

A EDUCAÇÃO FÍSICA NA LEI 10.639/03: A HISTÓRIA E AS NOVAS POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS.

Anália de Jesus Moreira⁸
Maria Cecília de Paula Silva⁹

RESUMO

O presente artigo reflete sobre as ocorrências históricas da Educação Física no Brasil, confrontadas com a implantação da Lei 10.639/03 (que obriga a inclusão do ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira nos currículos das escolas de ensino fundamental e médio). Resulta este texto das reflexões da pesquisa “A Cultura Corporal e a Lei 10.639/03: um estudo sobre os impactos da lei no ensino da Educação Física nas escolas de Salvador - Ba”, dissertação de mestrado da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia. Analisa o percurso da Educação Física e a ligação destas ocorrências com a efetivação de políticas educacionais de ideologia eugênica que marcaram o governo brasileiro, especialmente no período do Estado Novo, (1920-1964). Sendo o corpo um dos campos objetivados de estudos da Educação Física e os jogos, esportes, danças e lutas, seus principais conteúdos, conclui a pesquisa que compreender este objeto demanda aprofundamento nas questões das relações étnico-raciais, implicando em novas abordagens em corporeidade, educação, história e cultura. Objetiva contribuir de forma efetiva para o combate a todo e qualquer tipo de discriminação dentro da escola e fora dela.

Palavras-chave: cultura corporal; escola; legislação; cultura afro-brasileira

ABSTRACT

This article reflects on the historical occurrences of Physical Education in Brazil, linked to eugenic practices and ideologies, the challenge of implementation of the Law 10639/03 which requires the inclusion of the teaching of African history and culture and african-Brazilian in the curricula of schools for elementary and high school. Examines the history of Physical Education and the contribution this field for effective educational policies of eugenic ideology that marked the Brazilian government, especially during the Estado Novo (1920-1964). As the body of the subject Physical Education and games, sports, dances and fights, its main content, concludes a search to understand this object further demand on the issues of ethnic-racial relations and new approaches to corporeality, history and culture to enable this area contribute effectively to combat any kind of discrimination within the school and beyond.

⁸ Licenciada em Educação Física pela UCSAL, mestre e doutora em Educação pela UFBA. Professora adjunta do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. e-mail: nanamoreira@bol.com.br.

⁹ Licenciada e Bacharel em Educação Física (UFV-MG), Mestre e Doutora em Educação (UFG-RJ), professora e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia. Pós-Doutorado em Sociologia em Estrasburgo/França. e-mail: cecilipaula@gmail.com.

Keywords: body culture; school; law; culture african-Brazilian

Introdução

Este artigo resulta das reflexões da pesquisa *A Cultura Corporal e a Lei 10.639/03: um estudo sobre os impactos da lei no ensino da Educação Física nas escolas de Salvador - Ba*, dissertação de mestrado da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia. A pesquisa em seu procedimento empírico analisou depoimentos de professores e alunos de Educação Física, e coordenadores pedagógicos de quatro escolas de Salvador - Ba, (uma de cada rede: estadual, municipal, federal e privada) sobre os impactos da referida lei na área da Educação Física. A construção teórica recortou a historicidade da Educação Física ligada à ideologia eugênica e seus efeitos na Educação. Analisou a influência do pensamento médico higienista na formulação de políticas educacionais, notadamente racistas. Desta forma, mostrou a identificação da Educação Física brasileira com práticas de negação gestual e estética das culturas indígena-brasileira e afro-brasileira.

Tais aspectos são confrontados com a validade política da Lei nº 10.639/03, promulgada em 09 de janeiro de 2003. Esta lei 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 10.639/03 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 etnicidades¹⁰. A proposta é problematizar questões indenitárias, 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 afro-brasileira com fins de legitimar a sua validade civilizatória.

Defende este texto que, diante da emergência da Lei 10.639/03, as práticas eugenistas e higienistas não podem escapular do debate sobre as relações étnico-raciais

¹⁰Termo que abrange pertencimento ancestral e étnico-racial dos negros e outros grupos da nossa sociedade. Outras leituras, veja em Nilma Lino Gomes (2005).

dentro e fora da escola. Problematizar a questão no âmbito da Educação Física é propiciar um debate sobre a constituição epistemológica deste campo do saber, marcado especialmente por práticas militares e eugenistas. Desta forma, espera-se uma compreensão sobre a dificuldade desta área em lidar com diferenças culturais e raciais. À luz das exigências da Lei 10.639/03, tais discussões podem apontar novos caminhos para que a Educação Física se efetive, junto com outras áreas do saber, no combate a toda forma de discriminação dentro da escola e fora dela.

A eugenia na educação brasileira: Uma breve cronologia

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, eugenzar 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”. Reiteramos 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)

Pensamos 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 fronteiriça entre a acomodação e a resistência.

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 higieia foram mais largamente difundidas nas décadas de 30 e 40¹¹, quando os princípios eugênicos colaboraram para orientar as políticas estruturais de saúde e educação.

Considerados proficuos 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 frequentavam 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.

¹¹Essa 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.

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 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”. 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”.

A reforma Francisco Campos (1931) 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 étnico-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 à 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.

Atribuímos este episódio a utilização das imagens dos mestres famosos na formulação de um governo popular, demarcando também a capoeira como manifestação de “cultura nacional”, negando, portanto, sua identificação epistêmica e histórica com a cultura popular resistente e a luta histórica dos negros contra a opressão brancocêntrica.

A eugenia e a educação física: os traços e os ranços

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 também como simbiótica 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, conforme nos lembra Oliveira:

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)

Faz-se oportuno pontuar que a eugenia no Brasil considerou a Educação Física como estratégica na difusão e 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 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 Physica 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, atentamos para o fato de que os métodos franceses e suecos 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 raça¹² 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.

Consideramos oportuno referir à “raça” para denunciarmos o uso desta 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 ideia de “raça negra”, no

¹² Termo que abrange pertencimento ancestral e étnico-racial dos negros e outros grupos da nossa sociedade. Outras leituras veja em Nilma Lino Gomes (2005).

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).

Entendemos 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)

Sustentamos que preocupar-nos com os conceitos de cultura, identidade e poder na escola sugere uma busca sobre construção identitária e um debate sobre relações sociais no plano das hegemonias. É Gramsci (1981, p. 37) quem 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)

Considera-se ainda que falar em identidade remete, também, aos contextos sóciohistóricos 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.

Números do IBGE relativos ao PIB¹³ 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 2005¹⁴, 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 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.

¹³ Os números do Produto Interno Bruto utilizados referem-se aos dados de 2003, do IBGE. O indicador PIB mede a produção do País.

¹⁴ Dados coletados pela Companhia de Desenvolvimento Urbano do Estado da Bahia (CONDER).

Significa dizer que o Coeficiente de Gini¹⁵ 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.

Por esses aspectos reflexivos e comparativos, observamos que a questão identitária contemporânea se debruça sobre a problemática das desigualdades sociais da população negra. Compreendemos 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 percebemos 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”. Compreendemos 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. Consideramos que tais deslocamentos e representações são provocados, também, pela globalização definida como “complexos processos e forças de mudanças”.
Globalização:

¹⁵ 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.

[...] 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)

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”.

A cultura afro-brasileira e a educação física: por uma nova abordagem valorativa

Reunir elementos sobre a valorização da cultura corporal afro-brasileira não é tarefa fácil. Esta se torna ainda mais complexa quando buscamos estudos sistematizados. Destacamos neste momento, a dificuldade que tivemos em recolher referências bibliográficas locais para fundamentar a presente pesquisa. Atribuímos tal dificuldade à

necessidade categórica do trabalho que buscou, também, problematizar as identidades e culturas afro-brasileiras na escola, mas não deixaremos de patentear a constatação de que existe pouca literatura a respeito do assunto no campo da Educação Física.

Em função dessa observação é que evidenciamos a iniciativa do grupo de pesquisa – História da Cultura Corporal, Educação, Sociedade e Lazer (HCEL) – da FAGED/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).

Tais dificuldades explicitadas neste trabalho nos levam a refletir 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). Reiteramos 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”.

Pensamos que é preciso avançar na discussão sobre a Lei Nº 10.639/03, considerando 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 escolarizadoras. Tal decisão se edificará também por meio de um processo amplo de negociação política, envolvendo a escola, a comunidade e a sociedade.

Consideramos 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 elitista.

Em relação ao campo de estudo da Educação Física, compreendemos corpo e movimento como produtores de sentidos e significados. Afirmamos que sentidos e identificações de corpo e movimento sofreram forjamentos históricos que precisam ser problematizados num país onde é grave a desigualdade social e racial. Entendemos 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. Observamos 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)

Tornou-se urgente uma releitura sobre corpo, sociedade, educação e cultura, 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, sustentamos 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 sóciohistóricas, culturais, filosóficas e políticas. Na prática cotidiana, entretanto, é preciso superar a visão pedagógica conteudista, predominantemente “branquela”¹⁶, buscando visibilizar as manifestações que afirmam mais fortemente a cultura afro-brasileira, a exemplo da capoeira, maculelê e samba-de-roda. Percebemos, dessa forma, a dificuldade de associação entre o objeto da Educação Física e a questão étnico-racial.

No campo acadêmico, afirmamos 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. O debate, portanto, suscita novas e possíveis reflexões sobre formação de professores, responsabilidades pedagógicas e concepções de escola e educação, especialmente porque a escola, mas não somente a escola, historicamente segregou saberes de raízes afro-brasileiras e indígenas, ajudando a edificar as diferenças desiguais.

Este pensamento aproxima-se de Kunz (2004) quando o autor nos reporta à necessidade de se fazer cumprir o papel sócioeducacional da Educação Física,

¹⁶ Branquela: termo superlativo do vocabulário popular, utilizado, aqui, para traduzir uma predominância indisfarçável de cor; metáfora, não tem sentido pejorativo.

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)

Entendemos que a invisibilidade das culturas afro-brasileiras 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 10.639/03 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.

Sabemos que no Brasil, cerca de 100% 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.

REFERÊNCIAS

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

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

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.

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.

_____. 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.

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, Kathryn. **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

_____; 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. UNIJUI, 2004. (Educação Física).

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.

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

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.

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

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