movimento negro.

Com base no texto de Sales Augusto dos Santos (2005), destaco o município de Belém, capital Pará, como um dos primeiros a fazer uma abordagem sobre a história dos negros no Brasil, focando a questão étnico-racial. A proposta está explicitada em dois dos seis artigos da Lei nº 7.685, de 17 de janeiro de 1994:

Art.º 1º Fica incluído, no currículo das escolas da rede municipal de ensino, na disciplina de História, o conteúdo relativo ao estudo da Raça Negra na formação sócio-cultural brasileira.

Artº 2º Ao lado do ensino dos grandes eventos da história da captura e tráfico escravagistas, torna-se obrigatório o ensino sobre a condição social do negro hoje, sobre a produção cultural de origem afro-brasileira, bem como dos movimentos organizados de resistência no decorrer da História brasileira. (SANTOS, 2005, p. 30)

Ao determinar o estudo de raça no currículo, os educadores paraenses demonstravam preocupação com a efetivação dos atos discriminatórios raciais na escola. A preocupação abriu possibilidades para que fossem realizados estudos com vistas a combater os critérios de boa aparência, modelo de beleza e aceitação social. Assumindo o combate ao racismo, a escola paraense admitiu o etnocentrismo como aspecto gerador dos atos racistas e, em consequência disso, o aspecto “corpo” como principal na discussão.

A percepção criou a necessidade de novas informações sobre a constituição fenotipológica das crianças paraenses associada às manifestações culturais locais, abrangendo como ponto mais rico a cultura corporal paraense que passou a ser estudada e reconhecida nas escolas. Esse fenômeno não foi único no estado do Pará. Também em Teresina, no Estado do Piauí, a Lei nº 2.639, de 16 de março de 1998, ousou nas considerações sobre africanidades e etnicidades quando chamou de “valores teresinenses” a formação ética e cultural da cidade.

Parágrafo Único. São considerados VALORES TERESINENSES para efeito desta Lei:

– a formação étnica da sociedade teresinense, especialmente a história e as manifestações culturais da comunidade afro-piuaense.

II – a literatura, a música, a dança, a pintura, o folclore e todas as manifestações e produção artístico-culturais locais. (SANTOS, 2005, p. 31)

Considero a ousadia dos educadores e dos movimentos negros do Piauí uma das primeiras tentativas de localizar as discussões, buscando a referência étnica e a corporalidade para estudos sobre a identidade étnica e cultural da população do referido estado. Na Bahia, a Constituição promulgada em 05 de outubro de 1989,

também destacou elementos constitutivos para balizar as práticas pedagógicas, enfatizando a questão da religião afro-brasileira, o candomblé, como fundante na formação histórica e cultural da sociedade brasileira.

Art. 275. É dever do Estado preservar e garantir a integridade, a respeitabilidade e permanência dos valores da religião afro-brasileira e especialmente: IV – promover a adequação dos programas de ensino das disciplinas de Geografia, História, Comunicação e Expressão, Estudos Sociais e Educação Artística à realidade histórica afro-brasileira, nos estabelecimentos estaduais de 1º, 2º e 3º graus. (SANTOS, 2005, p. 31)

Após a promulgação da Constituição, passaram-se cinco anos até que a proposta foi, finalmente, concretizada em livros didáticos que trouxeram tópicos sobre a importância das religiões de matriz africana na formação e expressão corporal do povo baiano, salientando o corpo africano apenas nas suas dimensões lúdica e erótica.

3.4 ALGUNS CAMINHOS E RELATOS SOBRE A APLICAÇÃO DA LEI Nº 10.639/03 NO BRASIL: O FOCO NA CULTURA CORPORAL.

O interesse sobre a Lei nº 10.639/03 e minha necessidade de articular os objetivos dela com área de cultura corporal, resultou na busca de informações junto a secretarias de educação de alguns estados e municípios por meio das quais se percebe que há poucos sinais de uniformidade na aplicação da lei. Constatei que as formas de difusão do documento são bastante distintas, atendendo ao teor das Diretrizes Curriculares Nacionais que abrem possibilidades de localização das propostas e admitem sugestões e temáticas híbridas que apontem para o respeito às diversidades e peculiaridades das unidades federativas. Depois das análises sobre as propostas dos estados, destaco, neste trabalho, as práticas das capitais do Paraná e Espírito Santo por estabelecerem um trato especial com a questão da cultura corporal.

No Paraná, a Secretaria Municipal de Educação de Curitiba elaborou um documento interpretativo das Diretrizes Curriculares Nacionais para balizar o 1º

Fórum Municipal de Educação e Diversidade Étnico-Racial de Curitiba, ocorrido em 2006, que iniciou o processo de formação continuada para os docentes da rede. Um dos textos assinados pela professora Roseli Adão sobre um projeto aplicado no Centro Educacional e Integral (CEI), a professora Lina Maria Martins Moreira, em Curitiba, faz referências ao combate ao racismo na escola, a partir do corpo e do movimento, assumindo, na prática pedagógica da Educação Física, um aporte para discussão sobre cultura corporal e identidade:

Tal afirmação resulta das análises que identificaram situações no interior das salas de aula, - nas relações entre educador e educando; nos intervalos da recreação; nas aulas de Educação Física; nas filas de lanches; nas conversas entre os professores e funcionários; nas conversas com os pais e mães dos educandos; nas tentativas de resoluções de problemas por parte dos orientadores, supervisores e direção, - reafirmam estigmas e preconceitos que supervalorizam o “modelo ocidental” de cultura em detrimento da cosmovisão de cultura africana e/ou indígena. (ADÃO, 2006, p. 5)

O texto afirma, ainda, que as considerações devem partir para um entendimento sobre “raça” em sentidos não puramente biológicos, mas agregados a valores e significados como forma de evitar discussões vazias sobre as relações raciais: “Ou seja, o problema seria muito mais que uma questão biológica, mas cultural e vice-versa. “As diferenças fenotípicas são as responsáveis *a priori* pelas discriminações culturais e, conseqüentemente, econômicas e sociais”. (ADÃO, 2006, p. 5)

O Estado do Espírito Santo pode ser considerado pioneiro nas formulações de políticas públicas educacionais que antecederam a elaboração, parecer e promulgação da Lei nº 10.639/03. Na capital, Vitória, o documento A Educação Anti-racista formatado pelo Núcleo de Currículo, da Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de Vitória, recomenda tratar a Lei nº 10.639/03 como intervencionista no currículo, prioriza os debates sobre identidade e cultura afro-brasileira e africana, e recomenda um “certo” cuidado com ingênuas concepções de democracia racial.

O documento traça as diretrizes locais da lei, ampliando concepções de multiculturalismo das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira; defende uma pedagogia intercultural, propondo analisar a dimensão sócio-histórica

crítica dos fenômenos para lançar novos olhares sobre identidade positiva, invisibilidade, silêncios e resistência cultural.

Em linhas gerais, o documento de Vitória estabelece discussões em torno das contradições expostas pela rotina escolar, principalmente entre escola “imaginada” e escola “real”: “São formadas, em sua maioria, por alunos (as) negros (as), que muitas vezes não se vêem representados no espaço escolar, pois lá não existe a valorização de sua cultura, a afirmação de sua identidade positiva, a história do seu povo” (A EDUCAÇÃO, 2007, p. 3). O documento detecta que isso ocorre “apesar de a escola estar impregnada de movimentos de resistência, que se manifestam, desde os armários colocados atrás das portas pelos alunos para impedir a entrada de professores até a permanente depredação do patrimônio”.

A partir desse diagnóstico, o documento pede aos professores que atentem para as insinuações de racismo e que evitem os atos de silenciosidade, abominando tais práticas e intervindo nas “[...] coisas que são ditas e que se silenciam sobre os afro-brasileiros”. (A EDUCAÇÃO, 2007)

A permanente intervenção a que se refere o documento de Vitória, premissa de que o compromisso com a lei deve focar-se, prioritariamente, no currículo escolar. Por tal objetivo, é que percebo o esforço dos educadores capixabas em promover uma discussão mais ampla fincada na historicidade e no capital cultural para construir um movimento anti-racista na escola, além do que possa propor uma praxe educativa disciplinar ou uma proposta oficial.

3.5 A MARCHA ZUMBI: CORPORIFICAÇÃO DE UMA LUTA CONTRA AS DESIGUALDADES RACIAIS NO BRASIL

A Marcha Zumbi dos Palmares realizada, em 1990, iniciou uma nova luta por um programa de ações do governo brasileiro para superar o racismo e as desigualdades sociais, mas, somente em 1996, Zumbi passou a ser considerado herói da nação, instituindo-se a data 20 de novembro como Dia Nacional de Valorização da Consciência Negra.

Uma série de eventos precedeu o ato corporal de 1990: Encontro Nacional de Militantes Negros, 1984, Uberaba/MG; Seminário O Negro e a Educação, dezembro

de 1986/SP; Seminário Educação e Discriminação de Negros, 1987/MG; Encontros Estaduais e Regionais das Entidades Negras, realizados em diversos estados e nas regiões norte-nordeste e sul-sudeste, no final da década de 1980; 1º Encontro Nacional das Entidades Negras.

O compromisso de Durban, em 2001, também chamado de II Conferência Mundial Contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Intolerância Correlata, na África do Sul, promovida pela ONU, é marco dos debates sobre problemas sociais, econômicos e ambientais nos países-membros, entre eles, o Brasil. Após a Conferência, o governo brasileiro iniciou algumas ações em políticas públicas que hoje são efetivadas na área educacional. Penso que uma das ações foi a promulgação da Lei nº 10.639/03. Em contraponto, ficaram expostas à sociedade, discussões sobre a qualidade da educação recebida pelos estudantes afrodescendentes, principalmente, no ensino básico e no espaço universitário.

3.6 O PANORAMA ATUAL: TENSÕES E DESAFIOS NA ESCOLA

Decorridos cinco anos da promulgação da Lei nº 10.639/03, ainda estamos impactando o documento no fato de que o termo “lei” aplicado ao significado de sistema vertical e normativo necessita ser amplamente debatido sob pena de tornar inócuo seu efeito mais esperado: intervir na educação e provocar mudanças sociais. Em todo o país, a aplicabilidade da lei vem exigindo mobilizações emergentes, visando à difusão do documento, bem como, o aperfeiçoamento docente.

Sobre o panorama atual da lei, Santos (2005) entende que é errônea sua problematização especial na área educacional. Para o autor, as críticas às relações raciais encontram-se restritas no âmbito das ciências sociais e agora no âmbito da educação. Argumenta, ainda, sobre os possíveis equívocos da lei e possibilidades de esvaziamento de seus efeitos:

Aqui, pensamos que há um erro grave nessa Lei, dado que as principais críticas às nossas relações raciais têm sido elaboradas, principalmente, no campo das ciências sociais e mais recentemente na área de educação. A não consideração de que os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira deveriam ser

ministrados especialmente nas áreas de ciências sociais e mais educação, parece-nos um grande equívoco, pois, ao que tudo indica, são estas áreas que estão à frente da discussão das relações raciais brasileiras. Pensamos que tais limitações da Lei podem inviabilizá-la, tornando-a inócua. (SANTOS, 2005, p. 33-34)

A preocupação de Santos (2005) fundamenta-se no fato de que a aplicabilidade da lei está toda ancorada no desempenho docente e nas decisões da comunidade escolar, ficando o Estado incumbido de apenas apoiar e financiar o aperfeiçoamento docente. O que está em jogo é a história da escola brasileira relacionada à sua disposição etnocêntrica. Refiro-me às práticas racistas, de negações gestuais, corporais e estéticas afrodescendentes que produziram na pedagogia efeitos embranquecedores, envolvendo também a formação docente, especialmente no período entre 1917 e 1945, recorte histórico-temporal marcado por importantes mudanças no ensino brasileiro:

Os reformadores educacionais brasileiros buscavam um quadro de professores que fosse moderno, profissional, científico e representativo do ideal da classe média. Suas políticas foram bem sucedidas em produzir o quadro de professores que os reformadores educacionais imaginavam, e esse quadro de professores era quase exclusivamente branco. (DÁVILA, 2006, p. 420).

Analisando a proposta central da lei, cujo teor político é o da desconstrução, convém contextualizar a pedagogia crítica: “estamos diante de uma nova sociologia da educação que pressupõe variedades contralógicas importantes à análise positivista, não-histórica e despolitizada” (MCLAREN, 1997, p. 171). Compreendo, portanto, que a escola deve ser vista, também, como ponto de repercussão social e política de uma sociedade dominante. Como afirma McLaren (1997, p. 171), “[...] a política cultural está presente na escolarização para legitimar o poder e assim reproduzir desigualdades, como o racismo e o sexismo, fragmentando relações sociais democráticas e promovendo a competitividade e o etnocentrismo”. Para o autor, a categoria cultura comporta três subcategorias: cultura dominante, cultura subordinada e subcultura:

Cultura dominante refere-se às práticas e representações sociais que afirmam os valores, interesses e preocupações centrais da classe social que controla a riqueza material e simbólica da sociedade. Os grupos que vivem relações sociais em subordinação à cultura dominante fazem parte da cultura subordinada. O grupo da subcultura pode ser descrito como um subconjunto das duas culturas-mãe (dominante e subordinada). (MCLAREN, 1997, p. 171)

Acredito ser a escolarização uma forma cultural inter-relacionada com as configurações de ideologia, classes, raça e gênero. Minha análise se fundamenta, ainda, na concepção de cultura como “prática de significação”. Dessa forma, são os seres humanos “interpretativos, instituídos de sentidos” e a cultura resultante de produções das ações sociais, sendo a ação humana “interpretativa e integrativa” (HALL, 2007, p.16):

A ação social é significativa tanto para aqueles que a praticam quanto para os que a observam: não em si mesmas, mas em razão dos muitos e variados sistemas de significados que os seres humanos utilizam para definir o que significam as coisas e para codificar, organizar e regular sua conduta uns em relação aos outros. Estes sistemas ou códigos de significados dão sentido às nossas ações. Eles nos permitem interpretar significativamente as ações alheias. Tomados em seu conjunto, eles se constituem nossas “culturas”. Contribuem para assegurar que toda ação social é “cultural”, que todas as práticas sociais expressam ou comunicam um significado e, neste sentido, são práticas de significação.

Com essa análise evidencio minha preocupação com a percepção de “normalidade” cultural na escola, voltando argumentos para a escola como espaço onde as práticas sociais são assimétricas e assumem lugares de adaptação e dominação,

[...] as escolas são instituições de um tipo muito particular que não podem ser pensadas como qualquer fábrica ou oficina: a educação não tolera a simplificação do humano [...] que a cultura da racionalidade empresarial sempre transporta. (NÓVOA, 1998, p. 16)

Reflico sobre o papel da escola como produtora e reprodutora das condições institucionais, visando a uma condição social normativa, padronizada e sustentada em *habitus* (BOURDIEU, 1977), como mediação universalizante, portanto, dotada de

razoabilidade social: em campo, no sentido de dar direção à produção científica e cultural; e, em práticas traduzidas como resultado da relação apenas dialética entre uma situação e o *habitus*:

Como “força formadora de hábitos” a escola provê aos que tem estado submetido direta ou indiretamente à sua influência, não tanto de esquemas de pensamento particulares ou particularizados, senão desta disposição geral, geradora de esquemas particulares suscetíveis de serem aplicados em campos diferentes de pensamento e de ação, que se pode chamar de *habitus* culto. (BOURDIEU, 1977, p. 25)

Como organização, a escola se estabelece no poderio instrumental e, dessa forma, assume importância nuclear na difusão de ideologias: “a escola adquire em sua natureza social uma grandeza somente comparada à igreja” (GRAMSCI, 1981, p. 29), porque em potencial, todos são convencidos à cultura escolástica. No caso da escola brasileira, as ideologias comportam o binômio ser branco e ser cristão.

3.7 A REDE ESTADUAL: IMPASSES E ATRASOS NA IMPLEMENTAÇÃO DA LEI

Durante a minha participação no 2º *Encontro do Movimento Negro e Educação*, realizado em Salvador, nos dias 09 e 10 de novembro de 2007, obtive algumas informações importantes sobre a situação da Lei nº 10.639/03 na rede estadual pública da Bahia e que confirmam o Estado como “atrasado” no processo de implantação da lei. Uma delas tornou-se pública, durante mesa temática do Grupo de Trabalho (GT), da Superintendência de Desenvolvimento da Educação Básica. Segundo o GT¹², a Secretaria da Educação do Estado da Bahia (SEC) elabora um documento com estrutura de Diretrizes para o trato da Lei nº 10.639/03, mas que encontrou resistência na sua formatação por conflitar com a posição formal do Conselho Estadual de Educação.

¹² Informação oral.

Enquanto o GT defende o tratamento da lei como conteúdo em todas as disciplinas obrigatórias, o Conselho se posiciona contrário à proposta e a favor de um trato transversal. A proposta do GT não é criar uma nova disciplina somente para tratar da lei e, sim, interferir no processo curricular específico de cada disciplina. A vantagem, segundo o GT, seria generalizar a temática e efetivar a “cultura conteudista” que teria um alcance político maior no projeto pedagógico de todas as escolas, seguindo a praxe atual. O impasse deixa evidente o entendimento superficial sobre a Lei nº 10.639/03 e as indefinições sobre as formas de intervenção. O objetivo principal da lei é atingir o currículo e o projeto político pedagógico, portanto, qualquer sugestão metodológica deve obedecer ao caráter político do documento.

Metodologicamente, não considero eficaz a criação de uma nova disciplina, pois entendo que os conteúdos sugeridos pela lei devem ser corporificados, debatidos e refletidos, tanto no ambiente escolar quanto na comunidade do seu entorno. Além disso, por tratar-se de um propósito refrativo da história, conforme define a lei, a cultura afro-brasileira não deve ser interpretada como específica ou disciplinar, sendo, também, desaconselhável a formação de especialistas no assunto.

Ainda no Encontro, um dos componentes do Conselho Estadual de Educação revelou a existência de fatos políticos que interferem no processo. Um dos professores (informação oral) acusou o Conselho de ser elitista e privatista por não expressar em seus quadros o retrato da maioria da população baiana. Ou seja, dos 23 conselheiros, apenas dois se identificam como negros. Lembrou, ainda, que o fato somente poderá ser revertido nas próximas eleições do Conselho, caso se consiga politicamente “mudar a cor” do órgão.

4 A EDUCAÇÃO FÍSICA NAS DIRETRIZES DA LEI Nº 10.639/03 EM SALVADOR: PROPÓSITOS E DESPROPÓSITOS

Em 2005, o MEC distribuiu as *Diretrizes curriculares nacionais* para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, conforme o Parecer CNE/CP nº 003/2004 e a Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004, ficando a cargo dos estados e municípios a discussão e difusão do documento.

Salvador foi a primeira cidade a elaborar uma diretriz local para tratar da Lei nº 10.639/03. O documento da SMEC *As diretrizes curriculares para a inclusão da história e cultura afro-brasileira e africana no sistema municipal de ensino de Salvador* (SALVADOR, 2005) foi formatado pelo CEAFFRO ligado ao CEAU/UFBA para balizar o aperfeiçoamento docente. O eixo do documento sugere um tratamento temático transversal e ações perspectivadas na problematização do triângulo ancestralidade, identidade e resistência.

O documento salienta a interseccionalidade para o trato de categorias como sexo, gênero, raça/etnia, idade, classe social. Assim, sugere o reconhecimento dessas categorias como dimensões humanas, observando que, num plano social e ideológico, tais categorias não podem significar-se, separadamente, vez que acontecem no tempo real simultâneo.

Meu primeiro sentimento sobre a parceria SMEC/CEAFFRO na confecção das Diretrizes foi o de “desconfiança” por tratar-se de dois órgãos distintos politicamente, marcados por históricas práticas antagônicas. Tais práticas estão salientadas, de um lado nos papéis da SMEC como executora de políticas públicas nas áreas de educação e cultura e, do outro, o CEAFFRO demarcado como um campo de luta do movimento negro, ativo nas atitudes e pensamentos contra-hegemônicos.

Não deixei de perceber, contudo, o avanço do órgão oficial em permitir que formadores do CEAFFRO tivessem alteridade para conduzir os projetos de formação

continuada dos professores da rede. Como participante do aperfeiçoamento do ano de 2005, denominado: Educação - a diversidade está na escola, notei que a difusão das diretrizes tinha impacto de “formação inicial”, em vez da “formação continuada” propalada pela SMEC. Em sua totalidade, o curso teve carga horária de 180 horas, 20 das quais destinadas a tratar das diretrizes da Lei nº 10.639/03. Em se tratando da relevância da lei, afirmo que esse curto período de tempo foi insuficiente para discussões mais amplas, deixando de concreto apenas “informações” sobre o tema. Reflexões outras sobre a elaboração das diretrizes pelo CEAFFRO e a execução por parte da SMEC suscitaram várias vezes, durante o curso, a sensação de digressão entre os objetivos do órgão executivo e a validade política do documento.

Notei que a Educação Física, como área de conhecimento ou disciplina obrigatória, era a única não contemplada e decidi, então, analisar os conteúdos de Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Matemática, Geografia, História, Ciências e Artes. Encontrei na área de Artes indícios de considerações acerca da cultura corporal:

Uma educação como foco na Arte Negra está ancorada nos princípios e valores do patrimônio milenar africano, expresso no mítico e no lúdico, pelo corpo. Dessa maneira, em uma perspectiva teórica e vivencial, o ensino da Arte aqui proposto tem como prerrogativa, a valorização das potencialidades do próprio corpo e do corpo do outro, enquanto espaço de criação, considerando que, na Arte Negra, o corpo é esse espaço de criação. (SALVADOR, 2005, p. 67).

Essa reflexão sobre o documento de Salvador tornou-se importante para a compreensão do perfil da Educação Física na repercussão sobre cultura corporal dentro da escola fundamental pública de Salvador. A polêmica não foi única das diretrizes da SMEC/CEAFRO. Defendendo um tratamento das africanidades como área de investigação, Petronília Silva (2005, p. 162) tenta inserir a Educação Física como área de conhecimento:

Educação Física - Na medida em que esta disciplina se dedica à educação do corpo, incluindo a dança em seu currículo, é incompreensível que no Brasil deixe de haver seções de danças de raízes africanas e, na área de jogos, a inclusão da capoeira.

Não obstante ser difícil perceber com segurança qual a dimensão da frase “educação do corpo” dada pela autora, tais afirmações em seu sentido textual, devem servir, no mínimo, para uma reflexão sobre o “quadro” definido para que a Educação Física mereça uma atribuição tão sucinta e torna necessária uma indagação: seria um despropósito consentido?

Ao refletir sobre a posição da Educação Física nas Diretrizes da SMEC/CEAFRO, torna imperativo avaliar o *status* da disciplina na escola. Parafraseando Vago (1995), precisamos continuar mostrando que “temos o que ensinar” e o que aprender sob pena do senso comum continuar imperando na escola.

Considero relevante pontuar as mudanças na Educação Física e que merecem recorte na década de 70, tempo de mudanças mais concretas na formação de profissionais da área. A fase foi marcada pela “[...] substituição dos profissionais militares e ex-atletas na escola, dando lugar aos formados pelas escolas de Educação Física”. Entretanto, a nova disposição não acabou com as influências militares, “[...] especialmente na visão de muitos diretores de escolas. Pode-se observar isso quando os profissionais da Educação Física são convocados a disciplinar o aluno pelo condicionamento físico.” (KUNZ, 2004, p. 129-130)

Dessa forma, percebo que a Educação Física têm, em relação à Lei nº 10.639/03, o desafio de desempenhar entre os diversos papéis e especificidades, o de superar o solipsismo, visando a uma educação emancipatória. Nota-se, na atual produção do conhecimento em Educação Física, o contraponto do pensamento educacional dominante que isola a cultura do poder. Entendo que esse isolamento, conforme Giroux (1978, p. 75) “[...] despolitizou a cultura, transformando-a em objeto de veneração”. “Mas, especificamente, não há tentativa, nessa visão, de entender a cultura como princípios de vida, experienciados e compartilhados, característicos de diferentes grupos e classes, e oriundos de relações desiguais de poder e de campos de luta”. (GIROUX, 1978, p. 75)

Discorrer sobre significados, conceitos e representações da Educação Física me obriga a refletir sobre seu objeto e sua localização como área do conhecimento. Desde a era clássica, a discussão sobre o teor científico das culturas e produções do corpo passa por análises e sistematizações.

Foucault (1987), analisando a trajetória do corpo como objeto e alvo do poder, a partir do século XVII, revela pontos de uma reflexão que continua atual. Diz Foucault que a visão cartesiana estruturou o corpo em duas fatias, a anátomo-metafísica e o técnico-político, com fins de controlar e corrigir as operações corporais: “Dois registros bem distintos, pois se tratava ora de submissão e utilização, ora de funcionamento e de explicação: corpo útil, corpo inteligível” (FOUCAULT, 1987, p. 126)

Maria Cecília de Paula Silva (2003) ao investigar as idéias de corpo e sociedade no século XIX, por meio do estudo de três teses da Escola de Medicina do Rio de Janeiro, ressaltou a definição médica para o corpo e que traduzia a idéia de que a origem da Educação Física no Brasil, inscrita pelos intelectuais da época, comportava a ideologia do controle do corpo social e coletivo. Isso porque [...] o conceito corporal pretendido pela categoria médica ambicionava pelo discurso da saúde o controle do corpo individual e coletivo, através do seu governo e organização. E este foi o papel designado para a Educação Física escolar. (SILVA, M., 2003, p. 105)

A autora analisou as ligações do discurso médico do século XIX com a Educação Física e percebeu, nas três teses, que as idéias de controle social assumiram características de criação cultural da época. Conclui que, “[...] as manifestações da cultura corporal dos negros e das classes pobres foram expropriadas pela historiografia objetivamente para abrandar o escravismo”. Em prol de

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

Por esse ângulo, afirmo que os ideais de cordialidade foram estabelecidos nos pensamentos acadêmicos e repercutidos culturalmente nas instituições de ensino e políticas públicas.

Em 1999, Valter Bracht publicou *Educação Física e Ciência: cenas de um casamento (in)feliz*, onde discorre sobre o percurso epistemológico da Educação Física, questiona se ela é, de fato, uma ciência, quando é ciência, ou, se já podemos afirmar tratar-se apenas de uma disciplina científica, insuficiente de rigores na

definição de objeto, método e linguagem próprios. Para o autor “[...] a Educação Física não é uma ciência e tampouco a ambição de tornar-se ciência resolve os problemas das crises de identidade da área”. Ao afirmar ser estéril a discussão sobre ciência e não ciência, Bracht (1999) nos convida a refletir sobre ideologias embutidas no consenso sobre ciência. “A chamada Educação Física atual é filha da modernidade”. Isso significa que

[...] ela surge num quadro social em que a racionalidade científica se afirma como forma correta de ler a realidade, em que o Estado burguês se afirma como forma legítima de organização do poder e a economia capitalista, baseada na indústria, emerge e se consolida. (BRACHT, 1999, p. 28)

Dessa forma, reitera o autor que a Educação Física permanece influenciada pelo pensamento científico no qual vale o seguinte princípio: “[...] exercitar cientificamente o corpo, ou exercitar o corpo de acordo com o conhecimento científico a respeito” (BRACHT, 1999, p. 28). E se não é ciência, embora as ciências por meio de seus métodos nos auxiliem, então o que vem a ser Educação Física? Bracht (1999, p. 28) pondera que a “Educação Física está interessada nas explicações, compreensões e interpretações sobre objetivações culturais do movimento humano fornecidas pela ciência, com objetivo de fundamentar sua prática”.

Oliveira (2004, p. 34) discursa que o percurso histórico de área confere à Educação Física identificações com ciências humanas e sociais, embora permaneça carente de afirmação científica.

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

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

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

Ao recorrer à Antropologia Social para refletir sobre as práticas de professores de Educação Física na rede pública de ensino de São Paulo, em 1992, em sua dissertação de mestrado na Universidade de São Paulo (USP), Jocimar Daólio constatou a necessidade de dimensionar o ser social para identificar as representações de corpo e cultura no cotidiano das aulas. A necessidade do autor se fundamentou na interpretação do estudo que não isolou cultura de corpo, mundo e profissão. Parece que o “olhar antropológico do pesquisador” foi preponderante para as suas conclusões: “a Educação Física historicamente encontrou dificuldades em lidar com diferenças”. Considera ainda o autor que

Se por um lado, a Educação Física coloca-se como diferente das outras disciplinas escolares, assumindo um caráter especial, por outro lado, ‘sua prática curricular cotidiana parece apresentar dificuldade em lidar com as diferenças apresentadas pelos alunos’. (DAÓLIO, 1995, p. 100).

A análise sobre a relevância da Educação Física na escola e a Lei nº 10.639/03 pode revelar, neste momento, mais uma crise de identidade de área. E são vários os argumentos que sustentam essa visão. O principal deles surge justamente do desgaste que a disciplina sofreu ao longo dos anos, determinado pelo estilo “versátil” nas várias fases do pensar e fazer, desde sua origem militarista, eugenista e higienista, passando pela febre da esportivização até chegarmos ao estágio atual que exprime a tensão entre a teoria e a prática na perspectiva emancipatória.

Paulo Ghirardelli Júnior (1997) conseguiu formar um bloco cronológico das cinco tendências experimentadas no Brasil: Educação Física Higienista (até 1930); Educação Física Militarista (1930-1945); Educação Física Pedagogicista (1945-

1964); Educação Física Competitivista (pós 64), Educação Física Popular (até 1998) e, finalmente, a Educação Física Progressista.

Não é difícil constatar que, em todas as chamadas fases históricas da Educação Física, a prática da exclusão e o desrespeito às diferenças foram bem destacados. Como exemplo, lembro as fases militarista e higienista, cuja base era o culto ao corpo saudável na concepção da melhoria de desempenho através dos exercícios físicos. Na escola, quem vivenciou a experiência, certamente, deve se recordar do terror exposto em tarefas práticas como “corridas e exercícios de apoios” sem o adequado treinamento, ou, então, da vergonha pública experimentada pelo aluno cuja habilidade em algum esporte era duvidosa; as exclusões por sexo, cor, altura e peso corpóreo ou deficiências físicas e os boletins de apto ou inapto.

No plano político e organizacional da escola, ser professor de Educação Física significava fabricar “corpos dóceis” para bem servir à disciplina escolar, uma seqüela que continua revestida na concepção de que a recreação e a organização de filas têm a incumbência exclusiva do professor, que deverá estar devidamente disponível, ora para organizar corpos, ora para lançar mão do repertório não intencional que contemple, de algum modo, o prazer da escola por meio dos jogos e brincadeiras. Aliado a isso se criou, no ambiente escolar, o estereótipo de professor “bobo da corte e tarefeiro”.

Nas escolas mais privilegiadas em espaço para práticas esportivas e recursos pedagógicos, era natural encontrarmos “Sala de professores de Educação Física” cuja intenção era destacar o espaço físico especial e que, contraditoriamente, marcou o professor de Educação Física como diferente.

A complexidade de conceitos e concepções e a efetiva vivência das várias fases acabaram por confundir as diretrizes e conteúdos que deveriam afirmar a disciplina na escola. Dessa forma, a prática escolar assumiu a marca do ecletismo. Destaco, ainda, o ponto de vista midiático de forte repercussão formativa na consciência do professor e do senso comum determinando as representações da Educação Física. Os conceitos estão fundidos na “[...] estética corporal, nos modelos de professores que vendem saúde e energia figurados no modismo do *personal training* e academias de ginástica, imagens exacerbadas pela mídia”. (SILVA, M., 2003, p. 33)

Percebo, assim, que o “estado da arte da Educação Física”, impactado na Lei nº 10.639/03, requer análises mais aprofundadas sobre a corporalidade no contexto

de escola, sociedade e emancipação. Penso que tais análises devem provocar reflexões sobre o fenômeno da subalternidade dos povos afros e indígenas, cujas marcas escravagistas são contemporâneas e precisam ser superadas. Tais marcas se estabelecem em “[...] uma hierarquia intelectualista onde o corpo tende a ser subordinado e desvalorizado”. (SILVA, M., 2003, p. 129)

4.1 A EDUCAÇÃO FÍSICA: DEFINIÇÃO DE PAPÉIS E FUNÇÕES

A instituição das *Diretrizes Gerais para a Educação Física e o Desporto*, em 1980, buscou primeiramente afirmar a obrigatoriedade da disciplina na escola, mantendo o prisma da fragmentação do homem em corpo e alma, reduzindo a prática à função ou necessidade biológica. O Conselho Federal de Educação, entretanto, deixou a cargo dos estados a reflexão sobre as diretrizes e os planos gerais, possibilitando a escola discussões sobre suas peculiaridades, a partir das funções e dos objetivos da Educação Física. As funções gerais (biológica, cinestésica e integradora ou sócio-educacional) praticamente definiram os objetivos da disciplina.

Relacionando tais objetivos, o momento sugere esforço de reflexão sobre a dimensão de Educação como processo real por meio do qual se possam perceber as relações interacionais previamente estruturadas e afirmadas nas funções da escola. Nesse sentido, pede-se uma postura pedagógica como “ação comunicativa” (KUNZ, 2004) capaz de valorizar o sentido e os objetivos das ações.

O sistema de Educação – como a própria escola – funciona como estrutura de socialização secundária para o Educando; mas, pela sua forma institucionalizada, nela o espaço de atuação e as próprias relações interacionais já estão previamente estruturados. Significa dizer que ações tipificadas ganham caráter de evidência. E assim se institucionaliza o processo educacional. (KUNZ, 2004, p. 137)

Kunz (2004) lembra a importância de situarmos a Educação Física no “locus social”. Para o autor, a Educação Física é “[...] uma prática influente na formação/condicionamento do sentido/significado do movimento humano, portanto a

prática não deveria contribuir apenas para ‘formação/informação do sentido comparativo do movimento humano’”. (KUNZ, 2004, p. 165)

Hoje, se a grande luta da Educação visa ao enriquecimento da práxis na perspectiva da quebra de preconceitos e do respeito às origens, identidades e culturas, a grande tarefa, pois, da Educação Física é lutar para ser potencializada no processo. Isso se dará por meio de uma “[...] busca de solução para as antíteses reais nas tendências existentes no percurso epistemológico.” (SILVA, M., 2003, p. 140-141).

Dentro dessa expectativa, a Educação Física deve valorizar-se crítica para contribuir com a realidade educacional do país:

O resgate da cultura corporal do povo, de sua linguagem de movimentos, de sua potencialidade criadora, crítica e reflexiva aliada à construção da escola pública unitária para todos, é um dos problemas básicos da sociedade brasileira. (SILVA, M., 2003, p. 140-141)

Os esclarecimentos expostos, neste capítulo, tentam justificar a Educação Física no patamar valorativo das demais disciplinas na escola e me levam a continuar refletindo sobre as motivações da exclusão da área nas Diretrizes da SMEC/CEAFRO. Percebo que uma união configurada como divergente não poderia tornar-se harmônica de uma hora para outra, e, embora a formação dos professores da rede fosse delegada ao CEAFRO, havia, nas “entrelinhas e bastidores”, sinais de descontentamentos motivados por uma suposta precocidade na impressão e distribuição das diretrizes, uma atitude política unilateral atribuída a SMEC.

5 A CULTURA CORPORAL: ASSUMINDO TRAÇOS E RANÇOS DE UMA EDUCAÇÃO EUGÊNICA

O termo eugenia foi assumido, cientificamente, por Francis Galton, em 1883, no livro *Inquiries into human faculty*. Influenciado por obras do seu primo, Charles Darwin, Galton defendeu que a capacidade humana está mais associada à hereditariedade que à educação, e a eugenia foi, então, descrita como “ciência” que lida com todas as influências que melhoram as qualidades natas de uma raça.

Na Escola do Brasil, as heranças e concepções de Francis Galton sobre eugenia e higieina foram mais largamente difundidas nas décadas de 30 e 40, quando os princípios eugênicos colaboraram para orientar as políticas estruturais de saúde e educação.

Esclareço que essa análise de tempo procura situar o recorte metodologicamente traçado: a Educação Física e a eugenia. Diante disso, necessário se faz considerar os fatos históricos como elementos não voláteis. Embora meu recorte seja das décadas de 20 até 40, por vezes, recorro a fatos anteriores e posteriores que se ligam em termos contextuais.

Considerados profícuos para a educação brasileira, os anos 30 e 40 são refletidos na contemporaneidade como marcos da educação pública no país. Os pilares sobre os quais foram construídos os pensamentos educacionais da época validam essa perspectiva. Ideologicamente, o Estado Novo se justificou na visão macro de realidade, a partir da economia, da política e do social, elevando sentimentos de antiliberalismo, antitotalitarismo e o nacionalismo, bases de contraposição do “sufrágio internacional”, principalmente, nas questões relacionadas à Itália, Alemanha e Rússia e seus regimes totalitários cujos modelos não se encaixavam na realidade brasileira.

Os pensadores educacionais do Estado Novo ambicionavam um sentido amplo de função educativa, formatado não apenas nas bases pedagógicas, mas,

sobretudo, em elementos coletivos como consciência cívica e moral, cujo centro era a valorização das elites intelectuais e seus papéis. Os traços e ranços da ideologia eugênica se prevaleceram nas políticas públicas e na produção de recursos pedagógicos, nas décadas de 50 e 60, principalmente livros e vídeos. Atribuo o fenômeno à eficiência das políticas públicas populistas da época e seus reflexos ideológicos na escola.

Em 1923, ocorre a fundação da Liga Brasileira de Higiene Mental por Gustavo Riedel com fortes influências no sistema educacional brasileiro. O objetivo era “[...] erradicar a identidade cultural daqueles que freqüentavam as Macumbas e os centros de feitiçaria”, gente considerada pelos higienistas, como “grupos sociais atrasados em cultura”. (SANTANA, 2006, p. 43)

Educadores influentes, a exemplo do professor Fernando de Azevedo (1918), defendiam uma ligação simbiótica entre cultura atlética ou Educação Física e a eugenia. Membro da Sociedade Eugênica de São Paulo, Azevedo pregava a regeneração da raça brasileira por meio de um controle corporal:

Fernando de Azevedo entendia a eugenia como uma ciência capaz de intervir no meio ambiente físico, valendo-se dos avanços conseguidos pela engenharia sanitária, para exercer uma ação higiênica, educacional e sexual. (SOARES, 2004, p. 120-121)

Outro exemplo marcante da afirmação eugênica na educação brasileira foi dado no período entre 1933-1938, quando foi criado o Instituto de Pesquisas Educacionais (IPE). A idéia do órgão era desenvolver modelos de testes e medidas, rádio e cinema, para expandir a educação para regiões mais remotas, especialmente, o nordeste e o norte do país.

A base científica do IPE se apoiava na realização de testes de inteligência, físicos e psicológicos, que serviam para apartar alunos por turmas, determinando conceitos de “fracos, fortes, brancos, negros” (RODRIGUES, 2005, p. 33). Entretanto, a valorização eugênica não acontecia apenas entre os sujeitos principais da escola, como também, na área de formação de professores. Para isso, o Ministério da Educação e da Saúde Pública (MES) escolheu como método científico, a aplicação dos testes para medir a intelectualidade e a maturidade dos alunos, por meio de um processo de “embranquecimento da pedagogia”.

Com a reforma realizada por Teixeira, o sistema escolar alcançaria todas as capitais pelo sistema de racionalização e os professores poderiam ser treinados e supervisionados pelos métodos científicos. Já as escolas tiveram a tarefa de classificar e agrupar alunos de acordo com suas performances intelectuais e de maturidade. (RODRIGUES, 2005, p. 33)

A reforma Francisco Campos pode ser considerada um marco na elitização do ensino secundário. Estruturando o ensino em duas etapas: cinco anos para o fundamental e outros dois anos preparatórios para o ensino superior, com rigidez avaliativa, a reforma tinha forte impacto na “formação identitária do país”. Por meio da disciplina História, Campos evidenciava a unidade nacional, destacando a questão étnica-racial e a busca às origens do povo brasileiro. No contexto exigido pela reforma, o negro era o “dominado pelo colonizador”:

Ele sempre era tratado como mercadoria, produtor de outras mercadorias. Enquanto ao índio se conferia o estatuto de contribuição racial, os livros didáticos salientavam a importância do africano para a vida econômica do país, mas procuravam mostrar que a negritude estava sendo diluída pela miscigenação. (ABUD, 1998, p. 3)

No Estado Novo, 1937-1945, as práticas elitistas na educação foram ampliadas por meio da reforma Gustavo Capanema que demarcou os tipos de educação e cultura no país, a partir das representatividades de classes, cultas e subcultas, pobres e ricos. Um dos marcos da reforma Capanema foi a instituição de educação intelectualizada e educação profissionalizante.

Contraditoriamente, as décadas de 30 e 40 também ficaram marcadas como início da “rendição culta” à capoeira ou a sua “desmarginalização”, com o reconhecimento de mestres, como Bimba e Pastinha, ao tempo em que surgiram debates mais sistematizados sobre as origens da manifestação cultural.

O Brasil foi o primeiro país sul-americano a ter um movimento eugenista organizado, a partir da criação da Sociedade Eugênica de São Paulo (1918), responsável pelos primeiros trabalhos sistematizados na área. Nome central dessa sociedade é do médico Renato Ferraz Kehl. Entre 1917 e 1937, Kehl foi ativo no movimento, publicou livros e fez palestras em todo o país. Em seu livro de 1923,

intitulado “Por que sou eugenista”, Kehl afirma ser necessário “instruir, eugenizar e sanear”. O movimento eugênico atuou junto à saúde pública e ao saneamento, bem como, à psiquiatria e à “higiene mental”, ao longo das décadas de 1920 e 1930.

Sobre a eugenia, no referido período, é preciso dimensionar seus efeitos na contemporaneidade: segundo Dávila (2006, p. 93), “A Ciência da eugenia forneceu uma ponte entre a ideologia racial e a cultura popular, definindo uma cultura de pobreza”. Reitero o elo da diretriz eugênica nos anos de declínio da era Vargas, considerada “[...] tão forte que resistiu por mais tempo do que o apoio oficial à ciência que a orientou”. O autor conclui que, “[...] embora a eugenia tivesse perdido a legitimação, após o fim da Segunda Guerra Mundial, as instituições, práticas e pressuposições que ela criou persistiram”. (DÁVILA, 2006, p. 93)

Penso que a eficácia da ideologia eugênica encontrou ressonância entre as instituições escolásticas e as práticas políticas e decretou para a epistemologia afro-brasileira uma posição fronteira entre a acomodação e a resistência.

5.1 A EUGENIA E A EDUCAÇÃO FÍSICA: UM RECORTE NA CORPORALIDADE AFRO-BRASILEIRA

O grande debate provocado pela Lei nº 10.639/03, no ensino da Educação Física, se detém no problema do percurso epistemológico dessa área. A Educação Física tem sua origem ligada às instituições militares e à classe médica e essa relação se assumiu como simbiótica, também, na pedagogia.

Pregando a educação do corpo e tendo como modelo de perfeição um físico saudável e equilibrado, organicamente, a origem da Educação Física associa-se a médicos higienistas que buscavam modificar os métodos de higiene da população. Essas diretrizes assumiram importância vital na construção da matriz racista e na ideologia racial brasileira, formulada e difundida no século XIX. As passagens históricas mais importantes da Educação Física no Brasil revelam a estreita relação entre Educação Física, adaptação e pensamento dominante:

Um dos exemplos mais enfáticos é o da formação de associações civis destinadas a “prestar culto à pátria”. Soam bem significativos os modelos do tipo “Juventude Hitlerista”, “Juventude Brasileira”, “Mocidade Portuguesa”, “Juventude Comunista”, etc., criados na primeira metade do século. Estas instituições tinham, oficialmente, a finalidade de proporcionar educação cívica, moral e física aos cidadãos. (OLIVEIRA, 2004, p. 98)

Oportuno pontuar que a eugenia, no Brasil, considerou a Educação Física como estratégica na difusão e organização de suas práticas. Posso sintetizar o pensamento eugênico descrevendo, brevemente, a realização no Rio de Janeiro, em 1929, do I *Congresso Brasileiro de Eugenia* onde se firmou a idéia de que a Educação Física ajudaria a “regeneração e o revigoramento da raça brasileira”:

Apresentando o tema “Da educação pysical com o fator eugênico e sua orientação no Brasil”, o Dr. Jorge de Moraes registra as seguintes conclusões: 1º - A bem da saúde e desenvolvimento da raça, o 1º Congresso Brasileiro de Eugenia appella para a classe médica a fim de aprofundar a cultura nacional no que diz respeito às bases e orientações científicas da Educação Physical a começar pela escolha do methodo apropriado aos brasileiros e seu clima. (SOARES, 2004, p.119)

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

Portanto, a Lei nº 10.639/03 obriga a problematização do termo raça no ambiente escolar. Indica que lidar com a palavra se torna especialmente relevante, quando associamos o termo à complexidade dos seus significados e representações para “desconstruir” estereótipos e criarmos imagens positivas do grupo étnico.

Considero oportuno me referir à “raça” para denunciar o uso da palavra em seu sentido puramente biológico no escamoteamento dos debates e discursos, quando o assunto são as diferenças culturais, os abismos sociais e as identidades étnico-raciais. Essa idéia de raça, como identidade fixa e estável, está projetada na contemporaneidade.

Muitas identidades étnicas negras em lugares diversos do mundo formam-se e se constituem a si mesmas como sendo fixas e estáveis. De modo geral, as identidades negras de fundo mais essencialista transitam em torno de dois eixos básicos: a idéia de “raça negra”, no qual o fenótipo, principalmente a cor da pele e a textura dos cabelos exerce um papel identificador fundamental; e o mito da Mama África, que difunde a crença de que todos os negros do mundo estariam unidos através de uma essência originada da África e transportada em seus corpos e almas. (PINHO, 2004, p. 78-79)

Em outro ponto, explicitar o corpo numa perspectiva cultural e identitária é favorecer a compreensão de totalidade humana, subjetiva e criativa, percebendo a cultura corporal como afirmativa e produtora de sentidos. Esse perfil valida a busca da Educação Física de uma posição legítima que não seja a de subalternidade epistêmica e curricular. “A luta que se trava é por uma emancipação corporal, por uma homogeneização do corpo sem hierarquias estabelecidas corporal/socialmente (classe dominante/dominada; corpo/mente etc.)”. (SILVA, M., 2003, p. 142)

A constatação indica que a lei é impactante nos conteúdos da Educação Física que valorizam manifestações como a capoeira, o samba-de-roda e o maculelê, por comportarem elementos identitários que vão além de sua validade cênica. Por tais considerações, essa corporeidade deveria refletir-se com alteridade na prática pedagógica numa cidade de maioria afrodescendente:

A localização dessas corporeidades no tempo e no espaço de uma cidade de maioria negra deveria refletir a corporificação dessas alteridades, mas o que noto é uma aceitação deslocada de identidade voltada para o imaginário das presenças folclóricas e artísticas, em determinadas épocas do ano. Ainda assim, suponho que quando há aceitação e o modelo corporal negro, o estereótipo se configura por reconhecer nesses modelos atributos contrários aos padrões normais. (MATTOS, I., 2007, p. 56).

Considero que é preciso referenciar identidade em paradoxos da “dialética da inclusão/exclusão, estabelecendo o confronto entre identidade como perspectiva analítica para fuga das questões homogeneizadoras e como argumento de defesa à alteridade em relações democráticas”. Compreendo, assim, que uma abordagem não anula a outra, “ao contrário, a tensão entre ambas permite conceber identidade como identificações em curso, isto é, identidade que, ao mesmo tempo em que se transforma, afirma um ‘modo de ser’”. (SAWAIA, 1999, p. 121)

Entendo que a discussão sobre busca identitária deve ser comportada, também, na relação de poder, vez que representa vivências históricas e sociais e não apenas de apropriações e marcas do sujeito. Significa afirmar que, no contexto de busca identitária, os sistemas de poder estão bem definidos e se firmam por meio da representação. Identidade e diferença, segundo a teoria cultural recente (SILVA; HALL; WOODWARD, 2000), coexistem a partir de sistemas de significação ou representação: “Quem tem o poder de representar, tem o poder de definir e determinar a identidade”. (SILVA; HALL; WOODWARD, 2000, p. 91)

5.2 A CULTURA ESCOLAR E A EDUCAÇÃO FÍSICA: REFLEXÕES SOBRE IDENTIDADES E PODER

Sustento que preocupar-nos com os conceitos de cultura na escola sugere uma busca sobre construção identitária e um debate sobre relações sociais no plano das hegemonias. Em outro ponto, falar em identidade remete, também, aos contextos sócio-históricos e, no caso especial de Salvador, revela uma preocupação com as invisibilidades geradas pelo fator da hierarquização racial repercutidas no tempo presente em forma de desigualdades.

Gramsci (1981, p. 37) nos lembra do entrelaçamento entre “hegemonia” e sua materialização. Diz o autor que “[...] a relação pedagógica não pode ser limitada às relações especificamente escolásticas através das quais as novas gerações entram em contato com as antigas e absorvem as suas experiências e os seus valores historicamente necessários”. E nos instiga a perceber essa relação de hegemonia, em outras esferas sociais:

Esta relação existe em toda a sociedade no seu conjunto e em todo indivíduo com relação aos outros indivíduos, bem como entre camadas intelectuais e não intelectuais, entre governantes, entre elites e seguidores, entre dirigentes e dirigidos, entre vanguardas e corpos de exército. (GRAMSCI, 1981, p. 37)

Por esses aspectos reflexivos, observo que a questão identitária contemporânea debruça-se sobre a problemática das desigualdades sociais da população negra. Compreendo que essas constatações encontram ressonâncias no enfraquecimento dos critérios identitários, favorecendo a prática das relações hierárquicas raciais e crença da mestiçagem como ideais de identidade nacional, cordial e valorativa. É o que percebo em Kabengele Munanga (apud GOMES, 2005a, p. 40), face à busca de uma definição para identidade.

O autor sustenta que identidade é “[...] uma realidade sempre presente em todas as sociedades humanas. Qualquer grupo humano, através do seu sistema axiológico sempre selecionou alguns aspectos pertinentes de sua cultura para definir-se em contraposição ao alheio”. Em seguida, Kabengele Munanga e Gomes (2004, p. 177-178) dizem que a autodefinição de si e a definição atribuída pelos outros têm funções conhecidas: “[...] a defesa da unidade do grupo, a proteção do território contra inimigos externos, as manipulações ideológicas por interesses econômicos, políticos, psicológicos, etc.”.

Hall (2007, p. 91) explicita as formas de atuação da cultura nacional, definindo-a como “[...] discurso, um modo de construir sentidos que influencia e organiza tanto nossas ações quanto a concepção que temos de nós mesmos”. Compreendo, assim, que é preciso desconsiderar a dimensão de cultura nacional como unificada e ambígua entre passado e futuro, voltando o olhar para as identidades na dimensão de suas representações e deslocamentos.

Elas são atravessadas por profundas divisões e diferenças internas, sendo “unificadas” apenas através do exercício de diferentes formas de poder cultural. Entretanto - como nas fantasias do eu “inteiro” de que fala a psicanálise lacaniana - as identidades nacionais continuam a ser representadas como unificadas. (HALL, 2007, p. 61-62)

Considero que tais deslocamentos e representações são provocados, também, pela globalização definida como “complexos processos e forças de mudanças”. Globalização

[...] se refere àqueles processos atuantes numa escala global, que atravessam fronteiras nacionais, integrando e conectando comunidades e organizações em novas combinações de espaço-tempo, tornando o mundo, em realidade e em experiência, mais interconectado. (HALL, 2006, p. 67-68)

Dessa forma, conclui o autor que a globalização distancia a sociedade da idéia clássica de sistema fixado, substituindo este conceito pelo dinamismo da vida social do tempo e do espaço.

Já em 2007, Hall pergunta “[...] onde está, pois, a necessidade de mais uma discussão sobre ‘identidade’?” “Quem precisa dela?”. Para o autor, é preciso uma abordagem conceitual estratégica e posicional para identidade, fugindo do caráter relativamente estabelecido, comportado na semântica oficial do termo (HALL, 2007, p. 108). Ao mesmo tempo, reforça a necessidade de avaliarmos as identidades, porquanto construídas dentro e não fora do discurso:

[...] compreendê-las como produzidas em locais históricos e institucionais específicos, por estratégias e iniciativas específicas. Além disso, elas emergem do interior do jogo de modalidades específicas de poder e são, assim, mais produto da marcação da diferença e da exclusão do que signo de uma unidade idêntica, naturalmente constituída, de uma “identidade” em seu significado tradicional, isto é, uma mesmidade que tudo inclui, uma identidade sem costuras, inteiriça, sem diferenciação interna. (HALL, 2007, p.109)

Conclui Hall (2007, p. 111-112) que “[...] identidade se aproxima do ‘ponto de encontro’”, o ponto de sutura. Por um lado, “[...] os discursos e as práticas que tentam nos interpelar, nos falar ou nos convocar, para que assumamos nossos lugares como sujeitos sociais de discursos particulares” e, por outro lado, “[...] os processos que produzem subjetividades, que nos constroem como sujeitos aos quais se pode falar”. Dessa forma, o autor destaca o processo de subjetivação ou identificação na relação entre sujeitos e as “práticas discursivas”, estas últimas traduzidas por Hall (2007, p. 105) como posição conceitual de “identidade”.

6 OS IMPACTOS NA ESCOLA: COMPREENDENDO AS TENSÕES PROVOCADAS PELA LEI Nº 10.639/03 NA ROTINA ESCOLAR

Este capítulo é dedicado à sistematização e interpretação dos dados coletados nas quatro escolas onde realizei a pesquisa: Optei por uma amostragem linear em todas as unidades, contemplando três alvos distintos: um coordenador pedagógico - ou diretor ou vice-diretor, dois professores e dois estudantes de Educação Física, em cada escola, totalizando vinte entrevistas, cinco em cada unidade, conforme consta no Quadro 1.

Devido à ocorrência de semelhanças em seus conteúdos, algumas entrevistas, apesar de transcritas, não foram textualizadas, mas isso não constitui prejuízo para a análise. Nesta parte do trabalho identifiquei as escolas e os respectivos atores entrevistados pelos índices capitular e subcapitular expostos no Sumário da dissertação, mais especificamente no item panorama do campo (ver capítulo 2). Dessa forma, as escolas e os entrevistados são localizados pelos seguintes índices: (2.2.1), (2.2.2), (2.2.3) e (2.2.4). A codificação decorre da necessidade de preservação das informações dadas pelos entrevistados, bem como suas identificações nominais.

ESCOLA	ESTUDANTES	PROFESSORES	COORDENADORES E/OU DIRETORES
2.2.1	02	02	01
2.2.2	02	02	01
2.2.3	02	02	01
2.2.4	02	02	01
TOTAL	08	08	04
TOTAL DE ENTREVISTADOS: 20			

Fonte: Pesquisa direta

QUADRO 1 – Distribuição dos entrevistados, conforme a escola

Em duas unidades (2.2.1) e (2.2.2), considerei duas entrevistas especiais. Na (2.2.1), conversei com a vice-diretora do turno vespertino, por ser ela a coordenadora das ações sobre a Lei nº 10.639/03 e, no (2.2.2) ouvi depoimentos do diretor da unidade que é graduado em Educação Física. Minha intenção inicial não era incluir as duas entrevistas, fi-lo, após detectar relevâncias nos depoimentos. A opção de entrevistar um coordenador - ou diretor ou vice-diretor, atribuindo a qualquer um deles a responsabilidade pelas informações na pesquisa, foi tomada diante do fato de que muitas escolas não são contempladas com a presença do coordenador pedagógico, dado que identifiquei por ocasião do mapeamento para a escolha das escolas onde se daria a pesquisa.

Os primeiros contatos com os potenciais sujeitos da pesquisa: estudantes, professores e coordenadores fizeram-me compreender a importância de priorizar, neste trabalho, as sutilezas dos entrevistados como fatores fundamentais para a compreensão do objeto. Gramsci (1981, p. 70), ao referir-se às verdades científicas, numa premissa de que não são definitivas, nos diz que a ciência se constitui em “categoria histórica com aspecto de movimento em contínua evolução”. Pensamento que exprime os procedimentos deste trabalho:

O que interessa à ciência, não é tanto a objetividade do real quanto o homem que elabora os seus métodos de pesquisa, que retifica continuamente os seus instrumentos materiais que reforçam os órgãos sensoriais e os instrumentos lógicos (inclusive matemáticos) de discriminação e de verificação, isto é, a cultura, a concepção de mundo, a relação entre o homem e a realidade com a mediação tecnológica. (GRAMSCI, 1981, p. 70)

As entrevistas com os alunos foram feitas após abordagem instantânea, portanto, sem agendamento prévio. Já com os professores, coordenadores ou diretores aconteceram visitas anteriores às entrevistas para explicações sobre as motivações da pesquisa e identificação do pesquisador. Em algumas escolas, presenciei a rotina das aulas e organizações pedagógicas, observando, também, os espaços físicos. Para concretização das coletas, fiz-me presente em, pelo menos, duas ocasiões anteriores às entrevistas. Para efeito de análise sobre “quem fala e de onde fala o sujeito”, categorizei o perfil dos entrevistados. Levantei dos estudantes dados, como suas idades, séries, classificação espontânea de cor e perguntei se sabiam ou não da existência da Lei nº 10.639/03.

Com os professores e coordenadores, levantei os dados: sexo, classificação espontânea de cor, escolaridade e participação ou não em cursos sobre a Lei nº 10.639/03. Esses dois últimos itens foram importantes para a leitura do nível de aperfeiçoamento docente nas escolas pesquisadas, assim como, o grau de conhecimento dos coordenadores e professores sobre a Lei nº 10.639/03.

O uso de entrevistas semidirigidas deu às abordagens um caráter não uniforme, permitindo a variedade de argumentos no desdobramento espontâneo das conversas. O recurso tornou-se rico, na medida em que, professores, alunos e coordenadores foram entrevistados de forma particularizada, temporal e espacialmente, não existindo uma articulação prévia entre os entrevistados.

Apesar da utilização do recurso, alguns professores solicitaram, ao final das entrevistas, que seus nomes não fossem identificados na dissertação, embora todos tenham preenchido os instrumentos de controle diário do pesquisador onde constam os dados construtores de seus perfis. Atribuo o fato particular a um “certo receio” dos professores em confiar informações de cunho opinativo a um público externo à escola, mesmo certificados de que tais informações seriam utilizadas em pesquisa acadêmica do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação, da Universidade Federal da Bahia.

É importante pontuar um fato ocorrido durante as primeiras visitas às escolas, no final do ano de 2007, época do mapeamento, e que determinou o refinamento das minhas reflexões sobre cultura e resistência, identidade e poder. Refiro-me às visitas dos promotores do Ministério Público da Bahia (MP-BA), por meio do Grupo de Atuação Especial em Defesa da Educação (Geduc) e do Grupo de Atuação Especial de Combate à Discriminação (Gedis), às escolas particulares e da rede estadual para investigar a aplicação da Lei nº 10.639/03 nos projetos político-pedagógicos das unidades.

Tais visitas geraram um “estado de alerta geral” nas escolas e, embora as unidades da rede particular e da rede estadual onde coletei os dados não fossem visitadas, o impacto junto aos professores foi bem significativo, motivando discussões mais aprofundadas por ocasião da gravação das entrevistas. Lembro-me que, após as visitas, o MP instaurou um inquérito civil, notificando as escolas particulares sobre a necessidade do cumprimento da Lei nº 10.639/03. As instituições submeteram ao MP seus projetos pedagógicos, os quais estão sob análise de peritos da área educacional. A atitude das escolas perante o MP é

considerada, por mim, como uma situação intervencionista rara e que expõe a escola a um poder externo ao qual não está habituada.

6.1 OS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Se desse conta de resumir, em única frase, a situação da aplicabilidade da Lei nº 10.639/03, nas escolas pesquisadas, diria que “há um contraste preocupante”. Um dos dados mais evidentes refere-se à participação dos professores em cursos sobre a lei. Enquanto na escola (2.2.1) os dois professores entrevistados confirmaram participação em “algum curso” sobre a lei, a resposta foi negativa em duas outras escolas, de acordo com o Quadro 2, confirmando, assim, o avanço da rede municipal no aperfeiçoamento docente em relação às escolas das redes estadual, federal e privada. Esclareço que os cursos citados pelos professores estão no nível de formação inicial, portanto, de curta duração com carga máxima de 40 horas.

O diagnóstico me permite entender a dificuldade percebida na conversa com os professores sobre os objetivos da Lei nº 10.639/03. Notei que os professores, quando eram estimulados a falar sobre os efeitos da lei na escola, demonstraram superficialidade de conteúdo. Alguns professores, inclusive, solicitaram desta pesquisadora envio por *e-mail* da estrutura da Lei nº 10.639/03 para que, posteriormente, pudessem fazer uma melhor leitura sobre o que ela propõe. Outros só aceitaram gravar entrevista após consulta ao documento.

Se por um lado, a atitude dos professores e professoras demonstrou insegurança e receio de falar sobre o que não dominavam, por outro, revelou o interesse por novas compreensões sobre a lei. Metade desta população entrevistada não participou, ainda, de cursos sobre a Lei nº 10.639/03. Outro dado relevante refere-se ao nível de escolarização dos professores. Dos oito entrevistados, apenas um fez curso de pós-graduação (especialização) como mostra o Quadro 2.

Outra importante diferença se dá no nível de discussão sobre a lei e a efetivação das temáticas no currículo e no projeto político-pedagógico. Enquanto na escola (2.2.1) os debates já alcançam o nível de projeto com ações sistemáticas no planejamento e no currículo, nas escolas (2.2.2) e (2.2.3), a discussão da lei ainda é

desarticulada no grupo de professores e coordenadores. Na escola (2.2.4), é iniciante a discussão entre coordenação pedagógica e professores.

Sobre a aplicabilidade da lei, especificamente no ensino da Educação Física, e a receptividade entre os professores da disciplina, na escola (2.2.1), a vice-diretora e os dois professores entrevistada foram harmônicos na afirmação de que professores de todas as disciplinas discutem o assunto no mesmo espaço e na mesma articulação. Percebemos, na escola (2.2.3), uma sintonia entre os professores entrevistados e a coordenadora pedagógica, embora na referida unidade ainda não exista aplicabilidade da lei em formato de projeto. A temática sobre valores civilizatórios da cultura afro e indígena na escola (2.2.3) é debatida em eventos culminantes, nos finais de anos letivos, onde se realizam semanas de discussão com participação de professores de todas as disciplinas.

ESCOLARIDADE	CURSOS SOBRE A LEI	SEXO	COR
GRAD: 07 ESP: 01 MEST: 00 DOUT: 00	SIM: 04 NÃO: 04	MASC: 06 FEM: 02	NEGRA: 06 BRANCA: 02
TOTAL: 08	TOTAL: 08	TOTAL: 08	TOTAL: 08

Fonte: Pesquisa direta

QUADRO 2: Perfil dos professores pesquisados

O público professor se revelou de maioria masculina: (06) ou, em termos percentuais, 75%. O item cor foi autoclassificatório e mostra a predominância de professores definidos como negros: 06 ou 75% (ver quadro 2). Pontuo que, pelo menos, dois deles mostraram hesitação no momento de escrever a classificação. Suponho que a temática da pesquisa tenha colaborado para a decisão porque um dos professores demonstrou dúvidas se era pardo ou moreno e o outro, de pele mais clara, optou por escrever que é negro.

Ligo o episódio a uma constatação da pesquisa do IPEA (NEGRO..., 2008), amplamente divulgada, sobre o aumento da população negra do país. Segundo a pesquisa, os negros já somam 49,5% da população brasileira, sendo que a de brancos é de 49,7%. Em 1976, os brancos representavam 57,2% da população; os negros e pardos 40,1%. Diante dessas projeções, faço, pois, uma conjectura. Ligo esses dados à postura positiva dos entrevistados na assunção da cor negra, fato que, dedutivamente, atribuo a possíveis melhorias das condições de vida das

populações negras. Ainda que tais melhorias sejam insuficientes, demonstram que se constituem em motivo de auto-estima.

Sobre a importância da lei nas escolas para ensinar História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, atando a necessidade de visibilidade cultural ao combate ao racismo, um depoimento me chamou a atenção pelo fato de a professora admitir atitudes discriminatórias entre alunos, durante as aulas de Educação Física, e a vinculação feita por esta professora à situação social dos alunos envolvidos.

Olha, nós temos a nossa clientela, são crianças pobres, são da comunidade negra. Os negros baianos são pobres em sua grande maioria. Nós temos alguns alunos, como a Bahia é muito diversificada, temos de pele branca, de cabelos lisos e só em você encostar, que é diferente de estar sentado numa sala de aula atrás de uma carteira, o corpo a corpo, o contato físico, a gente nota isso: quem encosta em quem, quem abraça quem, quem cumprimenta quem, quem é colega de quem, a gente vê isso naturalmente. E, no momento em que você traz um material para fazer uma aula de basquete, tem uma receptividade, quando você traz um material de capoeira, você vê qual deles se interessa por aquilo. São coisas das comunidades, do que os pais também, os familiares orientam seus filhos. Há uma separação, sim. (Profª 2.2.1)).

Ao refletir sobre essa fala, relembro a leitura em Kabengele Munanga e Nilma Gomes (2004). Nela, os autores apelam para que tenhamos, na escola, a atitude corajosa de confessar que nossa sociedade é racista e que, portanto, devemos perder o medo de admitirmos o racismo e o preconceito. Dessa forma, reiteram Kabengele Munanga e Nilma Gomes estaremos colaborando para visibilizar a falsa democracia racial:

Uma vez cumprida esta condição primordial, que no fundo exige uma transformação radical em nossa estrutura mental herdada do mito da democracia racial, mito segundo o qual no Brasil não existe preconceito étnico-racial e, conseqüentemente, não existem barreiras sociais baseadas na existência da nossa diversidade étnica e racial, podemos então enfrentar o segundo desafio como inventar as estratégias educativas e pedagógicas de combate ao racismo. (KABENGELE MUNANGA; GOMES, 2004, p. 18)

Notei, nas entrevistas, certa delicadeza dos professores com referência às formas de aplicabilidade da lei na disciplina Educação Física. Em uma das conversas, houve preocupação com a suposta intenção da lei em supervalorizar a cultura afro-brasileira. Ao admitir a existência de um estado de “senso comum” na

discussão sobre inversão de foco hegemônico, o professor demonstrou firmeza, ao perceber na Lei nº 10.639/03 um apelo para o diálogo.

Eu só tenho medo da maneira com que é dado. Que não se combata o racismo com racismo. Tem uma preocupação com a maneira com que a Lei é passada para os alunos. Não se pode também ressaltar que o negro é melhor do que todo mundo. Tem que passar explicando todas as raças. (Profº 2.2.1).

Uma palavra bastante veiculada nas entrevistas com os professores foi “resistência”. A principal conotação refere-se à luta histórica das populações negras contra a opressão colonizadora e ao combate ao abismo social provocado pelas desigualdades. A palavra resistência foi empregada, principalmente, quando os professores foram indagados sobre a ligação entre corpo negro, identidade e cultura e a prática da capoeira na escola. O problema visou dimensionar a percepção sobre o grau de negação da cultura corporal afro-brasileira na escola. Em outro momento, notei o uso da palavra resistência como argumento de politização dos professores:

A resistência no sentido de você trazer para o conhecimento dos alunos o que foi a resistência do povo negro com relação às chibatadas dos grandes malfeitores e como a capoeira serviu como elemento de resistência a essas chibatadas, vamos dizer assim por parte dos malfeitores, dos senhores de engenho, que hoje os capitães do mato, não deixaram de existir. Ontem era senzala, hoje é favela, então a resistência do povo negro ainda existe e os capitães do mato estão travestidos agora de terno e gravata. (Profº 2.2.3).

Estereótipo, estima, vergonha, receio também apareceram quando perguntei sobre o comportamento de alunos negros nas aulas de Educação Física. Tais preocupações foram evidenciadas quando comparei a prática conteudista, a exemplo dos esportes com a capoeira, como prática alternativa:

Digamos, vergonha, receio, aquela de ficarem se subestimando, que não podem, não devem, não têm condições de fazer. Esses são tópicos que geralmente, aparentemente surgem nos momentos das aulas, em qualquer tipo de aula, talvez a capoeira não porque já é uma coisa que vem no sangue, mas em algum outro tipo de esporte, eles têm sempre um certo receio, um certo medo, né, então isso vem muito da formação familiar de pessoas começaram desde cedo a colocar coisas na cabeça dessas crianças, desses adolescentes e começaram a tolher um pouco as possibilidades deles. (Profº 2.2.3).

Sobre esse impacto me chamou a atenção a forma categórica com que o entrevistado associou o apreço de alguns alunos pela capoeira ao “sangue”

interpretado aqui como “marca simbólica”, termo usado por Hall (2006) para “diferenciar socialmente um grupo de outro”. Comprovo, então, que a palavra do professor distingue entre a caducada diferença genética defendida pelas ideologias racistas e uma representação do racismo cultural.

Conteúdos como a capoeira e o samba-de-roda foram lembrados, reiteradamente, em boa parte das conversas com os professores. Observei, porém, um sentimento de incerteza quando o assunto foi a relação da lei com os conteúdos da Educação Física. Nesse caso, percebi uma espécie de apego às manifestações tradicionais e hegemônicas, a exemplo do futebol:

Os conteúdos da Educação Física já fazem parte da cultura negra, agora em relação ao esporte, principalmente o futebol, a gente não pode deixar de lado. Temos que trabalhar junto, mostrando essa diferença para fazer os alunos pensarem em cima disso, mas reforçar a capoeira, a musicalidade, o samba-de-roda. Se for ver esses conteúdos já estão na Educação Física, apenas por imposição, muitos deles foram esquecidos. (Profº 2.2.1).

A “boa vontade” exposta na fala desse professor inspirou-me a buscar caminhos para analisar a imposição conteudista revelada pelo pesquisado. O fato de o professor admitir a assimilação dos conteúdos hegemônicos, como o futebol, nos remete a uma indagação oportuna sobre como se vê o corpo negro e não-negro na prática conteudista e qual a visão do corpo negro, especificamente, na prática divergente, a exemplo da capoeira e do maculelê. Ao duvidar do próprio suporte hegemônico, o professor inspirou novas práticas referenciadas pela experiência e pela memória.

Parece-me, assim, que propiciar um estado de interculturalidade na prática da Educação Física, torna-se um grande desafio, na medida em que pode tornar equânimes os valores das manifestações da cultura corporal na escola, conforme defende Daólio (1995, p. 100):

Uma Educação Física escolar que considere o princípio da alteridade saberá reconhecer as diferenças - não só físicas, mas também culturais - expressas pelos alunos, garantindo assim o direito de todos à sua prática. A diferença deixará de ser critério para justificar preconceitos, que causam constrangimentos e levam à subjugação dos alunos, para se tornar condição de sua igualdade, garantindo assim, a afirmação do seu direito à diferença, condição do pleno exercício da cidadania.

Em contraponto, a referência à capoeira e ao samba-de-roda, como elementos esquecidos da prática da Educação Física, instiga a procura por possíveis razões que levaram o professor a fazer tal conclusão. Em Kunz (2004) percebo o esforço em tornar válido o casamento entre a teoria e a prática da Educação Física. O autor salienta a necessidade da “ação comunicativa” (HABERMAS, 1981, p. 144) do ato pedagógico ao tempo em que pede que se compreendam a teoria e a prática “numa relação de reciprocidade dialética”. Mais adiante, faz um receituário de como superar essa situação.

Kunz (2004, p. 147) argumenta que é preciso “[...] observar a realidade a partir de diferentes perspectivas na prática pedagógica”. Uma medida eficaz, encerra o autor, terá que ser “a mudança na relação entre professor e alunos”. Lembrando Paulo Freire (1981), Kunz (2004) nos diz que essa relação seria mais dialógica objetivando um “processo comum”, no qual alunos e professor refletem sobre seus mundos e suas culturas.

Associo essa última reflexão sobre educação como processo comum à desesperança de um dos entrevistados, quando este se refere ao tipo de tratamento recebido pela Educação Física na organização pedagógica em relação aos demais componentes curriculares, especificamente, no trato com a Lei nº 10.639/03. O professor deixou escapar o descontentamento, revelando aspectos do *status* da disciplina em sua escola.

É uma disciplina que hoje é vista como banalizada, e os colegas não respeitam, ficam tomando horário de outros professores, porque não tem nota, não tem avaliação, não tem uma forma de questionamento e tal. Muitas das pessoas pensam que a Educação Física não é tão importante, na realidade a história é bem diferente, é o inverso. (Profº 2.2 3).

Opinião semelhante foi externada na escola (2.2.4). O professor que também coordena o Departamento de Educação Física do colégio disse ter se sentido “deixado de lado”, quando convocado pela Secretaria da Educação do Estado da Bahia para uma palestra sobre o cumprimento da Lei nº 10.639/03.

Eu me senti meio que de lado, de fora do processo, porque no texto há apenas uma referência de uma linha só sobre cultura corporal e a Lei. Eu acho que ninguém pode se colocar à margem das coisas. (Profº 2.2.4).

6.2 OS COORDENADORES PEDAGÓGICOS E/OU DIRETORES.

Na escola, a figura do coordenador pedagógico é considerada fundamental para a difusão da Lei nº 10.639/03. Os coordenadores têm, inclusive, a preferência na concorrência por vagas nos cursos de aperfeiçoamento programados pelas secretarias da educação e carregam a tarefa de dinamizar a multiplicação das informações junto aos docentes, funcionários e alunos. Entrevistei três coordenadores pedagógicos e um diretor de escola, destes apenas um nunca havia sido convocado para tomar parte de algum curso sobre a lei. O público pesquisado é predominantemente feminino (3) e autoclassificado, majoritariamente, como negro (2), afro-indio (1) e pardo (1); somente um dos quatro entrevistados não teve acesso à pós-graduação, conforme demonstra o Quadro 3.

ESCOLARIDADE	CURSOS SOBRE A LEI	SEXO	COR
GRA: 01 ESP: 02 MES: 01 DOU 00	SIM: 03 NÃO: 01	MAS: 01 FEM: 03	NEGRA: 02 PARDO: 01 AFRO-ÍNDIO:01
TOTAL: 04	TOTAL: 04	TOTAL: 04	TOTAL: 04

Fonte: Pesquisa direta

QUADRO 3: Perfil dos coordenadores pesquisados

As conversas foram iniciadas tratando imediatamente da importância da mudança curricular para o funcionamento da Lei nº 10.639/03. Apesar de a lei indicar, em seu segundo artigo, uma intervenção curricular para o trato com as relações étnico-raciais, constatei que, em apenas uma das quatro escolas pesquisadas, a (2.2.1), as ações da lei se desenvolvem tendo o currículo como alvo. A peculiaridade decorre da exigência contida na Diretriz Curricular implementada no Município, conforme discorri no capítulo 4. Ainda assim, atualmente no (2.2.1, há uma preferência pela pedagogia de projetos na abordagem sobre questões de identidade e o combate à discriminação.

A proposta é muito voltada para a questão de resgatar mesmo a cultura do menino do entorno da escola, do bairro onde ele vive, como ele é visto. A questão mesmo das brincadeiras, dos apelidos, das brincadeiras pejorativas, tudo isso tem se procurado tratar, valorizar numa perspectiva de projeto para que desmistifique uma cultura que segregue e discrimina dentro da escola. (Vice-diretora 2.2.1)

Para análise desse impacto, destaco que “[...] nunca se constatou, na história da educação, tanta importância atribuída às políticas e propostas curriculares, e um tamanho empoderamento do currículo enquanto definidor dos processos formativos e suas concepções”. (MACEDO, 2007, p. 13). Por causa do “poder”, Macedo (2007, p. 13) denomina currículo de “novo príncipe da educação institucionalizada”. Para o autor, são três as motivações para a alteza do currículo na estrutura educacional: 1) a definição de currículo como campo, portanto, um estudo específico e especializado; 2) a falta de percepção por parte dos trabalhadores em educação em avaliar as implicações político-pedagógicas próprias; 3) a falta de participação da sociedade civil e movimentos sociais ligados à educação nos questionamentos sobre o poder curricular e seus modelos.

Dessa forma, Macedo (2007) tenta dimensionar o valor e a representatividade do currículo para a escola: “Autorizamos-nos a dizer que o currículo tem um campo historicamente construído, onde se desenvolve o seu argumento e o seu jogo de compreensões mediadoras. Há uma alteridade histórica que caracteriza este campo” (MACEDO, 2007, p. 22).

Destaco, também, a idéia do diretor recém-empossado da escola (2.2.2) e graduado em Educação Física em promover discussões sobre a lei, envolvendo todos os professores, alunos, familiares de alunos e a comunidade onde o colégio está inserido. A preocupação do diretor é com a superficialidade dos debates em torno da Lei nº 10.639/03.

Existem leis e nem sempre são cumpridas. Mesmo você forçando através de leis, você cria de certa forma uma necessidade dentro da escola muito mais em função da lei, olhe, é lei, cumpra-se. Eu acho que pode ser uma arma, mas eu acho que a maior arma está nesse trabalho de encabeçar dentro do ambiente acadêmico que a gente tenha esse discernimento, a gente precisa entender o mundo de forma mais global. A lei existe, mas é preciso conscientizar no dia-a-dia, sem a superficialização.
(Diretor 2.2.2)

Na escola (2.2.3), as ações ainda estão sendo negociadas na perspectiva de projeto. A intenção é priorizar temas da corporalidade negra e combate aos estereótipos, combate este contemplado na disposição política da instituição que adotou em 2005 o sistema de cotas para alunos de ascendências afro e indígena. A

idéia de “corpo racializado e corpo idealizado” surgiu espontaneamente na conversa com a coordenadora pedagógica da escola (2.2.3).

Porque, ao longo da história se disseminou muitos conceitos e preconceitos, crenças e mitos a respeito do corpo negro e majoritariamente esses conceitos incidiram sobre uma forma de discriminação e preconceito, de rejeição ou recusa ao corpo negro por alguns estereótipos de que o corpo negro tem um cheiro que é recusado, tem forma, tem uma postura, não aceitas por uma sociedade extremamente excludente com as diferenças étnico-raciais e o corpo negro neste contexto, nessa concepção discriminatória e estereotipada ele é entendido e ele é apreendido como corpo que precisa ser manipulado para agradar ao padrão eurocêntrico. (Coordenador (2.2.3).

Percebo, neste impacto, que o fator “corpo-estético” e “corpo racializado” é comportado como preocupação principal no combate à discriminação na escola. Merece, portanto, uma breve análise sobre corpo e sociedade.

No século XVII, a idéia mais “palpável” de corpo/identidade se apoiava nas concepções biologizantes ou naturalizantes referendadas pelos estudos da origem das espécies e hereditariedade de Charles Darwin. Por tais idéias, o corpo sobrepunha à cultura porque se constituía em elemento neutro sobre o qual poderíamos inscrever comportamentos e convenções.

O avanço da concepção da existência corpórea ou biopsíquica começou a ser combatida no século XX, com as demandas do construtivismo que propunha um novo empoderamento social e crítico do corpo. A marca dessa nova concepção se apoiava, ainda, na naturalização corporal através do sexo: “Esse paradigma afirma que nascemos com corpos diferenciados sexualmente e que nossas identidades são criadas, mantidas ou transformadas através de instituições, práticas e discursos”. (MISKOLCI, 2005, p. 3)

A trajetória mais recente da produção do conhecimento interpreta como superativa a concepção de corpo essencialmente naturalizado. Passamos do estágio de “ter corpo” para o estado de “corpo-ser” numa concepção não apenas metafísica, mas, sobretudo identitária. Falo da trajetória de um corpo imerso em processos históricos que constroem dialeticamente o ser total, criativo, humano. Dessa forma, corpo e identidade social se constituem em um arcabouço real, estabelecendo relação vital entre cultura e natureza.

Paradoxalmente, em se tratando de um estatuto cultural, o corpo assume dimensões distintas a depender dos seus elementos representativos. Assim,

podemos analisar corpo e cultura, a partir de três concepções contemporâneas: corpo representado, corpo representante e corpo apresentador (FONTES, 2007). O primeiro se insere no contexto de controle institucional e artístico, a exemplo da igreja e do estado; o segundo revela-se em seu poder político e revolucionário, a partir da dinâmica dialética proporcionada pelo espaço-tempo; o terceiro se firma na “forma” que, antítese de conteúdo, se presta a viver do imediato e da concepção de “ter corpo, esteticamente idealizado”.

Tais considerações remetem a uma constatação de que os negros, na história, são lembrados como “humilhados e submetidos, agredidos e reduzidos a simples peças na complexa engrenagem social, os negros lutaram contra a sua condição de escravos, primeiramente, e depois de excluídos sociais” (SILVA, M., 2003, p. 117). Por isso, admito o impacto exposto nessa fala, como uma prova de que os pedagogos sabem da submissão corpo-raça na escola e que o “topo da pirâmide”, apesar de falarmos de uma cidade com maioria negra, continua sendo “branco”.

Nas escolas onde a situação caminhante da lei é avançada, a exemplo da escola (2.2.1), tentei detectar seus impactos identificando mudanças que poderiam ser atribuídas ao desenvolvimento das ações, uma delas atingindo diretamente a estética corporal dos alunos.

O que eu mais percebo é assim, o trabalho com a auto-estima do menino. Aquele aluno, aquela aluna que tem lá sua baixa-estima por conta do cabelo que ela acredita que não é o padrão perverso que impõe. O menino que se acha inferior porque ele tem a pele negra. Essas questões hoje estão sendo muito tratadas, acolhidas, discutidas, está tendo uma escuta maior na escola pra esse menino. (Vice-diretora do 2.2.1)

Na escola (2.2.4), a Lei nº 10.639/03 tem tratamento distinto, de acordo com o nível de ensino. No segmento Educação Infantil e Ciclo Inicial do Ensino Fundamental, a pedagogia de projetos trata da questão da diversidade de forma transversal, com pontos culminantes em eventos esportivos e artísticos. Ao revelar a estratégia, a coordenadora da referida escola se queixou da “pouca representatividade” dos professores de Educação Física na discussão sobre a lei, ao tempo em que ventilou uma crítica com relação à abordagem da Educação Física nos níveis subseqüentes ao primeiro ciclo do ensino fundamental.

Deixou evidente a coordenadora que as abordagens distintas dentro da escola (2.2.4) são oriundas da posição dicotômica saúde/educação enraizada no percurso epistemológico da Educação Física. Ao ser perguntada se sabia o porquê da dificuldade de diálogo da Educação Física com as demais disciplinas dentro da escola (2.2.4), na questão específica da Lei nº 10.639/03, a coordenadora questionou a “formação” dos professores da área.

Eu não sei se é pela formação, que não se detém nas questões da Educação. Eu acho que é muito mais uma visão técnica do que pedagógica. Então, a gente teria que ver a parte da formação desses profissionais. Agora, a gente vem fazendo um movimento muito grande aqui dentro para que a Educação Física tenha uma integração com as outras disciplinas. Porque, a partir da quinta série, o aluno faz a Educação Física por opção da modalidade e isso acaba empobrecendo muito, né? (Coordenadora 2.2.4)

6.3 OS ESTUDANTES

Previendo algumas dificuldades nas entrevistas com estudantes, especialmente os de ensino fundamental, que se mostraram bastante tímidos, preferi transcrever as falas em forma de perguntas e respostas, objetivando oferecer maior possibilidade interpretativa sobre os dados e questionamentos, zelando ainda pela espontaneidade dos alunos. Lidei com sujeitos de diferentes idades e escolaridades, conforme demonstra o quadro 4. Em sua maioria, este público se autoclassificou como negro, (06) ou em termos percentuais, 75%, e masculino (05) ou 62,5%. (04) ou 50% disseram não conhecer a Lei nº 10.639/03.

ESCOLARIDADE	COR	SEXO	SABIAM DA LEI?	IDADE
FUN: 04 MÉD: 04	NEGRA: 06 MORENO: 01 BRANCO: 01	MAS: 05 FEM: 03	SIM: 04 NÃO: 04	ENTRE 11 E 20 ANOS
TOTAL: 08	TOTAL: 08	TOTAL: 08	TOTAL: 08	TOTAL: 08

Fonte: Pesquisa direta

QUADRO 4 – Perfil dos estudantes pesquisados

As respostas dos estudantes sobre a questão se sabiam ou não da lei são coincidentes com as respostas dos professores sobre a participação destes em algum curso sobre a Lei nº 10.639/03 (ver Quadro 2). Nas escolas onde os

professores receberam cursos sobre a lei, os alunos demonstram algum conhecimento sobre os propósitos do documento. Verifica-se efeito contrário nas escolas onde os professores e coordenadores não se aperfeiçoaram. A leitura me informou da deficiência na formação docente sobre a lei, apesar de já estarmos com cinco anos de vigência da mesma.

Entre as falas mais significativas, uma apontou para a não vinculação dos saberes afros brasileiros a processos civilizatórios, especialmente, aqueles configurados como conteúdos da Educação Física.

PESQUISADOR: *Você acha que a capoeira e o samba de roda têm o mesmo valor do futebol e do vôlei, aqui na sua escola?*

ALUNO: *Eu acho que a cultura corporal da capoeira, candomblé, essas coisas são aceitas pelas pessoas, em geral.*

PESQUISADOR: *Por que você acha isso?*

ALUNO: *Porque, aqui na escola, eu acho que nem tanto, porque aqui é educação. (estudante 2.2.2).*

Reflexões a respeito dessa conversa demonstram a busca por uma definição sobre o que se entende por Educação. Interpretar educação “como processo real” exige que dimensionemos a visão em duas vertentes ideológicas: a bancária, diagnosticada por Paulo Freire, cuja função é domesticadora, e a oposta, educação libertadora, defendida pelo mesmo Freire por meio da qual é possível um processo de ensino “dialógico, crítico e problematizador, ‘capaz de conduzir as relações a um elevado grau de responsabilidade política, social e reflexiva” (FREIRE apud KUNZ, 2004, p. 136)

Fechando a questão, Kunz (2004) nos lembra da aspiração por uma educação politizada: “Mas a educação não é apenas uma qualificação de indivíduos no sentido individual. Tal qualificação de sujeitos capazes de atuarem através de uma ‘ação comunicativa’ competente deve visar, também, à “Emancipação da Sociedade” .(2004, p. 136)

A entrevista da estudante da escola (2.2.2) demonstra, na parte em que ela distancia cultura afro de educação escolar, um exemplo de segregação de saberes importantes para a compreensão sobre representação, cultura e identidade social. A síntese é impactante para este trabalho, pois o seu “pano de fundo” é tanto amplo quanto conhecido e pouco problematizado.

Pedro Abib (2005) critica as formas por meio das quais os temas considerados como “culturas populares” entram na escola. Lembra o autor que os programas educacionais formais se utilizam, especialmente, de datas comemorativas e folclóricas, a exemplo das festas juninas e o Dia da Consciência Negra para oportunizar debates estéreis, “[...] limitando-se a uma abordagem superficial e caricaturada de seus elementos, não se constituindo enquanto um saber legitimado e valorizado pela cultura escolar”. (ABIB, 2005, p. 213)

As formas descritas pelos alunos por meio das quais tiveram ou têm conhecimento da existência da Lei nº 10.639/03 também se constituem fatos importantes para a minha análise. Três dos oito estudantes entrevistados fizeram referência à mídia, quando responderam às principais perguntas sobre os efeitos da lei e o tratamento do assunto na escola.

PESQUISADORA: *Você tem conhecimento de que existe uma Lei que obriga a escola a ensinar História e Cultura Afro-Brasileira?*

ALUNO: *Eu tenho, mas relativamente, não sei todos os quesitos que ela cobre.*

PESQUISADORA: *Como você ficou sabendo sobre a Lei?*

ALUNO: *Eu soube porque alguns professores abordam e até nos sites de pesquisa, no Google, sites de relacionamentos tem a Lei, e até na inscrição do CEFET eu olhei que tinha uma parte que negro também tem cotas e é um assunto que vem sendo muito badalado na mídia.*

PESQUISADORA: *Que prejuízo você vê para uma população de maioria negra que não sabe sobre sua própria cultura?*

ALUNO: *Bem, seria eu saber uma coisa, mas não como ela existiu. Tipo, eu sei Eletrônica, mas não sei como ela começou, seria uma coisa sem origem. (estudante 2.2.3).*

Analisando esse ponto, destaco a concepção de Gramsci (1981, p. 20) sobre a consciência teórica e ação do homem ativo de massa, quando o autor diz que “[...] não obstante, é um conhecimento do mundo na medida em que o transforma. Pode ocorrer, inclusive, que sua consciência teórica esteja historicamente em contradição com seu agir”. A escola, ao negar a consciência teórica, introduz o sujeito numa situação conflitiva da qual ele se exime, mas não deixa de observar.

Como tentativa de instigar o aluno a revelar possíveis impactos da Lei nº 10.639/03 na sala de aula, busquei saber se os entrevistados conseguiam relacionar os efeitos da lei à prática pedagógica da Educação Física e, por conseguinte, a relação da lei com a problematização das relações étnico-raciais.

PESQUISADORA: *Por que você acha que é importante saber sobre cultura negra?*

ALUNO: *Porque nós temos nosso passado, constantemente sofrido e que hoje tem que ser gloriado, festejado, por isso.*

PESQUISADORA: *O que você acha que essa Lei vai melhorar aqui na sua escola?*

ALUNA: *Pra incentivar esses alunos a saber que a nossa raça negra sempre está com a gente. A gente veio do negro, a gente veio do branco, a gente veio do mulato, a gente veio de todas as raças, inclusive dessa raça, a negra, que é uma raça linda.*

PESQUISADORA: *Você acha que a capoeira tem o mesmo tratamento que o xadrez aqui na sua escola?*

ALUNA: *Não, mas eu queria que tivesse. (estudante 2.2.1)*

Junto aos alunos que responderam não saber da existência da Lei nº 10.639/03, procurei lembrá-los, superficialmente, de que ela existe. Em seguida, interpelei-os sobre a sua importância. Notei, em alguns entrevistados, que o sentido de “não saber” sobre a lei se decodificava em “[...] não falamos sobre esta lei, aqui na escola, mas acho ou sei que ela existe”. Percebi junto aos alunos encaixados, nesta situação, que eles desenvolviam novos argumentos quando instigados a responder sobre cultura afro-brasileira, representação e identidade social:

PESQUISADORA: *O que você precisa saber sobre cultura e história afro-brasileira?*

ALUNA: *Tudo um pouco porque a gente não tem nenhum conhecimento, a escola não dá esse conhecimento total pra gente.*

PESQUISADORA: *Então, você acha que a Lei é importante?*

ALUNA: *É bom porque muitas faculdades, muitos trabalhos, você vê mais branco. Você vê que nas novelas é mais branco. Negros são os empregados. Será que vai ser sempre isso? (estudante 2.2.2).*

Sobre o impacto, revelado quando a entrevistada demonstra importar-se com a representação de classe dos negros forjada nas telenovelas, reflito em Kabengele Munanga (2006) onde o autor assegura que a maioria da população afro-brasileira sobrevive, atualmente, numa chamada “zona vaga e flutuante” surgida do contexto de elementos não-raciais ligados, principalmente, à posição de classe, ao poder econômico e à socialização. Sustenta o autor que esta posição enfraquece o sentimento daqueles chamados negros indisfarçáveis:

Estes, por sua vez, interiorizam os preconceitos negativos contra eles forjados e projetam sua salvação na assimilação dos valores culturais do mundo branco dominante. Daí, a alienação que dificulta a formação do sentimento de solidariedade e de identidade

coletivas. Tanto os mulatos quanto os chamados negros “puros” caíram na armadilha de um branqueamento ao qual não terão todos acesso, abrindo mão da formação de sua identidade de excluídos. (KABENGELE MUNANGA, 2006, p. 96).

Encerrando esta parte do trabalho, tentei entender se havia percepção do aluno quanto às possibilidades de mudanças na rotina escolar, a partir da Lei nº 10.639/03. Foi este o objetivo quando perguntei se, antes da lei, havia valorização da capoeira nas aulas de Educação Física.

PESQUISADORA: *O que você aprendeu nas aulas sobre a Lei 10.639/03?*

ALUNO: *Que não se pode discriminar ninguém. Aprendi sobre o racismo, a sociedade e a desigualdade.*

PESQUISADORA: *Você acha que depois dessa Lei, sua escola começou a trabalhar mais a capoeira, o maculelê e o samba-de-roda?*

ALUNO: *Não, antes não tinha não, só depois dessa Lei. (estudante. 2.2.1)*

7 AS POSSIBILIDADES DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA NA ESCOLA

Dimensionar possibilidades culturais, a partir de referências étnico-raciais, exige reflexões sobre o que se entende por cultura quando tratamos de suas localizações histórico-políticas. Há riscos de construir argumentos binários entre presente e futuro. Homi Bhabha (2007) nos lembra de como conceitos culturais homogeneizadores e a tradição podem se fundir no comparatismo por estarem em processo de redefinição em tempo real. Assim, penso que o momento se traduz na certeza da cultura como fronteira:

O trabalho fronteiro da cultura exige um encontro com “o novo” que não seja parte do continuum de passado e presente. Ele cria uma idéia do novo como ato insurgente de tradução cultural. Essa arte não apenas retoma o passado como causa social ou precedente estético; ela renova o passado, refigurando-o como um “entre lugar” contingente, que inova e interrompe a atuação do presente. O passado-presente torna-se parte da necessidade, e não da nostalgia, de viver. (BHABHA, 2007, p. 24)

Citando a visão de Frantz Fanon em sua obra *Black Skin White Masks* (1986) na parte em que o autor discorre sobre a importância de repararmos histórias reprimidas dos povos subordinados por meio da afirmação de tradições culturais, Bhabha (2007, p. 29) adverte no sentido de que as denúncias de negação cultural não atinjam pontos de fixidez capazes de forjar estranhamentos ao processo de “hibridismo ou iniciações extraterritoriais e interculturais”. Dessa forma, Bhabha (2007, p. 33) reconhece a complexidade da cultura quando tratamos de negação histórica e exprime a necessidade do reconhecimento de culturas invisibilizadas por meio da “alteridade”.

Interpreto alteridade como exigência do processo de negociação política. Penso que negociação resulta de situações agonistas provocadas pelo diálogo. O fato de ser “lei” não deve servir de argumento comportado na semântica “força”, pois compreendo que na educação brasileira orientações e organizações foram estabelecidas numa perspectiva habitual de praxe legislativa, não se justificando a polêmica em torno da Lei nº 10.639/03, como instrumento de poder vertical.

Bhabha (2007, p. 52) informa sobre possíveis vantagens em tratarmos como negociação os processos políticos antagônicos. A primeira é o reconhecimento da ligação histórica entre sujeito e o objeto da crítica, evitando, dessa forma, escamoteamento ideológico. O segundo é que nos oferece a opção de não cairmos na historicidade radical ou na oposicionalidade simplista:

A contribuição da negociação é trazer à tona o ‘entre lugar’ desse argumento crucial; ele não é autocontraditório, mas apresenta, de forma significativa, no processo de sua discussão, os problemas de juízo e identificação que embasam o espaço político de sua enunciação. (BHABHA, 2007, p. 57)

Localizando a discussão no perfil histórico, político e social de Salvador, optei pela não utilização do termo “diversidade” na explicação do objeto. Entendo que tratar como diversidade o problema de invisibilidades culturais gerados por fatores ideológicos e sociais favoreceria a compreensão de equidade fantasiosa.

Por meio de conceito de diferença cultural quero chamar a atenção para o solo comum e o território perdido dos debates críticos contemporâneos. Isso porque todos eles reconhecem que o problema da interação cultural só emerge nas fronteiras significativas das culturas, onde significados e valores são (mal) lidos ou signos são apropriados de maneira equivocada. A cultura só emerge como um problema ou uma problemática no ponto em que há uma perda de significado na contestação e articulação da vida cotidiana entre classes, gêneros, raças, nações. (BHABHA, 2007, p. 63)

Percebo na Lei nº 10.639/03 a preocupação com a valorização civilizatória afro-brasileira. No caso dos saberes identificados como cultura corporal, exemplificando os mais reconhecidos como a capoeira e o samba-de-roda, a tarefa é visibilizar sua historicidade para que, dessa forma, atentemos para a memória social.

Wilson Roberto Mattos (2003) defende a construção de novas concepções e pressupostos que sejam capazes de reorientar a compreensão do passado e mudá-lo, a partir de projetos políticos emancipadores e anti-racistas. Preconiza Mattos que isso deve ser feito dando significado e expressão aos conteúdos silenciados através da história e que deverão ser dinamizados nos currículos escolares:

Trata-se, sim, de ativar a possibilidade de dar expressão e significado a conteúdos históricos concretos silenciados pelas memórias dominantes, trazer à tona e positivar os conteúdos não codificados pelas linguagens convencionais, ressignificar as sociabilidades do viver cotidiano. Em palavras mais ousadas, trata-se de construir e divulgar concepções e pressupostos capazes de reorientar a nossa compreensão do nosso próprio passado – e, se preciso, mudá-lo na forma como ele se mostra - à luz consciente de um projeto político e civilizacional contemporâneo, ao mesmo tempo emancipador e anti-racista. (MATTOS, W., 2003, p. 231)

Maria de Lourdes Siqueira (2000, p. 14) pontuou sobre possibilidades de pensarmos outras formas de problematizar a prática da exclusão e discriminação no Brasil. Uma delas seria um “[...] combate ao interesse de negar o racismo na base das próprias contradições que o engendram”. Posso traduzir essa estratégia no interesse de se manter a escravidão como explicação causal para as desigualdades raciais, o que torna redutível a lógica da equidade social. “O conceito científico de racismo no Brasil parte do pressuposto que é essencial refletir sobre marcas e referências legadas pelo sistema colonial-escravista aqui desenvolvido do século XVI ao século XIX” (SIQUEIRA, 2000, p. 14). Há, porém, na dinâmica de capital simbólico, outras formas e propósitos importantes para revalorizar referências e conhecimentos afros:

Busca de referência étnico-cultural face aos processos de exclusão pela diferença e hierarquização por estereótipos e preconceitos que caracterizam as relações raciais no Brasil; alternativas e caminhos de participação, estabelecimento de formas de parceria no âmbito da sociedade civil e do Estado; legitimidade às ações que desenvolvem junto a distintas expressões de poder; contribuição à gestão e ao processo de construção de novas formas de convivência de animação, de caminhos de sociabilidade, integração à sociedade na perspectiva de sentir-se cidadão, de fato e de direito, sobretudo o direito à visibilidade a nível de respeito à dignidade cidadã. (SIQUEIRA, 2000, p. 15).

Considerando o pensamento de Siqueira, busco complementação numa reflexão em Gramsci (1981) sobre os limites e forças da hegemonia diante da mudança da estrutura de “paciente para a histórica”, análoga à situação que se coloca para a cultura afro-brasileira, a partir da Lei nº 10.639/03:

Os limites e o domínio da força das coisas são restringidos. Por quê? Porque, no fundo, se o subalterno era ontem uma coisa, hoje não mais o é: tornou-se uma pessoa histórica, um protagonista; se ontem era irresponsável, já que era “paciente” de uma vontade estranha, hoje sente-se responsável, já que não é mais paciente, mas sim, agente e necessariamente ativo e empreendedor. (GRAMSCI, 1981, p. 24)

7.1 A ACADEMIA E OS VALORES CIVILIZATÓRIOS DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA

Abordei brevemente, no terceiro capítulo, a lacuna da Lei nº 10.639/03 na Educação Superior e na formação de professores. A observação que faço não se limita ao “processo de manutenção de referências hegemônicas na formação e aperfeiçoamento docente” (DÁVILA, 2006, p. 132). Elevo essa crítica à maneira como são tratadas as temáticas de cultura afro-brasileira e cultura popular no âmbito das academias, especialmente, nos cursos de pós-graduação. Percebo ser incipiente o debate em torno de esses saberes e instigo que há ideologias.

Wilson Roberto Mattos (2007) nos lembra das reações por parte das elites econômicas e acadêmicas às tentativas de formulação de políticas afirmativas para as populações negras dentro e fora das academias, principalmente, o sistema de cotas nas universidades e a própria Lei nº 10.639/03. Para o autor, o ingresso mais pujante de intelectuais negros, nas academias, se constituiu em ameaça à supremacia acadêmica e seus interesses:

Hegemonia essa que, desde tempos remotos, reserva aos brancos a prerrogativa quase que exclusiva de saber e dizer o que é o Brasil, sua história, sua identidade, suas perspectivas, sua memória e, principalmente, determinar como deve organizar-se e por quem

devem ser freqüentados, os centros autorizados de produção desses saberes e dizeres. (MATTOS, W., 2007, p. 75-76)

Abib (2005) reitera a dificuldade dos educadores em estabelecerem vínculos entre os saberes universais, originados da racionalidade acadêmico-científica e os saberes identificados com as culturas tradicionais: “A formação desses educadores deveria garantir que houvesse um tratamento privilegiado às questões referentes aos saberes tradicionais populares” (ABIB, 2005, p. 213). Dessa forma, sugere o autor a abertura de diálogo entre saberes científicos e populares sem os danos da hierarquização. “Portanto, além das políticas públicas no campo da educação, a formação continuada dos educadores, também deve estar voltada para as experiências produzidas no campo do saber tradicional popular, pois, só dessa forma será possível o alargamento da racionalidade e dos paradigmas que predominam nessas instâncias”. (ABIB, 2005, p. 213)

7.2 A CULTURA AFRO-BRASILEIRA E A EDUCAÇÃO FÍSICA: POR UMA NOVA ABORDAGEM VALORATIVA.

Este trabalho não tem a pretensão de promover soluções para o tratamento da cultura afro no ensino da Educação Física. Indica que devemos problematizar a questão e debater as invisibilidades e silênciosidades, atentando para uma revalorização desses saberes. O afunilamento do trabalho me fez perceber a preexistência de propostas que defendem tal visibilidade, embora as sugestões estancem na resistência à ação prática, conforme considera a presente pesquisa.

Por tal razão é que dedico este capítulo também à valorização de sugestões e iniciativas que convergem para uma nova proposta pedagógica a partir da Lei nº 10.639/03. A análise dos dados da pesquisa empírica reforça minha posição por um “rompimento do solipsismo” (KUNZ, 2004) na ação pedagógica da Educação Física.

Os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN) para o Ensino Fundamental, no volume 7, dedicado às sugestões oficiais para a prática pedagógica da Educação Física, trouxe em 2001 um aporte novo para discussões sobre o que se deve

priorizar como conteúdo nas escolas. Apesar de ser “oficial” e trazer embutida a ideologia da funcionalidade mercadológica da educação, o documento estabeleceu critérios para formulação dos chamados “blocos de conteúdos” salientados na relevância social, características dos alunos e de suas respectivas comunidades. Dessa forma, os PCN para a Educação Física se formam em três blocos de conteúdos: esportes, jogos, lutas e ginásticas; atividades rítmicas e expressivas; conhecimentos sobre o corpo.

Ao analisar o segundo bloco de conteúdos, que estabelecem sugestões de atividades e repertórios, visualizei como surpreendentes as observações sobre as manifestações da cultura corporal mediadas por músicas. Percebi na proposta dos PCN um apelo sugestivo para a valorização das danças regionais, especialmente, aquelas consideradas de raízes afro-brasileiras, indígena-brasileiras e africanas.

Num país em que pulsam o samba, o bumba-meu-boi, o maracatu, o frevo, afoxé, a catira, o baião, o xote, o xaxado entre muitas outras manifestações, é surpreendente o fato de a Educação Física ter promovido apenas a prática de técnicas de ginástica e (eventualmente) danças européias e americanas. A diversidade cultural que caracteriza o país tem na dança uma de suas expressões mais significativas, constituindo um amplo leque de possibilidades de aprendizagem. (BRASIL, 2001, p. 51).

O PCN estabelece uma lista com sugestões de atividades rítmicas na escola fundamental. Constam na lista das chamadas danças e coreografias associadas às manifestações musicais de entidades culturais e carnavalescas, como blocos de afoxé, grupo Olodum, banda Timbalada, trios elétricos, escolas de samba, além das danças clássicas, modernas, contemporâneas, a exemplo do *rap* e do movimento *hip-hop*. Apesar dos PCN terem sido elaborados há mais dez anos, há poucos sinais de que as sugestões contidas no bloco de conteúdos tenham sido realmente abraçadas pela escola onde muitas dessas manifestações são tratadas como subculturas.

Sobre a Capoeira, defendo um estudo mais problematizado sobre seu processo civilizatório e sua historicidade. Isso envolve argumentações que propiciem ligar a manifestação cultural à construção histórica, social e racial dos afro-baianos e não apenas o “[...] deleite venerativo, celebrativo e nostálgico”. Reitero a capoeira

como “[...] elemento resistente da cultura popular que explicita a concepção materialista de corpo”: “[...] o corpo do homem é um corpo real, determinado, que se torna humano através da atividade criadora, produtiva”. (SILVA, M., 2003, p. 120)

7.3 A VALORIZAÇÃO DA HISTÓRIA DA CULTURA CORPORAL AFRO-BAIANA: ICONOGRAFIA DO IRDEB, UMA CONTRIBUIÇÃO DO GRUPO HCEL

Reunir elementos sobre a valorização da cultura corporal afro-brasileira, não é tarefa fácil. Ela se torna ainda mais complexa quando buscamos estudos sistematizados. Destaco, neste momento, a dificuldade que tive em recolher referências bibliográficas locais para fundamentar a presente pesquisa. Atribuo tal dificuldade à necessidade categórica do trabalho que buscou, também, problematizar as identidades e culturas afro-brasileiras na escola, mas não deixo de patentear a constatação de que existe pouca literatura a respeito do assunto no campo da Educação Física.

Em função dessa observação é que evidencio a iniciativa do grupo de pesquisa – História da Cultura Corporal, Educação, Sociedade e Lazer (HCEL) – da FACED/UFBA, em catalogar e analisar o acervo do Instituto de Radiodifusão Educativa da Bahia (IRDEB), intitulado *Projeto Bahia Singular e Plural* sobre a cultura corporal, o lazer e a história da Educação Física na Bahia.

O trabalho, iniciado em 2006, abriu novas possibilidades do contato acadêmico com a história por meio de diálogos e da imagética. O estudo suscitou uma forma original e local de perceber o envolvimento da cultura corporal com a formação da sociedade brasileira, a partir da constituição do corpo afro-brasileiro, suas representatividades e sentidos. O trabalho do IRDEB foi sistematizado para oferecer novos campos de pesquisas sobre a produção do conhecimento, prática pedagógica, políticas públicas e formação de professores, possibilitando construir novas articulações e ampliar os conhecimentos histórico-culturais.

A proposta do grupo HCEL se fundamenta na região do Recôncavo Baiano, reconhecendo o território como representativo na produção da cultura corporal baiana. Os pesquisadores do grupo analisaram o acervo de imagens do Projeto e o resultado propicia uma base teórica mais consistente para a área de cultura

corporal.

A sistematização e compreensão da pesquisa permitiram ao HCEL desvelar a complexidade da produção construída por um coletivo através da lógica dialética. O resultado do trabalho do grupo é ressaltado no volume incipiente da temática e no desejo de enveredar novos estudos sobre a riqueza da Cultura Corporal na Bahia:

Os resultados desta pesquisa indicam a necessidade do desenvolvimento de estudos e investigações no campo da história da Cultura Corporal da Bahia, visto que a produção do conhecimento sobre história da cultura corporal na Bahia é inexpressiva considerando os grupos de pesquisa relacionados a esta temática. Sendo o HCEL único grupo cadastrado no CNPq que desenvolve estudos e pesquisa nesta temática; a relação de livros, dissertações e teses sobre a temática também são inexpressivas, e não valorizadas pela formação humana na graduação, seja no curso de Educação Física ou em outros cursos. Esses são os resultados de uma investigação inicial e indicam a necessidade de maiores aprofundamentos, sistematizações e publicações. (DOMINGUES; SILVA, 2007).

Encerro esta parte do trabalho, refletindo sobre o risco de perpetuação da normalidade com relação às diferentes identidades e culturas e sugiro atenção para formas mais eficazes de tratar a questão na escola. Como disse Gramsci (1981, p. 13), “[...] criar uma nova cultura não significa apenas fazer individualmente descobertas ‘originais’” (nota IV). Reitero que é preciso, sobretudo, “[...] difundir criticamente verdades já descobertas, socializá-las por assim dizer; transformá-las, portanto, em base de ações vitais, em elementos de coordenação de ordem intelectual e moral”.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho revelou uma ambição: dar continuidade aos estudos sobre o processo de civilizatório da cultura afro-brasileira. Considero a necessidade de uma lei para valorizar tal movimento e a dificuldade encontrada para fazer cumprir seus dispositivos prova que lidamos com uma sociedade racista e desigual, interessada, sobretudo, em manter-se privilegiada. Interpreto o fato de a lei mirar a escola como uma estratégia de desconstrução da síntese social que a escola representa. Uma síntese hegemônica e elitista.

Penso que é preciso avançar na discussão sobre a lei, dimensionando a tensão entre sua aplicabilidade e suas propostas, pois entendo que “desconstruir” conceitos, reparar culturas e combater preconceitos demandam uma luta política vigorosa que precisa ser exercitada na escola muito mais por repercussão da sociedade do que por simples rotinas pedagógicas. Tal decisão se edificará também por meio de um processo amplo de negociação política, envolvendo a escola, a comunidade e a sociedade.

Reconheço a luta dos movimentos sociais, especialmente do movimento negro, como fundamental para o processo de valorização histórica e cultural afro-brasileiro. Enxergo em suas faces relevância em efetivar-se multiétnica, no momento em que a educação brasileira é colocada em “xeque” diante da proposta de tocar uma nova epistemologia e outras formas de relacionamento étnico-racial.

Em relação ao meu campo de estudo, compreendo corpo e movimento como produtores de sentidos e significados. Afirmo que sentidos e identificações de corpo e movimento sofreram forjamentos históricos que precisam ser problematizados numa cidade onde é grave a desigualdade social e racial. Entendo que tais forjamentos foram baseados nas ideologias de branqueamento, salientadas na cor da pele e no ideal de corpo e aparência, resultando na dificuldade que temos em

corporificar valores identitários de matriz étnico-racial negra e indígena e apropriá-los como civilizatórios.

Observo que é preciso considerar corpo no contexto de sociedade como elemento que não se resume à biologia, fisiologia ou mecanicidade de movimentos, e, sim, como dotado de identificações culturais, étnicas, sociais e raciais.

Estamos diante de uma realidade dupla e dialética: ao mesmo tempo que é natural, o corpo é também simbólico. Ele pode ser a 'referência revolucionária da universalidade do homem no contraponto crítico e contestador à coisificação da pessoa e à exploração do homem pelo homem na mediação das coisas'. (MARTINS, 1999, p. 54)

Nesse sentido, compreender que o corpo baiano tem forte matriz africana é propiciar discussões mais aprofundadas sobre a ligação entre corporalidade, ancestralidade e cultura. Justifico esta última consideração como sugestão para que o estudo da cultura corporal na escola básica se torne significativo e contribua para fazer avançar a Lei nº 10.639/03. Tornou-se urgente uma releitura do corpo, bem como, se constitui como ação simultânea outras leituras sobre corporalidade negra e movimento, no campo de estudo da cultura corporal.

Considerando a dicotomia concepcional saúde/educação enraizada em sua constituição epistemológica, sustento que a Educação Física tem possibilidades de reconhecimento na Lei nº 10.639/03 por explicitar em suas funções sociais anseios que justificam a prática pedagógica, a partir de abordagens sócio-históricas, culturais, filosóficas e políticas. Na prática cotidiana, entretanto, é preciso superar a visão pedagógica conteudista, predominantemente "branquela"¹³, buscando visibilizar as manifestações que afirmam mais fortemente a cultura afro-brasileira, a exemplo da capoeira, maculelê e samba-de-roda. No campo acadêmico, afirmo que ainda é incipiente a disposição de problematizar a relação corpo, movimento e etnicidades, principalmente, na formação de professores e nos programas de pós-graduação.

¹³ branquela: termo superlativo do vocabulário popular, utilizado, aqui, para traduzir uma predominância indisfarçável de cor; metáfora, não tem sentido pejorativo.

Meu pensamento aproxima-se de Kunz (2004) quando o autor nos reporta à necessidade de se fazer cumprir o papel sócio-educacional da Educação Física, transcendendo às especificidades da área e fundamentando ações de planos macros, sociais, epistemológicos, educativos e econômicos e, dessa forma, colaborar junto com outras áreas para reflexões sobre as contradições e injustiças sociais:

Essa função só será alcançada quando o solipsismo prático predominante perder o seu poder e se adotar uma concepção de ensino que entende a Educação Física como mais um espaço da práxis social, em que a comunicação e a reflexão crítica relacionadas à globalidade da estrutura sócio-política e econômica sejam possíveis e necessárias. (KUNZ, 2004, p. 132)

Acredito que as dificuldades dos professores em lidar com temas da cultura afro-brasileira também estão ligadas à construção epistêmica desses sujeitos, daí a necessidade de uma “nova formação” e olhares para outras matrizes teóricas.

Entendo que a invisibilidade das culturas afro-brasileiras nas escolas atende a um apelo dominante centrado em dois poderosos instrumentos: currículo e projeto político-pedagógico. Percebi, dessa forma, a dificuldade de associação entre o objeto da Educação Física e a questão étnico-racial.

Não concebo como ingênuas nem de interesses apenas cordiais as dificuldades encontradas para a afirmação da Lei nº 10.639/03 nas escolas de Salvador. Afirmo que os entraves estão ligados às repercussões que essas culturas, negra e indígena, têm na sociedade, sendo que a escola, apesar de ser um núcleo social poderoso, apenas legitima tais respostas. Historicamente, esse processo de legitimação obedeceu às hegemonias e fenômenos que edificaram as diferenças desiguais no campo social, econômico e cultural.

No Brasil, cerca de 96% dos cidadãos entram na escola (ECA..., 2008) onde devem permanecer por um período mínimo de 12 anos (entre o ensino infantil, o ensino fundamental e o ensino médio). Se analisarmos os impactos dessa formação escolástica na vida política e cultural de cada um desses cidadãos, poderemos dimensionar os danos causados por uma escola etnocêntrica, que privilegia determinados saberes e invisibiliza outros. No caso de Salvador, a situação é bem

mais grave porque as invisibilidades e silêncios atingem saberes e culturas de uma população demograficamente majoritária.

Essa última reflexão me levou a considerar o poema *Quando será?*, de João da Cruz e Sousa¹⁴. Nele, o autor, utilizando-se de símbolos, notadamente, as cores, demonstra o quanto foi danoso o processo de “embranquecimento” cultural ainda na sua época, a ponto de contaminar até produções artísticas consideradas inefáveis, a exemplo da poesia.

Destaco, contudo, a sabedoria do poeta negro catarinense que, mesmo vitimado pelo racismo de sua época, soube exprimir com maestria o seu sentimento, hoje em processo de reparação. Cruz e Sousa foi acusado de colaborar com os ideais racistas, mas hoje, atesta-se que a sua genialidade se comportava, principalmente, na criação de um estilo que confundiu olhares e, tal qual a capoeira, serviu para ludibriar o opressor.

Quando será que tantas almas duras
Em tudo, já libertas, já lavadas
nas águas imortais, iluminadas

Do sol do Amor, não de ficar bem puras?
Quando será que as límpidas frescuras
Dos claros rios de ondas estreladas

Dos céus do Bem, não de deixar clareadas
Almas vis, almas vãs, almas escuras?

Quando será que toda a vasta Esfera,
Toda esta constelada e azul Quimera,
Todo este firmamento estranho e mudo,

Tudo que nos abraça e nos esmaga,
quando será que uma resposta vaga,

Mas tremenda, não de dar de tudo, tudo?!

¹⁴ João de Cruz e Sousa nasceu em Nossa Senhora do Desterro hoje Florianópolis-SC, em 24 de novembro de 1861. Filho de escravos alforriados foi tutelado por fazendeiros. Jornalista atuou no Rio de Janeiro ao lado de José Patrocínio. Em 1881, dirigiu o jornal *Tribuna Popular*, no qual combateu a escravidão e o preconceito racial. Em 1883, foi recusado como promotor de Laguna por ser negro. Faleceu em 1898 aos 37 anos de tuberculose no município mineiro de Estação do Sítio. A pedido do amigo José do Patrocínio teve o corpo levado para o Rio de Janeiro num vagão de cargas para transporte de cavalos. Foi o precursor do simbolismo brasileiro na América Latina.

REFERÊNCIAS

ABIB, Pedro Rodolpho Jungers. **Capoeira angola**: cultura popular e o jogo dos saberes na roda. Salvador: EDUFBA; Campinas, SP: CMU Publicações, 2005. Originalmente apresentada como dissertação de mestrado na Universidade Federal da Bahia, 2005.

ABUD, Katia Maria. Formação da alma e do caráter nacional: ensino de história na era Vargas. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 18, n. 36, p. 103-114, 1998. Disponível em: <<http://www.scielo.br>> Acesso em: 3 mar. 2008

ADÃO, Roseli. **Educação e relações raciais**: a dificuldade de educandos negros nas escolas públicas de Curitiba e região metropolitana: diretrizes de Curitiba para a Lei n. 10.639/03. Curitiba: Prefeitura Municipal, 2006.

A EDUCAÇÃO anti-racista. Vitória: Prefeitura Municipal, CEAFFRO, SEME, Núcleo de currículo, 2007. Disponível em:<http://www.vitoria.es.gov.br/secretarias/educacao/diretriz_pdfs/texto_ceafro.pdf>. Acesso em: 4 jul. 2007.

BHABHA, Homi. K. **O local da cultura**. Tradução Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renata Gonçalves. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2007. (Humanitas; 24).

BOURDIEU, Pierre. Cultural reproduction and social reproduction. In: KARABEL, J.; HALSEY, A. H. (Ed.). **Power and ideology in education**. New York: Oxford University Press, 1977.

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

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

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 2006. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=102480>>. Acesso em: 2 jun. 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Brasília, DF, 2005. (Educação para Todos) Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000376.pdf>>. Acesso em: 3 dez. 2007

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: educação física**. 3. ed. Brasília, DF, 2001. v. 7.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília, DF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/index.php?option=content&task=view&id=556>>. Acesso em: 4 nov. 2007.

CARDOSO, Nádia. **Instituto Steve Biko: juventude negra mobilizando-se por políticas de afirmação dos negros no ensino superior**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) - Universidade do Estadual da Bahia, Salvador, 2005.

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

DAÓLIO, Jocimar. **A representação do trabalho do professor de Educação Física: do corpo matéria prima ao corpo cidadão**. 1992. 97 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo.

_____. **Da cultura do corpo, coleção corpo e motricidade**. 11. ed. Campinas, SP: Papirus, 1995.

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

DOMINGUES, Soraya Corrêa; SILVA, Maria Cecília de Paula. **A iconografia como possibilidade de valorização da história da cultura corporal afro-brasileira**. Recife: CONBRACE, 2007. Apresentado no XV Congresso Brasileiro das Ciências do Esporte, Recife, 2007.

ECA comemora 18 anos com 97% das crianças de 7 a 14 anos na escola. **Agência Brasil**, 13 jul. 2008. Disponível em: <<http://www.agenciabrasil.gov.br/noticias/2008/07/10/materia.2008-07-10.4155289623/view>>. Acesso em: 13 jul. 2008.

FONTES, Malu. Uma leitura do culto contemporâneo ao corpo, recôncavos. **Revista do Centro de Artes, Humanidades e Letras**, Cachoeira, Ba: UFRB, v. 1, n. 1, p. 45-46, 2007. Disponível em: <<http://www.ufrb.edu.br/reconcavos/pdf/malu.pdf>>. Acesso em: 2 fev. 2007.

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

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1981.

GADOTTI, Moacir. **A questão da educação formal/não formal**. [S.l: s.n.], 2005. Documento apresentado no evento Droit à l'éducation: solution à tous les problèmes ou problème sans solution? do Institut International des droits de l'enfant (IDE), Sion (Suisse), 18 a 22 de outubro, 2005. Disponível em: <http://www.paulofreire.org/twiki/pub/Institu/SubInstitucional1203023491lt003Ps002/Educacao_formal_ao_formal_2005.pdf>. Acesso em: 5 nov. 2006.

GAMBOA, Sílvio Ancisar Sánchez. Pesquisa qualitativa: superando tecnicismos e falsos dualismos. **Contra Pontos**, v. 3, n. 3, p. 393-405, set./dez. 2003.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **Educação física progressista**. 6. ed. São Paulo: Loyola, 1997.

GIROUX, Henry. **A escola crítica e a política cultural**. Tradução Dagmar M. Zibas. Campinas, SP: Cortez; Autores Associados, 1978.

GOMES, Nilma Lino. A contribuição dos negros para o pensamento educacional brasileiro. In: GONÇALVES, Petronília Beatriz; ASSUNÇÃO, Lícia Maria de (Org). **O pensamento negro em educação no Brasil, expressões do movimento**. São Carlos: Editora UFSCar, 1997.

_____. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações sociais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Brasília, DF: 2005a. (Educação para Todos). p. 39-64. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000376.pdf>>. Acesso em: 3 dez. 2007

_____. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: KABENGELE MUNANGA (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005b.

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

HABERMAS, Jurgen. **Consciência moral e agir comunicativo**. Tradução de Guido A. de Almeida. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003.

_____. Zweit: System und Lebenswelt. In: HABERMAS, J. **Theorie des kommunikativen Handelns**. Frankfurt: Suhrkam, 1981

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Tradução de Tomaz Tadeu Silva, Guaracira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

_____. **Da diáspora: identidade e mediações culturais**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.

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

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

KABENGELE MUNANGA. Apresentação. In: _____. **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005a. p. 15-20

_____. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

_____. (Org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005b. Disponível em: <http://diversidade.mec.gov.br/sdm/arquivos/sup_rac_escola.pdf>. Acesso em: 6 jun. 2007.

_____; GOMES, Nilma Lino. **Para entender o negro no Brasil de hoje: história, realidades, problemas e caminhos**. São Paulo: Global, 2004.

KUNZ, Eleanor. **Educação Física, ensino e mudança**. Ijuí, RS: Ed. UNIJUÍ, 2004. (Educação Física).

MACEDO, Roberto Sidnei. **Currículo: campo, conceito e pesquisa.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MCLAREN, Peter. **A vida nas escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação.** Tradução Lúcia Pallanda Zimmer. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MARTINS, José de Souza. A dialética do corpo no imaginário popular. **Sexta-feira: antropologia, artes, humanidades**, São Paulo, n. 4, p. 46-54, 1999.

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

MATTOS, Wilson Roberto. Contribuição historiográfica ao debate sobre ações afirmativas: exclusão racial na Bahia do século XIX: memória e formação de professores. In: DIAS, Antonio Nascimento; HETKOWSKI, Tânia Maria (Org.). **Memória e formação de professores.** Salvador: EDUFBA, 2007. v. 1, p. 75-86.

_____. Valores civilizatórios afro-brasileiros, políticas educacionais e currículos escolares. **Revista FAEEBA : Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 12. n. 3, p. 229-234, 2003.

MISKOLCI, Richard. Corpo, identidade e política. In: CONGRESSO DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE SOCIOLOGIA, 12., 2005, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: Sociedade Brasileira de Sociologia, 2005.

NASCIMENTO, Abdias do. **O quilombismo: documentos de uma militância pan-africanista.** Brasília, DF: Fundação Cultural Palmares; Rio de Janeiro : OR, 2002.

NEGRO ganhará igual ao branco só daqui a mais três décadas. **Jornal do Brasil**, Rio de Janeiro, 14 de maio 2008. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/003/00301009.jsp?ttCD_CHAVE=4469>. Acesso em: 18 maio 2008.

NÓVOA, Antonio. **Formação de professores.** 2. ed. São Paulo: UNESP, 1998.

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

PINHO, Patrícia de Santana. **Reinvenções da África na Bahia.** São Paulo: Annablume, 2004.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO. **Atlas do Desenvolvimento Humano da Região Metropolitana de Salvador**. Disponível em: <http://www.pnud.org.br/publicacoes/atlas_salvador/index.php>. Acesso em: 3 fev. 2008

REIS, José Roberto Franco. **Higiene mental e eugenia**: o projeto de "regeneração nacional" da liga brasileira de higiene mental (1920-30). Dissertação. (Mestrado) - Departamento de História do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, 1994.

ROCHA, Lauro Cornélio. **As relações étnico-raciais, a cultura afro-brasileira e o projeto político-pedagógico**: currículo, relações raciais e cultura afro-brasileira. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação a Distância, 2006.

RODRIGUES, Tatiane Consentino. **Movimento negro no cenário brasileiro**: embates e contribuições à política educacional nas décadas de 1980-1990. 2005. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2005.

ROMÃO, Jeruse (Org.). **História da educação do negro e outras histórias**. Brasília, DF: MEC ; UNESCO, 2005. (Educação para todos)

SALVADOR. Prefeitura. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. **Diretrizes curriculares para inclusão da história e cultura afro-brasileira e africana no sistema municipal de ensino de Salvador**. Salvador, 2005.

SANTANA, Marise de. **O legado ancestral africano na diáspora e a formação docente**: currículo, relações raciais e cultura afro-brasileira. Brasília, DF: Ministério da Educação: Secretaria de Educação a Distância, 2006.

SANTOS, Sales Augusto dos. **A Lei nº 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do Movimento Negro**: educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. (Educação para Todos).

SAWAIA, Baden Burihan. **Identidade**: uma ideologia separatista: as artimanhas da exclusão, análise psicossocial e ética da desigualdade social. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

SILVA, Ana Célia. Movimento negro brasileiro e sua trajetória para inclusão da diversidade étnico-racial. **Revista FAEEBA**: Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 11, n. 17, p.139-151, jan./jun., 2002.

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

SILVA, Petronilia Beatriz G. **Aprendizagem e ensino das africanidades brasileiras**: superando o racismo na escola. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu da; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000. (Educação pós crítica)

SIQUEIRA, Maria de Lourdes. **Gênero e racismo, seminário racismo, xenofobia e intolerância**. Salvador: Instituto de Pesquisas de Relações Nacionais do Itamaraty, 2000.

SOARES, Carmem Lúcia. **Educação física, raízes europeias e Brasil**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

VAGO, Tarcísio Mauro. Educação física escolar: temos o que ensinar? **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, supl. n. 1, p. 20-22, 1995.