

**A LEI 10.639/03 E A CULTURA CORPORAL: SUBSÍDIOS PARA
IMPLEMENTAÇÃO DA LEI NA ÁREA DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA
EDUCAÇÃO BÁSICA.**

Anália de Jesus Moreira¹

Maria Cecília de Paula Silva²

RESUMO

Este artigo apresenta reflexões sobre a lei 10.639/2003 (que obriga a inclusão do ensino da cultura e da história africana e afrobrasileira nas escolas do Brasil) no que se refere a seus pressupostos, construídos historicamente por meio da luta dos movimentos sociais, em especial o movimento negro. Em relação à Cultura Corporal, como campo do conhecimento, este texto apresenta subsídios para que professores e alunos possam pensar, à luz da história, como esta lei interfere e cria novas possibilidades para o ensino da Educação Física. Para tanto, é preciso considerar a construção histórica da luta para a criação da Lei e confrontá-la com a história da educação física no Brasil. Desta forma, consideramos a lei 10.639/2003 um dos instrumentos mais poderosos para a discussão sobre relações étnicorraciais dentro e fora das escolas.

1 INTRODUÇÃO

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 Pilar Esther Grossi (PT-RS) e Benhur Ferreira (PT-MS), substitutivo do Projeto de lei do deputado Humberto Costa. A lei alterou a LDBEN, lei das diretrizes e bases da educação nacional, 9.394/1996, os Parâmetros Curriculares Nacionais, PCNs, e tornou obrigatório o ensino da História e Cultura Africana e Afrobrasileira nas escolas de ensino fundamental e médio de todo o país, configurando-se, atualmente, em instigante fonte de debates por colocar no centro da discussão nossas

¹ Professora Adjunta do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Licenciada em Educação Física, Mestra e Doutora em Educação.

² Professora Associada da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, Licenciada e Bacharel em Educação Física, Mestra e Doutora em Educação Física, Pós-doutora em Sociologia.

etnicidades³. A proposta é problematizar questões identitárias, como a ancestralidade e a cultura, sugerindo para esses pilares a utilização de novas matrizes teóricas que contemplem outros olhares sobre o processo histórico da cultura afrobrasileira.

Em relação à área da Educação Física, como componente obrigatória da Educação Básica, esta lei se revela extremamente desafiadora, tomando por base a construção epistemológica desta área que tem como objeto de estudo a Cultura Corporal ou a Cultura Corporal do Movimento.

A Educação Física tem sua origem ligada às instituições militares e médicas e esta ligação tornou-se simbiótica também na pedagogia. O eugenismo e a higienia foram elementos que marcaram a construção histórica deste campo do saber e é por isso que se torna imperativo discorrer sobre tais fenômenos para compreender as dificuldades enfrentadas pelos profissionais docentes de Educação Física ao lidar com a lei 10.639/2003.

Este artigo caminha nesta direção, levantando um pouco da história da Educação Física brasileira e confrontando suas faces epistemológicas com os desafios de implementação da lei 10.639/2003.

2 A LEI 10.639/03 NA EDUCAÇÃO FORMAL: DESAFIOS E CONTRADIÇÕES.

Tratamos especialmente da educação formal por entender que é esse campo o foco da lei e compreendemos a educação formal como algo que não significa simplesmente uma oposição à educação não-formal, no sentido político e cultural: “[...] 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”.

Acreditamos ser necessária a comparação de conceitos sobre educação formal e não-formal para que percebamos a importância da Lei nº 10.639/2003 ser difundida, aplicada e refletida para além das concepções escolásticas, embora o nosso foco de

³ Termo que abrange pertencimento ancestral e étnicorracial dos negros e outros grupos da nossa sociedade. Outras leituras veja em Nilma Lino Gomes (2005).

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 11.645/2008 para, também, incluir, como obrigatórias no ensino básico, a história e a cultura dos índios brasileiros. Sem revogar a Lei nº 10.639/2003, a Lei nº 11.645/2008 reitera a atenção para a significação étnicorracial 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 10.639/2003, 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 afrobrasileiros “[...] para que se formem atitudes de respeito a partir do reconhecimento, da participação e contribuição dos afrosbrasileiros na sociedade”. (SILVA, P., 2005, p.158).

A Lei nº 10.639/2003 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, embora as Diretrizes Curriculares Nacionais orientem no sentido de que se promova a difusão da Lei em todos os níveis de ensino. Na

Educação Infantil, consideramos 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.

Verificamos 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, reiteramos a lacuna da Lei nº 10.639/2003 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 10.639/2003 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. Associamos 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 afrobrasileiros 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, compreendemos 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 nosso 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 O MOVIMENTO NEGRO: UMA BREVE CRONOLOGIA DAS AÇÕES PARA FIRMAR A CULTURA E A HISTÓRIA AFRICANA E AFROBRASILEIRA

Construir uma cronologia da elaboração da Lei nº 10.639/03, destacando seus componentes político-educacionais, nos obrigou a optar por recortar episódios constitutivos da luta histórica dos movimentos sociais, especialmente o movimento negro, no processo civilizatório dos saberes afrobrasileiros. Os fatos históricos construídos dentro do ambiente educacional formal e não-formal no Brasil comportam pontuações que ligam os marcos do Teatro Experimental do Negro (TEN)⁴, de Abdias do Nascimento à luta atual dos movimentos negros.

Nossa reflexão sobre *O quilombismo* (NASCIMENTO, 2002) nos fez considerar a obra como fundante no processo de discussão sobre o negro na sociedade, em função de suas abordagens de caráter científico e históricossocial. 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 antirracista.

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.

Ao estudar o percurso do TEN e suas implicações sociais e políticas, Romão (2005) destaca a ambigüidade da perspectiva educacional do movimento que não se ligava, ideologicamente, ao africanismo⁵, embora, inicialmente, tenha assumido uma performatividade afrocentrada⁶. Esclarece a autora que, para o TEN, “[...] a África não era

⁴ 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.

⁵ Aqui, o termo africanismo é usado para traduzir o sentimento de pertença dos negros na diáspora.

⁶ Aqui, o termo afrocentrada se refere às práticas dos negros africanos como sujeitos em encontro com o mundo ocidental.

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:

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. Conceituamos 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, assumindo também a fonte de denúncias contra o sistema excludente capitalista 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 a autora, embora o caráter de denúncia ainda seja forte e necessário, outras dinâmicas estão sendo implementadas como desdobramento do próprio movimento.

Ana Célia da 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. (DA 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.

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 afrobrasileira, 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 da 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”.

4 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-nos a buscar outras marcas da construção histórica do documento. A leitura que fazemos 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), destacamos o município de Belém, capital Pará, como um dos primeiros a fazer uma abordagem sobre a história dos negros no Brasil, focando a questão étnicorracial. 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.

Art.º 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-piuiense.

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

Consideramos 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.

5 ALGUNS CAMINHOS E RELATOS SOBRE A APLICAÇÃO DA LEI Nº 10.639/2003 NO BRASIL: O FOCO NA CULTURA CORPORAL.

O interesse sobre a Lei nº 10.639/2003 e nossa 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 percebemos que há poucos sinais de uniformidade na aplicação da lei. Constatamos 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, destacamos 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 10.639/2003. 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 10.639/2003 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 sóciohistórica crítica dos fenômenos para lançar novos olhares sobre identidade positiva, invisibilidade, silêncios e resistência cultural.

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 percebemos o esforço dos educadores capixabas em promover uma

discussão mais ampla fincada na historicidade e no capital cultural para construir um movimento antirracista na escola, além do que possa propor uma praxe educativa disciplinar ou uma proposta oficial.

6 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. Pensamos 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.

6.1 O PANORAMA ATUAL: TENSÕES E DESAFIOS NA ESCOLA

Decorridos oito anos da promulgação da Lei nº 10.639/2003, 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.

O que está em jogo é a história da escola brasileira relacionada à sua disposição etnocêntrica. Referimo-nos 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 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).

Acreditamos ser a escolarização uma forma cultural interrelacionada com as configurações de ideologia, classes, raça e gênero. Nossa 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 evidenciamos nossa 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.

Refletimos 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 organização, a escola se estabelece no poderio instrumental e, dessa forma, assume importância nuclear na difusão de ideologias que tanto legitimam o status quo quanto o questionam: “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, excluindo outras formações identitárias, negando assim, outras formas de ser e de viver da condição humana.

7 A EDUCAÇÃO FÍSICA NAS DIRETRIZES DA LEI Nº 10.639/03 EM SALVADOR.

Em 2005, o MEC distribuiu as *Diretrizes curriculares nacionais* para a Educação das Relações Étnicorraciais 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 (Educação e Profissionalização para a Igualdade Racial e de Gênero) ligado ao CEAO (Centro de Estudos Afro Orientais da Universidade Federal da Bahia) 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.

Nosso primeiro sentimento sobre a parceria SMEC/CEAFRO 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 contrahegemônicos.

Não deixamos 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. O documento traz diretrizes metodológicas para todos os componentes. Notamos, entretanto, que a Educação Física, como área de conhecimento ou disciplina obrigatória, era a única não contemplada e decidimos, então, analisar os conteúdos de Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Matemática, Geografia, História, Ciências e Artes. Encontramos 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.

8 EUGENISMO E HIGIENIA: RANÇOS E TRAÇOS NA EDUCAÇÃO FÍSICA BRASILEIRA.

Consideramos 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, percebemos que a Educação Física tem em relação à Lei nº 10.639/2003, 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. Entendemos 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)

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 apela para a classe médica a fim de aprofundar a cultura nacional no que diz respeito às bases e orientações científicas da Educação Física a começar pela escolha do método 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, 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. 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)

Mas, discorrer sobre significados, conceitos e representações da Educação Física nos 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 anátomometafísica 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, afirmamos 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”.

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, lembramos 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. Destacamos, 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)

Percebemos, assim, que o “estado da arte da Educação Física”, impactado na Lei nº 10.639/2003, requer análises mais aprofundadas sobre a corporalidade no contexto de escola, sociedade e emancipação. Pensamos que tais análises devem provocar reflexões sobre o fenômeno da subalternidade dos povos negros 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).

Além disto, uma boa pista para subsidiar a educação física na implementação da lei 10.639/2003 são os Parâmetros Curriculares para a Educação Física, volume 7, do Ministério da Educação. Os (PCN) para o Ensino Fundamental, dedicado às sugestões oficiais para a prática pedagógica da Educação Física, trouxeram 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 PCNs 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, visualizamos como surpreendentes as observações sobre as manifestações da cultura corporal mediadas por músicas. Percebemos na proposta dos PCNs um apelo sugestivo para a valorização das danças regionais, especialmente, aquelas consideradas de raízes afrobrasileiras, indígenas 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 PCNs 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.

9 OUTRAS CONSIDERAÇÕES ACERCA DAS POSSIBILIDADES DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA NA ESCOLA A PARTIR DA LEI 10.639/03: ALGUMAS CONCLUSÕES.

Este texto não tem a pretensão de promover soluções para o tratamento da cultura negra no ensino da Educação Física. Indica que devemos problematizar a questão e debater as invisibilidades e silenciasidades, atentando para uma revalorização desses saberes.

Percebemos na Lei nº 10.639/2003 a preocupação com a valorização civilizatória afrobrasileira. 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.

Sobre a Capoeira, defendemos 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 afrobaianos e não apenas o “[...] deleite venerativo, celebrativo e nostálgico”. Reiteramos 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)

Pensamos que é preciso avançar na discussão sobre a Lei Nº 10.639/2003, dimensionando a tensão entre sua aplicabilidade e suas propostas, pois entendemos que “desconstruir” conceitos, reparar culturas e combater preconceitos demandam uma luta política vigorosa que precisa ser exercitada na 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.

Entendemos que a invisibilidade das culturas afrobrasileiras nas escolas atende a um apelo dominante centrado em dois poderosos instrumentos da cultura escolar: currículo e projeto político-pedagógico. Não concebemos como ingênuas nem de interesses apenas cordiais as dificuldades encontradas para a afirmação da Lei nº 10.639/2003 nas escolas de Salvador. Afirmamos 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 90% dos cidadãos entram na escola, segundo dados do ECA, Estatuto da Criança e do Adolescente de 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.

REFERÊNCIAS

ADÃO, R. 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, 2006.

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

BRACHT, V. 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..** Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action> 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 da Educação Fundamental, Brasília, DF. Parâmetros curriculares nacionais: educação física. 3. ed.v.7, 2001.

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.

CASTELLANI FILHO, L. **Política educacional e educação física.** Campinas, SP, Autores Associados, 1998.

DAÓLIO, J. **Da cultura do corpo, coleção corpo e motricidade,** Campinas – SP, ed. Papyrus, 1995.

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

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

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

GADOTTI, M. **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/SubInstitucional1203023491It003Ps002/Educacao_formal_ao_formal_2005.pdf>. Acesso em: 5 nov. 2006.

GHIRALDELLI JÚNIOR, P. **Educação física progressista.** São Paulo. Ed. Loyola, 1997.

- GIROUX, H. **A escola crítica e a política cultural**. Tradução Dagmar M. Zibas. Campinas, SP, Ed. Autores Associados, 1978.
- GOMES, N. L. **A contribuição dos negros para o pensamento educacional brasileiro**. In: GONÇALVES, P. B. ASSUNÇÃO, L. M. de (Org.). **O pensamento negro em educação no Brasil, expressões do movimento**. São Carlos, SP, Editora UFSCar, 1997.
- _____. **Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação**. In: MUNANGA K. (Org.). **Superando o racismo na escola**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, Brasília, DF 2005.
- HABERMAS, J. **Consciência moral e agir comunicativo**. Tradução de Guido A. de Almeida. Rio de Janeiro, Ed Tempo Brasileiro 2003.
- KUNZ, E. **Educação Física, ensino e mudança**. Injuí, RS, Ed. Unijuí, 2004.
- MCLAREN, P. **A vida nas escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação**. Tradução Lúcia Pallanda Zimmer. Porto Alegre, Ed. Artes Médicas, 1997.
- NASCIMENTO, A. do. **O quilombismo: documentos de uma militância pan-africanista**, Rio de Janeiro, Fundação Cultural Palmares; 2002.
- OLIVEIRA, V. M. **O que é educação física?** São Paulo, Brasiliense, 2004.
- ROCHA, L. C. **As relações étnico-raciais, a cultura afro-brasileira e o projeto político-pedagógico: currículo, relações raciais e cultura afro-brasileira**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação a Distância, Brasília, DF, 2006.
- ROMÃO, J. (Org.). **História da educação do negro e outras histórias**. Brasília, DF, MEC; UNESCO, 2005.
- 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.
- SANTOS, S. A. 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**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília, DF, 2005.
- SILVA, M. C. de P. **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, P. B. G. **Aprendizagem e ensino das africanidades brasileiras: superando o racismo na escola.** Brasília, DF, Ministério da Educação, 2005.