

A LEI 10.639/03 E A CULTURA CORPORAL: DESAFIOS PARA O ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Anália de Jesus Moreira¹⁹

RESUMO

O artigo reflete sobre a importância da Lei 10.639/03 (que tornou obrigatório o ensino da cultura africana e afro-brasileira nas escolas básicas) para o ensino da Educação Física, focalizando a implantação e difusão da lei nas escolas de Salvador, cidade com 83% por cento de população negra (IBGE, 2008). Destaca alguns resultados de uma pesquisa temática em curso no programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, FAGED/UFBA. Apresenta argumentos que mostram o contraste da proposta da lei com a historiografia da Educação Física no Brasil; com as influências eurocêntricas na formação docente e a prática pedagógica na área da cultura corporal. A proposta principal deste trabalho é lançar novos olhares sobre as manifestações da cultura afro-brasileira, investigando a validade destes saberes na escola.

PALAVRAS CHAVE – Cultura, identidade, Educação Física.

ABSTRACT

The paper proposes reflections on the importance of Law 10.639/03 (that it became obligator the education of the African culture and afro-Brazilian in the basic schools) for the Teaching of Physical Education in schools in Salvador, a city with 83% percent of the black population (IBGE, 2008). It presents arguments that show the contrast of the proposal of the law with the historiography of Physical Education in Brazil and the influences eurocêntricas in teacher training and pedagogical practice in the area of culture body. Even suggested new avenues for the teaching of Physical Education from the pillars referendados by law, the example of ancestry and culture. The main proposal is to launch

¹⁹ Professora Adjunta do Centro de Formação de Professores da Universidade federal da Bahia. Licenciada em Educação Física pela Universidade Católica do Salvador. Fez especialização em Metodologia da Educação Física e Esporte Escolar. É mestra e doutora em Educação pela Universidade federal da Bahia. É membro do grupo de Pesquisa GUETO, do CFP e do HCEL/UFBA.

new visions about the manifestations of culture body passed in school, investigating the relationship with the knowledge of these historical buildings, social and cultural thus looking for civilizatórios values of culture in the school.

KEYWORDS – Culture, identity, Physical Education.

INTRODUÇÃO

A Educação brasileira experimenta momentos efervescentes com os debates sobre a lei 10.639/03 que tornou obrigatório o ensino da cultura africana e afro-brasileira nas escolas básicas. A lei propõe outros olhares sobre o processo político-pedagógico, indicando um repensar da práxis bem como uma reviravolta histórica no currículo e na relação escola-sociedade. Um dos grandes desafios recai sobre a proposta de problematizar as identidades numa perspectiva étnico-racial, implicando numa nova postura de valoração da ancestralidade e da cultura.

Neste artigo destacamos algumas conclusões da pesquisa em curso no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia com a temática “A Cultura Corporal e a Lei 10.639/03: uma breve reflexão sobre os impactos da lei no ensino da Educação Física em Salvador”. A pesquisa apoiada pelo grupo HCEL, História da Cultura Corporal, Educação, Sociedade e Lazer faz abordagem crítica de área com uma leitura sobre os impactos da lei no cotidiano dos professores e alunos de Educação Física e ainda a visão de coordenadores pedagógicos sobre a importância da área na difusão da lei 10.639/03. A pesquisa foi feita na maior diáspora negra da América Latina com 83% de afrodescendentes (IBGE, 2008). Foram investigadas quatro escolas básicas, uma de cada rede: estadual, municipal, privada e federal. Importa para este trabalho localizar politicamente e economicamente a capital baiana. Dados coletados em 2005 pela CONDER (Companhia de Desenvolvimento Urbano do Estado da Bahia) confirmam que a Região Metropolitana de Salvador é a mais desigual entre todas as regiões do país.

Números do IBGE relativos ao PIB²⁰ colocam Salvador em penúltimo lugar entre as capitais com menor renda per capita do país. Entre os 5.560 municípios pesquisados, a

²⁰ PIB - Os números do Produto Interno Bruto utilizados referem-se aos dados de 2003 do IBGE. O indicador PIB mede a produção do País.

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 para uma média nacional de R\$ 8.694. O quadro se agrava mais ainda quando o parâmetro é a pesquisa do PNUD²¹.

Um dos resultados prova que um morador de “área nobre” ganha em média 25 vezes a mais do que, por exemplo, um sujeito residente no subúrbio ferroviário, uma das regiões mais pobres da capital baiana e onde a população é de maioria afrodescendente. Significa dizer que o índice GINI²² de Salvador, 0,66, é o mais grave no país e, comparado aos dados mundiais perde apenas para a Namíbia 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 UDH²³: moradores do bairro Itaigara, considerado área nobre, que representam os 20% mais ricos da região ganham em média R\$ 5.562,73 por mês, enquanto os 20% menos pobres da UDH de Coutos-Fazenda e Coutos-Felicidade, ganham apenas R\$ 223,72 por mês. A mesma pesquisa mostra um quadro em “preto e branco”, quando constata que na UDH do Itaigara, entre os mais ricos, 97,67% das crianças com idade entre 7 e 14 anos estão frequentando 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 Itaigara é de 0,93%, enquanto em Coutos, Fazenda – Coutos, Felicidade, o índice é 12,95%.

Ao buscar compreender esta realidade nos deparamos com algumas perguntas: a educação colabora para manter a desigualdade 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 estas questões?

Este trabalho tenta desvelar tais questionamentos, compreender as tensões entre as propostas da Lei 10.639/03 e a prática da Educação Física, focando o momento em que escola se vê obrigada a ensinar e aprender cultura afro-brasileira e africana.

²¹ PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento refere-se aos dados de 2005, coletados pela Conder.

²² GINI - O índice de GINI 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 em uma perfeita equanimidade na distribuição da renda, enquanto que um índice de 100 implica na perfeita desigualdade.

²³ UDH: Trata-se da Unidade de Desenvolvimento Humano, referência de mapeamento da pesquisa PNUD pela CONDER

A LEI 10.639/03: PRESSUPOSTOS E PROPOSTAS PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA.

A Lei 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 básicas de todo o país, colocando no centro da discussão nossas etnicidades²⁴.

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. (MUNANGA, 2005, p. 17-18)

Antes de tecer argumentos mostrando pontos da efervescência provocados pela lei é importante nos situarmos nos pressupostos do documento que se afirma genuinamente como política pública. O relato cronológico quer oportunamente desconstruir semânticas sobre o termo “lei” aplicada ao uso do termo “força” enquanto sistema verticalizado, obrigatório e heterônimo, justificando a existência da Lei 10.639/03 como resultante das lutas dos movimentos sociais especialmente o movimento negro.

A marcha Zumbi dos Palmares, realizada em 1990, foi o início de uma luta por um programa de ações do governo brasileiro para superar o racismo e as desigualdades sociais, mas somente em 1996, Zumbi passa a ser considerado herói da nação, instituindo o 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

²⁴ Etnicidades - Termo que abrange pertencimento ancestral e étnico/racial dos negros e outros grupos da nossa sociedade. Outras leituras em Gomes Nilma Lino, 2005 e Cashmore, 2000.

Entidades Negras, realizados em diversos estados e nas regiões Norte-Nordeste e sudeste no final da década de 1980; 1º Encontro Nacional das Entidades Negras.

O COMPROMISSO DE DURBAN - A II Conferência Mundial Contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Intolerância Correlata, em Durban, 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, hoje, efetivadas na área educacional a exemplo do programa de cotas nas universidades, além de discussões ainda estéreis sobre a qualidade da educação recebida por estudantes de ascendência africana principalmente no ensino básico. Em 9 de janeiro de 2003, a Lei passou a ser acrescida da seguinte resolução: (...) A divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira. (...) (apud, RODRIGUES, 2005, p. 86.).

No ano de 2005 o MEC, (Ministério da Educação e Cultura) distribuiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino da Cultura Afro-brasileira, ficando a cargo dos estados e municípios a discussão e difusão das Diretrizes. Salvador foi a primeira cidade a aplicar de forma obrigatória o ensino das africanidades nas escolas do ensino fundamental.

INFLUÊNCIAS DA EUGENIA NA PEDAGOGIA

O termo “eugenia” foi assumido cientificamente por Francis Galton em 1883, no livro *Inquiries into human faculty*. No livro Galton defendeu que a capacidade humana está mais associada à hereditariedade do que a educação.

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 em eugenia no Brasil. Nome central dessa instituição e do eugenismo brasileiro é do médico Renato Ferraz Kehl. Em seu livro de 1923 “Por que sou eugenista”, Kehl defende a ideia de que é preciso “instruir, sanear e eugenizar”.

Na escola brasileira as heranças e concepções da eugenia foram mais largamente difundidas nas décadas de 30 e 40 quando seus princípios orientaram o desenho de

políticas estruturais de saúde e educação nas esferas federal e programas municipais, um recorte temporal que coincidiu com a expansão da escola pública e junto com ela a oficialização da eugenia como diretriz.

A reforma Francisco Campos que precedeu a constituição de 1937 pode ser considerada um marco na elitização do ensino secundário.

Ainda que a reforma de Francisco Campos não tenha focado o ensino primário, a concepção de eugenia foi embutida nos conteúdos curriculares e nas atividades desenvolvidas nas escolas, a introdução de brigadas da saúde estudantil e a prática da Educação Física como atividades indispensáveis ao combate de vícios e doenças, itens considerados decisivos para a elevação da raça”. (DÁVILA, 2003, p. 33).

Outro exemplo marcante da afirmação eugênica na educação brasileira foi dado no período entre 1933-1938 quando foi criado o IPE – Instituto de Pesquisas Educacionais, por Anísio Teixeira. A base do IPE era desenvolver modelos de testes e medidas, rádio e cinema, para expandir a educação eugênica para regiões mais remotas, especialmente o Nordeste e o Norte do país. A base científica da proposta 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.56).

Entretanto, a valorização eugênica não acontecia apenas entre os sujeitos principais da escola como também na área de formação de professores.”O embranquecimento da pedagogia como política nacionalista esteve associada à criação do Ministério da Educação e Saúde Pública MES, ocupada por Anísio Teixeira e liderada pelos médicos eugenistas Artur Neiva e Belissário Penna”(idem). 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”. Por estes testes, a inferioridade racial foi confirmada”. (ibidem).

Contraditoriamente as décadas de 30 e 40 também ficaram marcadas como início da “rendição culta” a 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. Em contrapartida apareceram movimentos que apregoavam “pedagogização, academização e esportivização”, alguns dos quais

interpretamos como tentativas oportunistas de expropriação epistêmica e cultural da capoeira.

A LEI 10.639/03 E O PROBLEMA NA EDUCAÇÃO FÍSICA

Um dos primeiros impactos provocados pela lei no ensino da Educação Física se assume no contraste do percurso epistemológico dessa área de conhecimento. A Educação Física tem sua origem ligada às instituições militares e à classe médica e essa relação se assumiu como simbiótica também na pedagogia, na medida em que a área serviu para a difusão das práticas eugenistas e higienistas. A marca se estabeleceu na ideologia do branqueamento que buscava modificar os métodos de higiene da população, edificando a matriz racista resultante da ideologia racial brasileira, formulada e difundida no século XIX.

Oportuno pontuar que a eugenia no Brasil considerou a Educação Física como estratégica na organização de suas práticas. Podemos sintetizar o pensamento eugênico descrevendo brevemente a realização no Rio de Janeiro em 1929 do I Congresso Brasileiro de Eugenia onde se firmou a ideia de que pelas mãos da Educação Física se concretizaria a “regeneração e revigoração 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 Physica a começar pela escolha do methodo apropriado aos brasileiros e seu clima. (SOARES, p.119).

As bases da construção epistemológica da Educação Física favoreceram aos interesses eugênistas. Afora o processo pedagógico, atentamos 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. Da parte do militarismo, a Educação Física esteve à bem do serviço da “ordem e progresso”, *slogan* nacionalista de forte influência na consciência dos atletas e na prática escolar.

A esportivização por sua vez, abraçava a ideia de superioridade branca, apoiada na imagem corporal helênica 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”. (IVANILDE GUEDES MATTOS, 2007, p.11).

Em um plano mais localizado destacamos a fala da professora catarinense Geruse Romão no 2º Seminário sobre Diversidade e Inclusão, promovido pela SMEC em 2000 quando anunciou ter encontrado no Colégio Estadual Duque de Caxias, na Liberdade²⁵, (informação oral) documentos das décadas de 1930/40 ou 50, com ordens expressas da Secretaria da Educação para que “reprimisse manifestações ”desordeiras” dentro da escola, utilizando conteúdos da Educação Física, principalmente ginástica calistênica e esportes coletivos, como forma de docilizar, higienizar, heteronomizar e promover sentimentos e práticas nacionalistas e eugenistas”. O tema da professora Romão passou em “branco” no evento provavelmente por haver no auditório Caetano Veloso da UNEB, local da palestra, poucos professores de Educação Física.

Refletindo sobre o estado da arte da Educação Física e considerando a dicotomia saúde/educação, enraizada na sua constituição epistemológica, sustentamos que a lei “reconhece” a Educação Física na perspectiva de cultura corporal por explicitar anseios que justificam a prática pedagógica a partir de abordagens sócio-históricas, culturais, filosóficas e políticas. Na prática cotidiana, entretanto, a visão pedagógica multidisciplinar da Educação Física na escola ainda é predominantemente branca, permanecendo também branquela²⁶ a escala de validação das manifestações que afirmam mais fortemente a cultura corporal afrodescendente a exemplo da capoeira, maculelê e samba de roda, todos tratados como alegóricos e folclóricos.

Pontos desta certeza foram anotados em 2006, com a realização de vários eventos que lançaram as Diretrizes Curriculares para a Inclusão da História e Cultura Afro-brasileira e Africana no Sistema Municipal de Ensino de Salvador, um documento formatado pelo CEAFFRO (Educação e Profissionalização para a Igualdade de Raça e Gênero da Universidade Federal da Bahia), para nortear o aperfeiçoamento docente acerca da lei 10.639/03. O documento em suas sugestões didáticas e metodológicas exclui a área

²⁵ Liberdade: bairro de maioria negra, originário de um antigo quilombo na região central de Salvador e um dos mais populosos da capital baiana.

²⁶ Branquela: termo superlativo do vocabulário popular, aqui utilizado para traduzir uma predominância indistigável da cor; não tem sentido pejorativo.

de Educação Física, mas contempla todas as demais disciplinas obrigatórias. No item objetivo da área, focalizando a área de Artes foram anotadas diretrizes para “reconhecer e valorizar as concepções estéticas da cultura afro-brasileira e africana, identificar e desconstruir estereótipos de representação étnico-racial encontrados nas artes, na publicidade e na mídia, resgatar a ancestralidade africana por meio da dança, da música e das artes visuais” (p.5).

Refletir sobre a posição da Educação Física nas Diretrizes da SMEC, (Secretaria Municipal da Educação e Cultura) 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 no pensamento de Elenor KUNZ, (2004) onde o autor destaca a década de 70 como marcante nas mudanças mais concretas na formação de profissionais da área. Lembra Kunz, que a fase foi marcada pela “substituição dos profissionais militares e ex-atletas na escola, dando lugar aos formados pelas escolas de Educação Física” (p. 129-130). Entretanto, salienta o autor, a nova disposição não acabou com as influências militares, “especialmente na visão de muitos diretores de escolas. Pode-se observar isto quando os profissionais da Educação Física são convocados a disciplinar o aluno pelo condicionamento físico”. (idem)

Desta forma percebe-se que a Educação Física tem, em relação à lei 10.639/03, o desafio de desempenhar entre os diversos papéis e especificidades, o de promover uma ação pedagógica capaz de superar o “solipsismo”, (KUNZ 2004) visando uma educação emancipatória. Nota-se na atual produção do conhecimento em Educação Física o esforço de superação e inquietação política, contrapondo-se ao pensamento educacional dominante que isola a cultura do poder. GIROUX (2003) entende que este isolamento 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”(p.75).

A análise sobre questões epistemológicas da Educação Física ligadas à inclusão e a diversidade revela neste momento mais uma fase aguda da crise de identidade desta área no âmbito escolar. E são vários os argumentos que certamente vão sustentar essa visão. O principal deles surge 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 da Educação Física progressista, focada na cultura corporal. A complexidade de conceitos e concepções e efetiva vivência das várias fases com suas práticas correspondentes acabaram por confundir as diretrizes e conteúdos que deveriam afirmar a disciplina na escola. Desta forma, a prática escolar acabou sendo atingida pelo ecletismo.

A incorporação das várias tendências é que levou o professor de Educação Física a mesclar práticas, desgastando a produção e prejudicando sua intencionalidade. No plano político, ser professor de educação física significava fabricar “corpos dóceis” para bem servir a disciplina escolar, uma seqüela que continua até hoje, travestida na concepção de que a recreação e a organização de filas têm a incumbência exclusiva do professor de Educação Física, 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 através dos jogos e brincadeiras. Aliado a isso se criou na escola o estereótipo de professor “bobo da corte-tarefeiro”.

Se, em tempos de lei 10.639/03, a grande luta da Educação é incluir de todas as formas, reconhecer o diferente, buscando no plano político-pedagógico o enriquecimento da prática educacional na perspectiva da cidadania equitativa, da quebra de preconceitos e do pleno respeito às origens, identidades e culturas, a grande tarefa, pois, da Educação Física é lutar para ser potencializada no processo. Para tanto, é preciso primordialmente considerar o “corpo” na perspectiva de realidade dialética:

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).

PAULA SILVA (2002) reflete sobre a luta pela emancipação corporal que possibilite oinilateralidade e conseqüentemente sua entidade original: “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)” (p. 142).

Necessário se faz, portanto, interrogar de que lugar fala Educação Física na Lei Federal 10.639/03 e mais precisamente, qual o *status* da Educação Física como área do conhecimento no documento Diretrizes Curriculares para a Inclusão da História e Cultura afro-brasileira e africana, editado pela SMEC e formulado pelo CEAFFRO/UFBA.

A LEI 10.639/03: RUMOS E DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA

A efervescência da lei nos revela um momento provocador e provocante entre tantos vivenciados pela Educação Física na busca da afirmação e justificativa na escola. Parece que a cultura corporal impactada na lei 10.639/03 requer análises mais aprofundadas sobre a corporalidade no contexto de escola, sociedade e emancipação. Vale refletir sobre cultura corporal baiana a partir da sua identidade étnico-racial e a sua repercussão no ambiente escolar. No caso desta focalização especialmente, as análises devem provocar reflexões sobre o fenômeno da subalternidade dos povos afros e indígenas, cujas marcas escravagistas são contemporâneas. Estas marcas se estabelecem em “uma hierarquia intelectualista onde o corpo tende a ser subordinado e desvalorizado” (PAULA SILVA, p.129). Nesta perspectiva é preciso considerar ainda que os estigmas comportados na estética e corporalidade africana e afro-brasileira associados ao escravismo precisam ser superados.

O corpo baiano tem matriz africana e mereceria uma abordagem mais problematizada, inclusive na escola fundamental pública de Salvador. Diante de tais evidências históricas, indagações se fazem necessárias: a negação de uma cultura corporal identificada como negra refere-se às práticas de um passado que ainda permanece e repercute na escola? Em sendo assim que perspectivas, contrastes e desafios são propostos pela lei 10.639/03 para o ensino da Educação Física nas escolas de Salvador, cidade de maior população afrodescendente do país?

Percebemos na lei 10.639/03 a preocupação com a valorização civilizatória afro-brasileira sem o risco de substituir ou inverter a supremacia racial ou cultural. 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.

Tal observação se faz necessária face ao pensamento de Wilson Roberto MATTOS, (2003), quando o autor 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 antirracistas. Para o autor, 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 cena 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 nos mostra, - à luz consciente de um projeto político e civilizacional contemporâneo, ao mesmo tempo emancipador e antirracista.(MATTOS, 2003, p. 231)

Maria de Lourdes SIQUEIRA,(2000) 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". Diz a autora: "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" (p.14). Pode-se traduzir esta estratégia no interesse em se manter a escravidão como explicação causal para as desigualdades raciais. Porém, lembra Siqueira, há outras formas e propósitos considerados importantes para revalorizar referências e conhecimentos afros na dinâmica de capital simbólico.

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 á nível de respeito à dignidade cidadã. (SIQUEIRA, 2000 p.15)

Considerando o pensamento de Siqueira, busco complementação numa reflexão em Gramsci 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 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).

Por fim, é preciso mesmo discutir as influências da capoeira, maculelê, samba de roda na cultura e na corporalidade baiana, partir de seu processo civilizatório. A sugestão é oportunizar debates sobre os seus valores, identidades e cultura resistente. Na escola especialmente, a abordagem demanda novas concepções de currículo, formação docente, políticas públicas e projeto político-pedagógico. Ao professor de Educação Física importa lembrar que, de novo, inexorável é sair do xeque.

REFERÊNCIAS

- DÁVILA, J. 1970 – **Diploma de Brancura: política social e racial no Brasil – 1917-1945**. Tradução Cláudia Santana Martins – São Paulo, Editora UNESP, 2006.
- SILVA, V. L. N. **As Interações Sociais e a Formação da Identidade da Criança Negra**. UFF. RJ, 2002.
- UNB, **Educação Africanidades**. Brasil, Brasília, 2006.
- GIROUX, H. **A escola crítica e a política cultural**. tradução Dagmar M. Zibas, Cortez, autores associados, SP,1978.
- GRAMSCI, A. **Concepção Dialética da História**. 4ª edição, tradução Carlos Nelson Coutinho, Ed. Civilização Brasileira,RJ, 1981.

- MARTINS, J. S. **A dialética do corpo no imaginário popular**. Sexta-feira, antropologia, artes, humanidades. São Paulo, Editora Pletora, n. 4, p. 46-54. 1999
- MATTOS, I. G. **A negação do corpo negro: representações sobre o corpo no ensino de educação física**. Dissertação de mestrado, Uneb, Salvador: 2007.
- MATTOS, W. R. Valores civilizatórios afro-brasileiros, políticas educacionais e currículos escolares. **Revista FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, V. 12. p. 229-234, Salvador, 2003.
- PREFEITURA MUNICIPAL DO SALVADOR**, Diretrizes Curriculares para inclusão da história e cultura afro-brasileira e africana no Sistema Municipal de Ensino de Salvador. /PMS; Secretaria Municipal de Educação e Cultura, Salvador, 2005.
- RODRIGUES, T. C. **Movimento Negro no Cenário brasileiro: embates e contribuições à política educacional nas décadas de 1980-1990 – São Carlos**; UFSCar, 2005.
- SILVA, P. M. C. **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 de Doutorado). Rio de Janeiro: PPGEF/UFGEF. 2002.
- KUNZ, E. **Educação Física, ensino e mudança, coleção Educação Física**. Ed. Ijuí, RS, 2004.
- SIQUEIRA, M. L. **Gênero e racismo, seminário racismo, xenofobia e intolerância**. IPRI, Instituto de pesquisas de relações Nacionais do Itamaraty, Salvador-Ba, 2000.
- SOARES, C. L., **Educação Física raízes europeias e Brasil**. Ed. Autores Associados, 3ª edição, Campinas-SP, 2004.