



RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E DIVERSIDADE CULTURAL:
CAMINHOS EM DIREÇÃO A UMA OUTRA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Bruno Rodolfo Martins

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Relações Etnicorraciais, Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, CEFET/RJ, como parte dos requisitos necessários à conclusão do curso de Mestrado em Relações Etnicorraciais

Orientador: Prof. Dr. Carlos Henrique dos Santos Martins

Rio de Janeiro
Setembro de 2013

**RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E DIVERSIDADE CULTURAL:
CAMINHOS EM DIREÇÃO A UMA OUTRA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Relações Etnicorraciais do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca CEFET/RJ, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre.

Bruno Rodolfo Martins

Aprovada por:

Presidente, Prof. Carlos Henrique dos Santos Martins, Doutor (orientador)

Prof. Álvaro Senra, Doutor (CEFET-RJ)

Prof. Victor Andrade de Melo, Doutor (UFRJ)

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central do CEFET/RJ

M386 Martins, Bruno Rodolfo
Relações étnico-raciais e diversidade cultural : caminhos em direção a uma outra educação física escolar / Bruno Rodolfo Tavares.—2013.
ix, 130f. + apêndices e anexos ; enc.

Dissertação (Mestrado) Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, 2013.

Bibliografia : f. 130-136

Orientador : Carlos Henrique dos Santos Martins

1. Relações étnicas. 2. Relações raciais. 3. Multiculturalismo. 4. Pluralismo cultural. 5. Educação física. I. Martins, Carlos Henrique dos Santos (Orient.). II. Título.

CDD 305.8

RESUMO

RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E DIVERSIDADE CULTURAL: CAMINHOS EM DIREÇÃO A UMA OUTRA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Bruno Rodolfo Martins

Orientador: Prof. Dr. Carlos Henrique dos Santos Martins

Resumo da Dissertação apresentado ao Programa de Pós-graduação em Relações Etnicorraciais, Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, CEFET/RJ, como parte dos requisitos necessários à conclusão do curso de Mestrado em Relações Etnicorraciais:

Este texto faz uma introdução ao debate das questões raciais através das aulas de Educação Física escolar. A partir da própria formação em Educação Física, pela produção acadêmica, ou pela vivência no magistério, percebemos a ausência da temática e, da mesma forma, a necessidade de pautá-la nestas aulas. Considerando a estrutura social vigente que desconsidera tais necessidades (apesar dos discursos serem outros), a diversidade cultural enquanto tema central dessas aulas pode contribuir para a problematização destas questões. Entendendo que a Educação Física e a escola estão orientadas de acordo com o referencial cultural hegemônico eurocêntrico, misturando-o às propostas pedagógicas de caráter tecnicista-esportivista, a diversidade cultural também oportuniza a criação de um outro paradigma para a Educação Física escolar. Ao inserir definitivamente outros referenciais culturais nestas aulas, como o africano e o indígena (negados regularmente ou vistos de forma deturpada), evidenciam-se, dessa forma, as questões raciais de nossa sociedade que têm sido mantidas em nossa situação escolar.

Palavras-chave:

Educação Física escolar; Diversidade Cultural; Relações Étnico-raciais

ABSTRACT**ETHNIC-RACIAL RELATIONS AND CULTURAL DIVERSITY:
WAYS INTO ANOTHER SCHOOL PHYSICAL EDUCATION**

Bruno Rodolfo Martins

Mentor: Teacher PhD. Carlos Henrique dos Santos Martins

Abstract presented to the Programa de Pós-Graduação em Relações Etnicorraciais (Ethnic-racial Relations Program of Postgraduation), Centro Federal de Educação Tecnológica (Federal Center of Technological Education) Celso Suckow da Fonseca, CEFET/RJ, as one of the necessary requirements to the completion of the Master Degree in Ethnic-racial relations.

The present dissertation is an introduction to the racial issues debate through the classes of school Physical Education. From the graduation of Physical Education, the academic production or the experience in teaching, we realize the absence of this theme, and, the same way, the necessity of base it in classroom. Considering the actual social structure, which disregards these needs (despite the other speeches), the cultural diversity as a central theme of classroom can contribute to the problematization of these issues. By understanding that Physical Education and school are oriented according to the cultural hegemonic Eurocentric referential mixed to the technicist pedagogical purpose in sports, the cultural diversity also provides opportunities to the creation of another paradigm to school Physical Education. In adding permanently other cultural referential in classroom, like the African or the Indigenous (regularly denied or seen in a perverted way), it is evident, this way, the racial issues of our society, which have been kept in our actual school situation.

Key-words:

School Physical Education; cultural diversity; Ethnic-racial relations.

Agradecimentos

Com muito carinho, eu agradeço a todas as pessoas que fizeram parte da minha vida nesses dois últimos anos em que enfrentei a demanda desse curso.

À minha mãe e ao meu pai, sempre...

“O sistema é mal, mas minha turma é legal”: Alexandre dos Santos Monteiro, Carlos Roberto do Nascimento, Celiana Maria dos Santos, Fernando Santos de Jesus, Ivete Silva de Oliveira, Jorge Luis Gomes Junior, Jose Ricardo d'Almeida, Juliano Gonçalves Pereira, Katia Gomes da Silva, Luane Bento dos Santos, Naiza Bezerra dos Santos, Neidjane Gonçalves dos Santos, Nelson Lopes Santiago, Renata Penajoia Silva, Venina dos Santos, Vera Lúcia Martins de Moraes, Vinícius dos Santos

Ao corpo docente que tive contato durante o curso: Roberto Borges, Álvaro Senra, Sérgio Costa, Fátima de Oliveira, Carlos Henrique, Mário Luis, Renilda Barreto e Ricardo Augusto.

Às amigas Juliana Costa e Sheila Lima, professoras que sempre incentivaram a minha entrada num curso de mestrado;

Aos amigos e às amigas de militância no movimento estudantil, e agora, no sindical: Gabriel Marques, Gustavo Oliveira, Vivian Dutra, Cinthia Ramos, Daniel Leal, Felipe Formoso, Marcelo Dominguez, Thiago Coqueiro;

Aos amigos e às amigas do Boidaqui, Bia, Vivi, Lúcio Enrico e Renato, sempre dentro da roda;

Ao camará Vitor Barcellos, angoleiro de valor;

À minha mãe Katia Shulze, de coração;

Às crianças que têm tido aulas comigo, e que são o principal motivo para esta pesquisa.

Em especial, também dedico à minha sobrinha Ísis;

E às crianças Valentina, Guilherme e Gabriel, que tenho um amor inexplicável...

Epígrafes

*O folclore é hardcore, e ataca o nosso momento
Abre a roda quem tá fora e quem tá dentro participa
(Instinto Coletivo - O Rappa)*

*Until the philosophy which hold one race
Superior and another inferior
Is finally and permanently discredited and abandoned
Everywhere is war, me say war.
(War – Bob Marley)*

*The present curriculum
I put my fist in 'em
Eurocentric every last one of 'em
(Take The Power Back – Raga Against The Machine)*

*You took the best years of my life
And made it so I couldn't decide
And 13 years in prison
Didn't teach me how to love
(Schools Are Prisons – Sex Pistols)*

*We don't need no education
We don't need no thought control
(Another Brick In The Wall – Pink Floyd)*

*It takes a revolution to make a solution
(Revolution – Bob Marley)*

Sumário

Apresentação	1
Caminhos metodológicos	3
Breve conceituação sobre racismo	10
I. A Educação Física, A Escola, As Questões Raciais	14
I.1. A questão do corpo e a negação do corpo do outro que não é branco	14
I.2. Raciais: os outros aspectos na história da Educação Física brasileira	21
I.2.1. Ginástica ou a Educação Física pelo século XIX	22
I.2.2. As facetas na Educação Física pelo século XX	26
I.3. Entre mestiçagem e embranquecimento	32
I.4. "Novas" abordagens: o racismo ainda fora da pauta?	36
I.5. Questões raciais na escola: notas sobre alguns documentos oficiais na busca de uma outra Educação Física	45
II. Questões em torno da Diversidade Cultural	62
II.1. Cultura: (des)entendimentos e outros atravessamentos	62
II.1.1. Encontros contados: nação, identidade nacional, cultura brasileira	66
II.1.2. Notas sobre a Diversidade Cultural	73
II.2. Reconstruindo a cultura popular (ou a cultura dos outros)	76
II.3. Folclore e folclorização (ou a morte da cultura)	80

III. Entrando na roda da escola	84
III.1. Saindo dos papéis e entrando nas aulas?	90
III.1.1. Referenciais culturais africanos e indígenas	98
III.1.2. Algumas questões raciais: entre a importância e o (des)conhecimento	101
III.1.3. Entre a visibilidade subalterna e o enraizamento emancipatório	107
III.2. Escola e Educação Física escolar: entre reprodução e revolução?	108
III.3. Fissuras no sistema educacional?	117
Reflexões finais	125
Referências Bibliográficas	130
Apêndices	137
Anexos	140

Apresentação

Durante a formação acadêmica em Educação Física, na Escola de Educação Física e Desportos da UFRJ, com uma tendência marcadamente esportivista, houve “brechas” no currículo, que oportunizaram vivências com tradições populares, entre danças e folguedos ora chamados de folclore. A percepção de que a Educação Física era ou poderia ser bem mais do que sua relação com o esporte foi despertada naquele momento. Com as mudanças políticas e pedagógicas provocados com as leis 10.639 de 2003 e 11.645 de 2008, percebeu-se que não só era necessário o debate sobre racismo no contexto escolar, mas que esse debate poderia ser feito, de forma mais “direta” a partir dessas “brechas” na Educação Física. Ou pelo menos, havia um potencial.

Foi a partir das experiências no magistério em escolas públicas do Rio de Janeiro, ao lecionar aulas de Educação Física pautadas na diversidade cultural como temática central dessas aulas, que percebeu-se um potencial para o desenvolvimento de intervenções pedagógicas com base em uma (re)educação para as relações étnico-raciais através da escola. Simultaneamente, também foi percebido um potencial de transformar as aulas de Educação Física para além de seus referenciais hegemônicos, como a aptidão física, as questões biológicas, a influência militar, e as tendências tecnicista e esportivista. Essa diversidade cultural, então, estaria ocupada com outros referenciais culturais, que tentassem proporcionar possibilidades de expressão corporal diferentes e pouco valorizados – os africanos e os indígenas – tentando, com isso, nivelá-los com os referenciais culturais vigentes dessas aulas, notadamente europeus. As noções de corpo e movimento, normalmente centrais para a Educação Física, precisariam ser percebidas de uma outra maneira, com uma visão subalterna e insurgente, buscando igualar, valorizar, respeitar, e democratizar efetivamente a participação das diversas expressões que nossa população possui.

A reação das primeiras turmas que trabalhei com essas intenções foi, em boa parte, “ofensiva”, para não dizer “defensiva”, no sentido em que não estavam “disponíveis para o novo”: apesar das turmas serem majoritariamente compostas por população “negra”, aquelas expressões – tanto indígenas como africanas – que eram propostas nas aulas, eram rejeitadas; muitas vezes classificadas genérica e pejorativamente como “macumba”¹. No caso, a aversão a tais manifestações vinha

¹ “Macumba” é uma expressão usada, nesse caso, para designar todo tipo de religiosidade afro/indígena. Entre as pessoas praticantes, é dito que macumba é o nome de uma árvore específica, que as pessoas

atrelada a uma questão “religiosa” (se assim poderia chamá-la), e depois como “coisa de preto”. Foi nesse contexto que toda a problemática foi explanada e “encarnada” diante de minha atuação profissional e me exigindo intervenções enérgicas para que conseguisse problematizar tudo aquilo que se mostrava em todas as turmas (em umas, com mais disponibilidade, em outras, com menos). Mesmo problematizando tais temas, interligando com as questões próprias da Educação Física de negação desses referenciais culturais, demonstrando presenças e importâncias desses conteúdos na vida cotidiana, de negociar e eleger conjuntamente quais conteúdos cada turma estava disposta a conhecer e vivenciar na prática, e conectando essa prática com debates em sala, a maior parte do tempo a resistência era a atitude mais frequente.

Foram bem mais que intervenções nas aulas: os desdobramentos foram vários! Deparei-me com problemas de material didático para conseguir realizar essas aulas (só havia bolas e uma quadra, além do entrave da Direção em conseguir outros materiais); resistência do corpo docente, da Coordenação e da Direção da escola em elencar esse tema e problematizá-lo de forma séria; certo descaso especial por parte do corpo docente da Educação Física, dificultando, por exemplo, a solicitação enquanto coletivo de outros materiais didáticos; resistência das turmas, havendo, às vezes, intervenções familiares com o intuito de anular essas intervenções, alegando questões religiosas e muitas vezes recaindo em injúrias e calúnias pessoais/profissionais. E cada vez que acontecia algo do tipo, eu percebia que era ali que era preciso caminhar se eu quisesse apoiar e ajudar a luta por um mundo melhor, pautado no respeito mútuo e na convivência realmente harmoniosa entre as pessoas, muito mais que pautadas na igualdade ou na liberdade: pautadas na fraternidade. E essa luta ficou cada vez mais evidente: era uma luta contra o racismo.

Fica evidente que, com essas questões, a naturalização ou a normalização de determinadas práticas, ideias e modos de convivência racistas são e estão (im)postas, como se houvesse uma suposta democracia racial. Essa ideia está tão consolidada na sociedade brasileira que até as pessoas que defendem atitudes e valores contra o racismo e seus desdobramentos, muitas vezes, reforçam a situação, sem conseguir ter alguma consciência de como o racismo no Brasil está constituído, produzido e sendo reproduzido, de formas explícitas e especialmente implícitas. A escola como espaço micro dessa sociedade a retrata ora com suas ações conservadoras, e raramente com potencial de mudança. Percebemos também que era uma luta pela

antigas de dentro dessas tradições religiosas usavam para fazer os tambores, que por sinal, também poderia levar esse nome. Também se usa esse nome para o tipo de música tocada nos terreiros. Macumbeiro/a seria a pessoa que pratica esse tipo de religiosidade, ou a pessoa que toca esse tambor.

escola pública, de qualidade, gratuita e laica. Que pudesse realmente ser tornar uma escola que respeitasse e valorizasse o diverso².

É dessa forma que essa pesquisa teve início. É interessante ressaltar que a maior parte das escolas públicas no Rio de Janeiro atende majoritariamente a uma parcela da população considerada negra (somando pretos e pardos), em geral pobre, e cada vez mais praticante de religiões cristãs, especialmente evangélicas (neo)pentecostais, que em suas doutrinas desvalorizam, e muitas vezes “demonizam” tais expressões culturais de ascendência indígena ou – especialmente – africana. Diante disso, as aulas de Educação Física teriam um diferencial a destacar, pois lidam com as questões corporais e o movimento, normalmente assuntos desvalorizados também por essas religiões; em contrapartida, muito importante em diversas expressões culturais indígenas e africanas³.

Caminhos metodológicos

Assume-se, nessa pesquisa, uma abordagem dialética, no sentido que é apresentado por Minayo (2002). Essa abordagem “se propõe a abarcar os sistemas de relações [sociais] que constroem [não só] o modo de conhecimento exterior ao sujeito, mas também as representações sociais que traduzem o mundo dos significados” (p.24). Dessa forma, o ambiente escolar pode ser entendido como *micro*, uma parte de um *macro*, a sociedade; assim como a (re)produção dos currículos escolares de Educação Física está intimamente relacionada com os currículos da formação docente; e da mesma forma, o racismo é perpetuado em todas as partes do todo. A isso, a autora ainda relata que essa abordagem “busca encontrar, na parte, a compreensão e a relação com o todo; e a interioridade e a exterioridade como constitutivas dos fenômenos [sociais]” e continua: “desta forma, considera que o fenômeno ou processo social tem que ser entendido nas suas determinações e transformações dadas pelos sujeitos” (p.25).

De acordo com a autora, a fase exploratória de uma pesquisa consiste especialmente numa “pesquisa bibliográfica disciplinada, crítica e ampla” (p.32) para firmar a questão teórica. Dessa forma, problematizamos nossas questões a partir de debates e teorias sobre a reprodução de desigualdades pela educação (escolar) e

² Essas aulas a que nos referimos, foram planejadas e vivenciadas durante os quatro anos (2008-2011) à frente das seis turmas regulares de nono ano da escola, com estudantes com idades entre 12 e 20 anos.

³ Esse “diferencial” que citamos não faz da Educação Física um componente curricular totalizador dos conhecimentos sobre corpo e movimento, nem exclui outros componentes do potencial de trabalho a partir desses elementos. É apenas uma referência às suas especialidades.

possibilidades de um trabalho pedagógico que vá de encontro a essa reprodução, o histórico e as especificidades da Educação Física, as possibilidades da diversidade cultural enquanto projeto político e pedagógico para pautar o racismo e seus desdobramentos nas aulas de Educação Física escolar, procurando por produções que relacionassem esses temas. Analisamos documentos oficiais e leis, de âmbito nacional e internacional – como a *Constituição Brasileira*, leis específicas relacionadas ao tema – a 10.639 e a 11.465, a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDB) de 1996, as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana* (DCNs) de 2004, *Declaração e Programa de Ação adotado pela Terceira Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Formas Conexas de Intolerância* (Declaração de Durban) de 2001 e a *Convenção sobre a proteção e a promoção da diversidade das expressões culturais* da UNESCO de 2005, (ambos os documentos indicam, propõem e problematizam, direta ou indiretamente, questões étnico-raciais e o âmbito escolar). No nível regional e escolar tivemos acesso ao documento *Reflexões sobre a lei nº. 11.645: um ensino para a inclusão social de todos* do município do Rio de Janeiro, de 2008, às *Orientações Curriculares da Secretaria Municipal de Educação para a Educação Física*, de 2010, à *Proposta de currículo mínimo de Educação Física* elaborada pelo Grupo de Trabalho da 5ª *Coordenadoria Regional de Educação - CRE*, de 2013, ao *Projeto Político-pedagógico* (PPP) e ao *Plano de ação*, da escola escolhida, referentes ao ano de 2012 – que permitiram expandir o debate teórico existente na Educação Física com o desenvolvimento de questões étnico-raciais nessas aulas.

Analisou-se também como esses temas estão sendo tratados no ambiente escolar. Nesse caminho, inter-relacionamos os conteúdos trabalhados nas aulas de Educação Física, procurando *quando* ou *se* esses temas são trabalhados, e *como* são trabalhados. Procurou-se identificar e cruzar esses dados obtidos com o Projeto Político-pedagógico da escola, e com os discursos de professores/as de Educação Física sobre suas práticas pedagógicas propriamente ditas, através das entrevistas.

“Nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática” (p.17), é o que nos diz Minayo (2002) sobre a pesquisa e o problema. As questões desta pesquisa estão no cotidiano brasileiro, especialmente do Rio de Janeiro, dentro e fora da escola, nas aulas de Educação Física ou de outros componentes. Seu problema foi iniciado no momento em que se tentou produzir intervenções pedagógicas na escola pública que pautassem o debate

do racismo e seus desdobramentos a partir da utilização de referenciais culturais africanos e indígenas, normalmente excluídos das aulas de Educação Física. Está marcado na realidade cotidiana da escola, incluindo a especialidade dessas aulas de Educação Física, na não-sensibilidade e no suposto desconhecimento de profissionais de Educação quanto à temática das relações étnico-raciais (mesmo com leis e outros documentos oficiais ratificando essa necessidade), e no projeto curricular da Educação Física (desde a formação acadêmica até a atuação no magistério). Contudo, essas demandas não são específicas da Educação Física, pois permeiam toda a escola.

Pesquisou-se através desse componente curricular pela busca de uma opção metodológica: considerando a temática das relações étnico-raciais como marginalizada, e a Educação Física, de forma similar, sendo também considerada em uma posição marginalizada na escola (apesar dos discursos valorativos em documentos oficiais e, também, entre profissionais “dentro” na escola), essa escolha de inter-relacionar as duas é instigante, no sentido de que aproxima duas questões marginalizadas na escola: as relações étnico-raciais e a Educação Física.

Na pesquisa de campo, a análise foi feita a partir do recorte com o foco no trabalho com a rede pública de ensino do município do Rio de Janeiro, do ano de 2012 de uma escola, devido a algumas questões: a primeira delas, mas não em ordem de importância, é o fato de essa ser a maior rede de ensino municipal da América Latina. A complexidade derivada dessa condição diante de questões político-pedagógicas, e, por conseguinte, supondo-se entre essas, especificamente, questões étnico-raciais, é um dos fatores que nos fez realizar esse recorte. A segunda é a inserção do autor da pesquisa nessa mesma rede, convivendo e compartilhando da vida escolar dessa rede pública, com todos os entraves, dilemas e potenciais que essa escola municipal possui. Supôs-se, também por isso, que essa inserção poderia aproximar mais facilmente o pesquisador de seus sujeitos e objetos de pesquisa, como documentos oficiais da rede, o cotidiano escolar, a comunidade escolar, especialmente estudantes, professores e professoras, e de Educação Física. Nesse caso, temos a consciência de que o observador está imerso na realidade social, influencia e é influenciado, possuindo sempre uma posição – o que desmonta os argumentos sobre neutralidade e objetividade de uma pesquisa. Quem reforça tal proposição é Dayrell (2005) quando reflete sobre uma sociologia que estivesse atenta a essas questões:

“o pesquisador aparece inevitavelmente situado, movido por interesses, paixões, capacidades, papéis institucionais que não podem ser esquecidos nem vistos como impedimento ao conhecimento, mas sim considerados como elementos constitutivos

do campo que torna possível a reflexão e a pesquisa e que legitimam o produto como saber social” (p. 11)

O terceiro recorte, junto ao segundo, é a escolha da Coordenadoria Regional que o pesquisador está inserido, o que supostamente facilita o contato, a recepção na escola, entre outras questões que poderiam tornar o processo de abordagem mais lento, dispensando burocratizações em demasia, licenças ou autorizações para a circulação do pesquisador, por exemplo. Isso aconteceu de fato. Entre as escolas, a escolhida foi a maior escola da Regional, em termos de quantidade de estudantes e turmas. Procurou-se, dessa forma, atingir também uma quantidade maior de professores/as de Educação Física na abordagem de campo, existindo uma probabilidade grande de haver mais professores ou professoras atuantes por conta de mais turmas serem atendidas. No caso dessa escola, existe a possibilidade de atuação (conforme a quantidade de aulas e turmas totais) de sete professores/as de Educação Física, mas apenas seis atuaram em 2012, sendo que uma dessas professoras fez dupla regência⁴. As entrevistas foram realizadas no primeiro semestre de 2013, com cinco profissionais (a sexta estava de licença), que se disponibilizaram prontamente em ajudar na pesquisa. Existem professores/as que já estão se aposentando, enquanto outros/as que entraram na escola há mais ou menos um ano; de formações e gerações bem diversas, acarretando, provavelmente, distintas visões de mundo assim como visões sobre a Educação Física também diversas, ainda mais relacionando à temática desta pesquisa.

A conclusão de trabalhar com essa escola foi tomada através dos dados estatísticos relacionados às turmas e número de estudantes por escola, disponibilizados na internet, em que ela é “a maior escola em número de estudantes e turmas” dessa Regional⁵.

De acordo com o Projeto Político-pedagógico - *PPP* da escola, o perfil “sócio-econômico” é bem diversificado, com a “maioria dos alunos pertencentes à classe popular”, correspondendo à situação em que “muitos pais estão desempregados e apresentam dificuldades em manter o sustento da família” (p.2). Em seguida, o documento aponta que a comunidade apresenta um “grande problema social”, a “má

⁴ A dupla regência é atividade docente ao assumir turmas que estão permanentemente sem docente. É um trabalho além das aulas e turmas que o/a docente já leciona regularmente. Quando é resolvida a falta desse/a outro/a docente, quem assumiu a turma deixa a dupla regência.

⁵ Está localizada no bairro de Piedade, no subúrbio da cidade, e possuía no ano de 2012, conforme os dados expostos: no 1º Ano, 61 estudantes; no 2º Ano, 106; no 3º Ano, 100; no 4º Ano, 144; no 5º Ano, 97; no 6º Ano, 155; no 7º Ano, 168; no 8º Ano, 158; e no 9º Ano, 157. Disponível na busca: <http://webapp.sme.rio.rj.gov.br/jcartela/publico/pesquisa.jsp>

formação da família”, caracterizada pelo abandono dos filhos pelos pais⁶ (2012b, p.2). Através desse documento não há uma descrição do quadro racial da escola – contudo, é possível perceber, ao andar pela escola que ela é composta majoritariamente por estudantes “pretos/as” e “pardos/as”.

Nos documentos e planos, foi verificado se o tema diversidade cultural estava em pauta e, especificamente, se os referenciais africanos e indígenas estavam contemplados. Escolheu-se fazer entrevistas com os/as docentes de Educação Física para tentar perceber detalhes que só poderiam ser percebidos com o contato direto, o convívio, e a conversa propriamente dita, em pleno cotidiano escolar. A proximidade evidente e a distância necessária do próprio pesquisador, que também é professor de Educação Física e trabalhador da rede municipal, foram o caminho percorrido para a reflexão e a construção do conhecimento que estamos debatendo⁷. Com as entrevistas, procurou-se verificar se houve algum aprofundamento nas questões raciais, tanto na questão “teórica” (de reflexão sobre a ausência desses conteúdos nas aulas de Educação Física), quanto na questão “prática” (no sentido da oferta e de propostas para essas experiências e ampliação do vivido corporal, com esses outros referenciais negados tradicionalmente na Educação Física e na escola). Entre algumas dessas questões raciais, estariam: o favorecimento de certas práticas corporais nessas aulas; a simples ausência de práticas que tenham outros referenciais culturais não-europeus; a discriminação e o preconceito diante das vivências dessas outras práticas, quando essas existem; o interesse (ou a falta dele) pelo desenvolvimento de intervenções pedagógicas voltadas para a (re)educação das relações étnico-raciais. Os detalhes sobre as entrevistas estão no terceiro capítulo.

O primeiro capítulo faz um debate em torno das questões do corpo, da formação da população brasileira, do projeto de nação brasileira e a relação com a história da Educação Física. Foi elaborada uma correlação de textos referentes ao tema “corpo” e como esse corpo foi entendido na Europa e nas ideias europeias nos séculos anteriores ao XIX e traduzido no Brasil no decorrer do século XIX, integrado especialmente às ideias de formação de uma nação e população brasileiras. Para isso, foram expostas contribuições de Le Breton (2011) sobre corpo, na Europa e diversos outros autores sobre o corpo e atividade física no Brasil, além da importância

⁶ No documento, a categoria “pais” parece caracterizar as pessoas responsáveis pelos/as estudantes, não somente “os pais” ou “as mães”.

⁷ Para Dayrell (2005) é importante perceber, em uma pesquisa qualitativa, as relações políticas que se concretizam nas “ações cotidianas, aparentemente mais banais”. E que, para produzir a partir disso, é preciso entender que “tais ações e o conhecimento adquirido sobre a realidade são sempre parciais, resultado de um olhar situado. Também o pesquisador tem de reconhecer o caráter parcial das próprias observações e assumir seus limites” (p.12), mas também suas potencialidades.

da Educação Física a partir do século XIX, como Castellani Filho (1991) e Coletivo de Autores (1992) com uma perspectiva mais crítica de Educação, Darido (2003) e Finocchio (2009) com uma característica mais descritiva, Mattos (2007; 2009) que já traz uma interrelação com a temática racial, Soares (1994), que comenta sobre a influência europeia na Educação Física no Brasil, Oliveira (2002) com apontamentos históricos singulares ao atrelar questões de política de Estado, e Oliveira (2011) que debate sobre o que é Educação Física. Buscou-se também evidenciar como as questões de mestiçagem e identidade se entrelaçam com a história da Educação Física no país, a partir de Munanga (2008), para quem a mestiçagem – enquanto primeiro nível de embranquecimento – ajudaria na manutenção das situações raciais e sociais vigentes, desarticulando a organização política de uma parcela significativa das populações não-brancas no combate ao racismo e na luta por direitos sociais, culturais, políticos – enfim, por cidadania e participação social. Destacou-se Bernd (2004) e Carrizo (2005) para reforçar, contestar ou diversificar esses pontos de vista

O capítulo dois, sobre Diversidade Cultural, aborda primeiramente as noções mais amplas apresentadas pela UNESCO (2005), através da *Convenção sobre a proteção e a promoção da diversidade das expressões culturais*, devido à importância de tal documento, e do Brasil ser signatário deste, desenvolvendo *a priori* políticas culturais em acordo com a proposta da UNESCO – incluindo aí a questão da diversidade cultural no âmbito educacional. De forma similar analisou-se a abordagem desse tema pela *Constituição Federal* (BRASIL, 1988).

O trabalho organizado por Brant (2005) traz um debate distinto sobre diversidade cultural, em que, conforme o próprio organizador comenta, há abordagens congruentes e divergentes sobre o tema, às vezes até antagônicas. Destaca-se o trabalho de Bernard (2004), no qual se problematizam algumas definições de diversidade cultural, e Nicolau (2004), que trabalha com questões sobre a diversidade cultural na ONU. Sobre a questão da nação, de identidade nacional, de cultura nacional, do folclore e da folclorização, foram problematizadas algumas noções clássicas, e alguns debates voltados especificamente para o Brasil. Entre tais referências, temos Hobsbawm (1990) sobre “nação”, Guimarães (2002) que escreve sobre as questões democráticas no Brasil a partir da raça e da classe, Ortiz (1989) sobre “cultura brasileira” e “identidade nacional”, Santos (1996) que traz um debate com noções de cultura, o “nacional”, o “popular”, a diversidade cultural; Vannuchi (1999) acrescenta questões que envolvem “cultura brasileira” e “identidade nacional”. Brandão (2000) discorre especialmente sobre “folclore”; Arantes (1998) sobre o que é

“cultura popular”; e Chauí (1996; 2001) que pauta esse debate a partir do que seria o “nacional” e o “popular” no Brasil. Sobre as questões que perpassam o folclore e os processos de folclorização, Araújo (2011) demonstra como as referências culturais negras têm sido estigmatizadas e estereotipadas para serem reconhecidas ou simplesmente apresentadas para a sociedade. Candau (2011) ratifica nesse processo que, em se tratando de tais diferenças (no caso, diferente é tudo que está classificado como “não-branco”), estas acabam por ser “essencializadas” (p.30). O que é considerado como “universal” é o referencial europeu (p.33).

Ainda sobre a questão do folclore, enfatizando o movimento folclórico pelo século XX, Vilhena (1997) trata do assunto no recorte temporal entre 1947 e 1964, no qual relaciona com as questões “clássicas” dessa época, como a relação do folclore com a nação brasileira.

O terceiro capítulo traz a pesquisa de campo propriamente dita, relacionada com a problematização dos capítulos anteriores. Expõe a escola enquanto reprodutora de desigualdades sociais, com argumentos em Althusser (1985) que discute a escola enquanto Aparelho Ideológico de Estado, e com Bourdieu & Passeron (1975), enfatiza-se a questão do sistema de ensino e da escola nessa perspectiva reprodutora. Ambas as visões estão atreladas ao seu modo de funcionamento e de suas relações de poder.

Na linha de pensamento que entende a escola enquanto possibilidade de se trabalhar e de se fazer entender as questões sociais brasileiras considera-se a defesa de uma escola que seja transformadora das relações étnico-raciais, como aponta Gomes (2011). Essa autora, por exemplo, defende que “a escola deve construir representações positivas do negro” (p.69). Aponta a importância da escola em trabalhar essas questões, problematizando as desigualdades sociais e raciais que ainda hierarquizam pessoas e parcelas da população brasileira, e de como o reconhecimento dessas diferenças deve pautar a construção da cidadania no país. Sem dúvida, porém, não cabe somente à escola essa tarefa, mas a todas as instituições e às pessoas que vivem nessa sociedade. Ainda integra o debate os trabalhos de Carrara (2010a; 2010b), que trata sobre as possibilidades da escola, do papel da educação e do conhecimento diante dessas questões, em especial das discriminações e da diversidade cultural, no contexto escolar. Gomes e Jesus (2013) analisam como tem sido as mudanças no cotidiano da escola com as tentativas de implementação das leis e de outros documentos oficiais referentes ao tema.

As considerações finais trazem questões descobertas pela pesquisa, além de alguns desdobramentos pertinentes ao tema, como a questão da laicidade da escola pública, sua democratização, a formação docente, a produção acadêmica em torno desses temas conjugados, a qualidade da educação pública, o engajamento político-pedagógico que todo/a profissional de educação possui ou deveria possuir.

Breve conceituação sobre racismo

Por se tratar de uma pesquisa sobre racismo, é pertinente apontar quais as noções que estão sendo consideradas ao longo do texto. Para raça, a noção apontada por Munanga (2003b) a apresenta como “um conceito carregado de ideologia, pois como todas as ideologias, ele esconde uma coisa não proclamada: a relação de poder e de dominação” (p.6). Para o autor, a raça é usada para a manutenção de relações de poder entre grupos sociais e culturais diferentes. As questões biológicas usualmente atribuídas às diferenças raciais estariam apenas como argumentos secundários para justificar a situação social vigente. As desigualdades sociais não estariam relacionadas com aspectos naturais.

Ainda com o mesmo autor, o racismo é

“teoricamente uma ideologia essencialista que postula a divisão da humanidade em grandes grupos chamados raças contrastadas que têm características físicas hereditárias comuns, sendo estas últimas suportes das características psicológicas, morais, intelectuais e estéticas e se situam numa escala de valores desiguais. Visto deste ponto de vista, o racismo é uma crença na existência das raças naturalmente hierarquizadas pela relação intrínseca entre o físico e o moral, o físico e o intelecto, o físico e o cultural” (p.7-8, grifo nosso).

No trabalho de Heilborn *et al* (2010b) racismo é sintetizado de modo similar (se aproximando dos apontamentos citados anteriormente de Munanga), como:

“um conjunto de ações, ideias, doutrinas e pensamentos que estabelece, justifica e legitima a dominação de um grupo racial sobre outro, pautado numa suposta superioridade do grupo dominador em relação aos dominados. Num regime em que prevalece uma lógica racista, os recursos das mais diversas ordens (econômicos, políticos e simbólicos) são distribuídos seguindo a lógica desigual da hierarquia racial vigente. As várias formas de racismo devem sempre ser entendidas dentro de sua peculiaridade de estruturação e funcionamento, de modo que, quando comparados, afirmações baseadas em juízos de valor que entendem alguns/algumas sendo “melhores” do que outros/as - e vice-versa - tendem a ofuscar o preciso entendimento de cada um/a na sua especificidade” (p.100).

O racismo é uma forma de se usar as diferenças para gerar/manter desigualdades, é um projeto de dominação. Primeiro, ele serviu para a dominação de um povo sobre os outros, depois, para a dominação de um grupo sobre o outro, dentro de uma mesma sociedade. Dessa forma, o racismo não é apenas uma reação ao outro, mas uma maneira de subordinar o outro (CARRARA ET AL, 2010, p.35).

Quanto às definições de etnocentrismo, discriminação, preconceito e estereótipo, notam-se as ideias de Carrara *et al* (2010a), em que são apresentadas de forma simples e contundentes. O preconceito é entendido como uma noção imaginada ou deduzida sobre determinada coisa, sem que se tenha conhecimento sobre essa tal coisa. Interrelacionando-as, o autor sintetiza da seguinte forma:

“o etnocentrismo consiste em julgar, a partir de padrões culturais próprios, como “certo” ou “errado”, “feio” ou “bonito”, “normal” ou “anormal”, os comportamentos e as formas de ver o mundo dos outros povos, desqualificando suas práticas e até negando sua humanidade. Assim, percebemos como o etnocentrismo se relaciona com o conceito de estereótipo, que consiste na generalização e atribuição de valor (na maioria das vezes, negativo) a algumas características de um grupo, reduzindo-o a essas características e definindo os “lugares de poder” a serem ocupados” (p.26, grifo nosso).

E continua, apontando certos aspectos pouco enfatizados:

“se o estereótipo e o preconceito estão no campo das ideias, a discriminação está no campo da ação, ou seja, é uma atitude. É a atitude de discriminar, de negar oportunidades, de negar acesso, de negar humanidade. Nessa perspectiva, a omissão e a invisibilidade também são consideradas atitudes, também se constituem em discriminação” (p.28, grifo nosso).

Munanga (2003b) define etnia como sendo “um conjunto de indivíduos que, histórica ou mitologicamente, têm um ancestral comum; têm uma língua em comum, uma mesma religião ou cosmovisão; uma mesma cultura e moram geograficamente num mesmo território” (p.12). Em Heilborn *et al* (2010b) é feito um debate a partir da etimologia das palavras raça, etnia e povo, no qual são aproximados seus significados quando inseridos no contexto da criação de uma nação. Comenta-se que

“historiadores/as e antropólogos/as concordam que em toda formação nacional existe sempre algum argumento de tipo étnico, orientado por um mito de origem que funda a nação sob uma base cultural, histórica, redundando numa origem ou “natureza” comum. Nessa base, o étnico enquanto origem comum de um povo se confunde com o racial, no sentido de perceber a origem como uma “natureza” da nação.

Na etimologia da palavra "raça" encontramos os termos linhagem ou cepa que relacionam raça à ideia de grupo e descendência. Povo e raça aparecem assim como termos intercambiáveis [...] Raça e etnia (ethnos = povo) são, nesse contexto, termos sinônimos" (p.37, grifo original).

Independente de aproximações conceituais ou de discursos, Munanga (2003b) ainda problematiza que as expressões mudaram, mas o racismo continua o mesmo: realizado pelos mesmos grupos em direção a outros grupos, que continuam sofrendo as mesmas consequências. E acrescenta que

"o racismo hoje praticado nas sociedades contemporâneas não precisa mais do conceito de raça ou da variante biológica, ele se reformula com base nos conceitos de etnia, diferença cultural ou identidade cultural, mas as vítimas de hoje são as mesma de ontem e as raças de ontem são as etnias de hoje" (p.12-13).

Diante disso, em especial, adotaremos a necessidade exposta pelas DCNs (2004), que entendem as relações étnico-raciais como dependentes "de trabalho conjunto, de articulação entre processos educativos escolares, políticas públicas, movimentos sociais, visto que as mudanças éticas, culturais, pedagógicas e políticas nas relações étnico-raciais não se limitam à escola" (p.13). É preciso uma reeducação dessas relações entre todas as pessoas e por toda a sociedade. Se por um lado se tem avançado por via legal ou jurídica, ainda há muito para ser transformado entre mentalidades, instituições e nas relações interpessoais, por exemplo.

E, para "início" de problematização, Caputo (2013) é enfática quando diz que "toda educação é uma educação em direitos humanos", e que "toda disciplina precisa ter o foco numa educação em direitos humanos"! De nada serviria uma educação, nessa perspectiva, que não pautasse o exercício de cidadania, de participação, de respeito ao outro, fazendo com que a questão racial fosse mais que transversal: seria integrante de qualquer componente curricular, e, de forma similar, também seriam as questões sobre gênero, sexualidade, geração, classe, origem, religiosidade, entre outros temas que são chamados de Transversais, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL,1997a, 1997b).

Por fim, vale ressaltar que para a nossa hipótese no que diz respeito ao tratamento dado à diversidade cultural e às questões raciais, adotamos o que Gomes (2012) chama de "visibilidade subalterna", no sentido de que *quando* existe algum trabalho com essa intenção, ele é pontual, relacionado a eventos, projetos e datas específicas no ano letivo, e dependente de docentes interessados/as na realização desse debate – e ainda sim, muitas vezes, de forma folclorizada, estigmatizada,

despolitizada. A outra importante contribuição refere-se ao “enraizamento emancipatório”, que está relacionado à integração dessas questões em toda a escola, sendo trabalhadas de forma séria, aprofundada e não caricaturada. A tentativa de elaborar aulas voltadas para esta temática, de forma comprometida com as transformações das relações étnico-raciais pelo viés das aulas de Educação Física, conforme expomos em nossas experiências no magistério, pode ser categorizada na visibilidade subalterna. Contudo, se não fosse uma ação isolada, com essas aulas sendo realizadas somente por esse componente curricular, e sim de forma integrada em toda a escola, necessariamente de forma séria, essa ação provavelmente faria parte do enraizamento emancipatório destas questões no âmbito escolar.

I. A Educação Física, a Escola, as Questões Raciais

Nesse capítulo inicia-se a problematização específica em torno da escola e da Educação Física escolar na busca de contemplar as questões raciais e a diversidade cultural. Aqui se tem a possibilidade de verificar alguns desdobramentos importantes da pesquisa, como: (1) a valorização, pela escola, dos diversos referenciais culturais que formam a população brasileira (criticando a “supervalorização” dos referenciais europeus em detrimento dos referenciais indígenas e africanos – em especial – e apontando, assim, reflexos do projeto racista que vigora em nossa sociedade através da instituição escolar pelo viés da Educação Física; e (2) a necessidade de transformar os conteúdos da Educação Física escolar para que essa valorização possa ser potencializada nesse componente curricular. Com isso, acredita-se que seu foco mudaria: dos referenciais culturais europeus, representados, nesse caso, pelas manifestações esportivas e ginásticas – tradicionalmente associadas à Educação Física –, para a proposta de um outro paradigma para esse componente.

Primeiramente expõem-se como as questões do corpo se entrelaçam com as questões raciais e aos ideais europeus, juntamente com os estudos e a valorização do corpo e da atividade física, que foram sendo trazidos e aplicados no Brasil. Na esteira desse recorte, tenta-se demonstrar como as questões raciais estão presentes na Educação Física em sua história no Brasil. Antes, em suas origens e em suas adaptações para a criação de uma Educação Física brasileira, e depois, com as críticas e as mudanças recentemente produzidas no campo teórico e as tentativas de mudanças nas práticas de aulas. Em seguida, é feito um breve debate de como a mestiçagem e o branqueamento da população brasileira estão ou estariam relacionados nessa história. E, por fim, retratam-se alguns documentos oficiais, tentando perceber como esses temas estão ou podem estar relacionados, especialmente na escola e nas aulas de Educação Física.

I.1. A questão do corpo e a negação do corpo do outro que não é branco

Abordam-se aqui como as novas visões de mundo geradas no século XIX, na Europa, e trazidas para o Brasil naquele período, configuraram o trato com o corpo, através da valorização, da rejeição e atividade física. Essas ideias que as elites brasileiras adotaram para estruturar a sociedade em que viviam estavam fortemente

enraizadas nos movimentos intelectuais europeus. Finocchio (2001) chama a atenção sobre isso, demonstrando que

“as concepções da Educação Física no Brasil, e latino-americana, não ocorreram de forma isolada do caráter epistemológico e histórico da Europa. Esse caráter também é marcado pelo empirismo (Bacon, Hume) do século XVII e pelo positivismo de Comte (século. XIX)” (p.2).

Entre essas ideias fundamentais estavam aquelas de cunho positivistas⁸. Outros movimentos foram importantes para a construção do que conhecemos hoje, ou melhor, de como debatemos, o corpo e o movimento. Novamente Finocchio (2001) nos exemplifica que

“a pesquisa científica e a elaboração de métodos de trabalho, bem como os seus resultados, são [eram] feitos sob uma orientação empirista (século. XVII) e positivista (século XIX). Este fenômeno reflete na estruturação e concepção de educação [e de “educação física”], através da elaboração dos métodos ginásticos europeus entre os séculos XVIII e XIX: movimento sueco (Ling: 1776-1839), movimento alemão (Jahn: 1778-1852), movimento dinamarquês (Nachtgall: 1777-1847), movimento francês (Amorós: 1769-1848), movimento esportivo inglês” (Arnold: 1795-1842) (p.1).

As percepções do corpo e da própria existência humana foram sendo misturadas às visões produzidas pelas ciências, demonstrando uma necessidade específica de autoconhecimento ou de autodescoberta por esses intelectuais europeus. Antes de adentrar nas questões do século XIX, alguns momentos dos séculos anteriores a esse serão abordados, tentando perceber algumas nuances de como o corpo e o humano foram sendo estudados com o Renascimento e seus desdobramentos; para aí aprofundarmos as questões nos séculos XVIII e XIX, que deram as origens estruturais das formas de racismo que percorreram os anos até chegar aos dias de hoje (e que nos interessa para entender por que os corpos e os movimento africanos e indígenas são negados nas aulas de Educação Física).

Oliveira (2004) comenta a importância que os estudos sobre o corpo e o movimento tiveram no Renascimento:

⁸ Carrara et al (2010a) comentam que esse movimento se afirmou diante do “combate” às teorias religiosas na explicação da origem e das diferenças entre as pessoas. Essa “ciência positiva” é mais que um tipo de [produção de] conhecimento; é simultaneamente uma força social. “Ela se constrói como ciência ao substituir, por experimentos científicos, a fé e a repetição doutrinária. E por acreditar ser possível estabelecer leis gerais de funcionamento para todo e qualquer processo físico, químico, biológico, fisiológico e, depois de meados do século XIX, também sociológico. A partir desta premissa, praticamente tudo pode passar a ser submetido a inquéritos científicos, o que teve um grande impacto não só no acúmulo de conhecimentos sobre o mundo material, como sobre as formas de intervenção e transformação nele efetuadas” (p.32).

“Um sem-número de pensadores renascentistas dedicou suas reflexões à importância dos exercícios físicos. Da Vinci escreveu Estudo dos movimentos dos músculos e articulações, um dos primeiros tratados de biomecânica que o mundo conheceu. Rabelais defende práticas naturais para a educação e, por isto, os jogos e os esportes deviam ser explorados. Montaigne exaltava a importância da atividade esportiva, quando defendia que não só a alma deve ser enrijecida, mas também o corpo. Francis Bacon defendia a execução de exercícios naturais, havendo estudado a manutenção orgânica e o desenvolvimento físico pelo aspecto filosófico” (pp.17-18).

Todos esses estudiosos do corpo foram fundamentais para a construção do que conhecemos hoje como corpo. Ao mesmo tempo em que colocaram o “homem” no centro das questões da humanidade, o transformaram em objeto de estudo, literalmente, separando suas “partes”, desarticulando suas articulações para poder dominar seus movimentos e dominar aquele corpo, agora morto e desconectado do “todo”.

David Le Breton (2011) também comenta sobre esses estudiosos, e de como as concepções de corpo e movimento foram sendo construídas a partir daquelas ideias renascentistas, numa sociedade medieval, em que a modernidade vinha sendo construída⁹. O corpo tinha se tornado uma propriedade, deixando de ser a própria essência do ser humano. O corpo passou a ser considerado uma coisa e não um “ser”. Antes era tudo um: humano, corpo, mundo. A separação proveio da reflexão: surgiu o indivíduo. Reforça o autor, que, “então, efetivamente, o corpo será [a partir daquele momento] a propriedade do homem, e não mais sua essência” (p.44). E ainda é categórico ao afirmar que “não mais do que o homem dessa sociedade [medieval] é não discernível de seu corpo; o mundo não é discernível do homem. Essa separação entre o indivíduo e a sociedade em que esse está inserido vai gerar os desdobramentos que conhecemos ao lidarmos com nosso corpo (também hoje), ao menos no campo teórico, como se fosse algo estanque, uma coisa, uma propriedade, algo que o “ser humano” possuiria, às vezes até como, em comparação, uma máquina. É ainda Le Breton que sintetiza que “o corpo na sociedade medieval [...] não é distinguido do homem, como será, ao contrário, o corpo da modernidade” (Idem, pp.46-47). Contudo, esse debate era feito entre as elites e sem a devida importância e alcance para a maior parte da população, que continuava “integrada” ao mundo e à sociedade – não se “fazia parte”, se fazia a própria representação do mundo e da

⁹ Uma dessas ideias, que reflete em especial o nosso caso, é a do homem-máquina, com um funcionamento padronizado, partes que compõem um todo, e que é entendido como “coisificado”, no sentido de que pode ser mexido ou tratado como uma coisa, e não mais a própria pessoa.

sociedade. Na prática cotidiana, o real era o corpo grotesco, que não nega nem separa nada. Essa separação provocada pela modernidade não passa de abstração e o autor ainda reforça: “considerada pelo viés da separação, a categoria do corpo é uma abstração, um não senso. Não se pode então considerar o homem isoladamente de seu corpo” (Ibidem, p.52).

Em meio a essa discussão provocada pelo autor, identificamos pontos – que poderíamos falar como se fossem originários de mentalidades mais recentes – para se entender a relação do corpo e do movimento, do próprio humano com o mundo. Um primeiro desdobramento é que quando se nega o corpo, nega-se o mundo que esse representa, nega-se aquele ser específico e todo o seu mundo de movimento, sua visão de mundo. Um corpo negado tende a não se aceitar, a negar seu passado, negar sua história, suas origens. “O corpo não é [ou não seria] isolável do homem ou do mundo: ele é o homem e é, na devida proporção, o cosmos” (p.72), enfatiza Le Breton (2011). Um outro ponto é a separação [abstrata] que foi elaborada para que esses corpos, agora separados, pudessem ser manipuláveis, “coisificados”, classificados, controlados. Junto a esse movimento, rompe-se a relação harmoniosa e sagrada com a natureza: “a individuação do homem vai de par com a dessacralização da natureza. Neste mundo da divisão, o corpo se torna fronteira entre um homem e outro” (idem, p.70). Há desdobramentos até hoje dessas visões sobre o corpo. E finaliza o autor que “a definição moderna do corpo implica que o homem esteja separado do cosmo, separado dos outros, separado de si mesmo. O corpo é o resíduo desses três retiros” (ibidem, p.71).

Uma última observação que nos interessa, levantada por Le Breton, é a relação entre essa invenção do corpo, o dilema entre *ter* um corpo e *ser* um corpo, e sua equivalência no debate entre cultura “erudita” (ou de elite) e cultura “popular” (ou subalterna):

“o divórcio do corpo no seio do mundo ocidental remete historicamente à cisão entre a cultura erudita e a poeira das culturas populares, de tipo comunitário. O apagamento ritualizado do corpo, tão típico da modernidade, encontra aí suas fontes. Desvalorizado no âmbito das camadas sociais privilegiadas dos séculos XVI e XVII, o corpo permanece em seu lugar central, pivô do enraizamento do homem no tecido do mundo, para as camadas populares. Duas visões se polarizam então, uma que o deprecia, distancia, e acarreta sua caracterização enquanto, de certa forma, diferente do homem que ele encarna; trata-se, então, de ter um corpo; e a outra, que mantém a identidade de substância entre o homem e seu corpo: trata-se de ser seu corpo” (2011, p.94).

As populações que viviam em posições subalternas nas sociedades medievais europeias, diferentes daquelas outras em posições de elites, supostamente dirigentes, continuaram entendendo o ser humano em sua unidade, o humano era o cosmos, era a natureza, não possuía corpo. Mesmo quando tais produções intelectuais foram sendo construídas, da mesma forma que o corpo foi inventado, conceituado, categorizado, “morto”. O corpo popular – agora classificado como tal – continuou vivo, em movimento. O corpo do indivíduo morreu, ou melhor, nasceu morto.

Essa pequena análise vai ao encontro com aquela que Marinho (2004) faz, adicionando um elemento fundamental para se entender a formação do mundo que chamamos hoje de ocidental, que colaborou na sua visão do mundo e do corpo – o cristianismo. O autor nos remete ao seguinte:

“Apesar de a História não esconder a importância dos exercícios físicos como expressão cultural, a mesma História sempre evidenciou preconceitos em relação à Educação Física. A religião - particularmente o cristianismo, no mundo ocidental - em alguns momentos inibiu a prática das atividades físicas, condicionando a evolução espiritual à negligência de tudo que, de alguma forma, exaltasse o corpo. O mundo intelectual também, por vezes, colaborou para a formação de ideias preconcebidas sobre a Educação Física. A intelectualidade quase sempre desprezou o trabalho físico, menosprezando-o e contrapondo-o ao trabalho intelectual. Às vezes, por refinamento conceitual. Outras tantas, por um jogo ideológico. E os exercícios físicos, aparentemente enaltecendo apenas o corporal, nem sempre mereceram destaque no plano cultural” (pp.31-32).

A Educação Física lida com o corpo e este estava relacionado ao trabalho que exigia movimento, notadamente o trabalho escravo. São essas mesmas produções culturais europeias que serão a base teórica e teológica justificadora para as chamadas “grandes expedições”, para a procura e expansão de possíveis mercados e fontes de matérias-primas, que teve como grande desdobramento a invasão dos territórios que hoje chamamos de “Américas” por povos europeus, e que, em seguida, gerou a morte e a escravização de povos nativos e o tráfico transatlântico de povos africanos escravizados.

Munanga (2003) aprofunda essa questão, relacionando esse momento histórico com a elaboração de teorias que serviriam para responder como ou por que haveria povos tão distintos deles mesmos – europeus. Dessas “reflexões”, seriam construídas as ideias que sustentariam a estrutura social, econômica e cultural vigente daquele momento, uma dominação europeia, branca e cristã, que apontava os “outros” como inferiores e a “si mesmos” como superiores:

“Com o descobrimento da América e da África¹⁰, os povos autóctones recém descobertos receberam as identidades coletivas de “índios” e “negros”. A questão colocada tanto pelos teólogos ocidentais dos séculos XVI e XVII, quanto pelos filósofos iluministas do século XVIII, era saber se esses índios e negros eram bestas ou seres humanos como os europeus. Questão cuja resposta desembocou numa classificação absurda da diversidade humana em raças superiores e inferiores. Daí a origem do racismo científico ou racialismo que, infelizmente, interfere até hoje nas relações entre seres e sociedades humanas” (p.5).

E dessa forma, todo ser humano, naquele mundo ocidental e moderno em construção que não fosse europeu, para além das designações específicas de origem – como povos “indígenas” ou “negro-africanos” – foi categorizado e tratado como um “outro”, que pelas suas diferenças deveria ser tratado de forma desigual, menos humana – já que a referência de humanidade eram os povos europeus. Mais do que isso: escravizar tanto indígenas, e em especial, africanos, era tido diversas vezes como uma benfeitoria a esses povos, na direção de sua evolução social e cultural. Lobo (2008) especifica esse debate ao firmar que:

“Para o colonizador, assim como para qualquer opressor, o subjugado é sempre uma massa homogênea em que inexistem diferenças e multiplicidades. Trazer esses povos [no caso, africanos] para as Américas e escravizá-los seria uma “missão civilizadora”. Por serem inferiores, suas diferenças seriam mínimas, por isso, dissolvidas para sempre no ambiente do colonizador, onde não se levava em conta nenhum elemento étnico [...]” (p.132).

Desde o começo dessa relação entre esses povos, indígenas, europeus e africanos, notadamente esses últimos tiveram seus corpos presentes em toda a nossa sociedade, majoritariamente. De forma simultânea, esses mesmos corpos eram forçadamente, pelos planos das elites brancas, levados a ficar invisíveis, tanto em sua forma física, como simbólica. Paradoxalmente, muito presente e com tudo para ser impedido de manifestar sua corporeidade, impedido de expressar suas raízes culturais, tornando-se um corpo de resistência ou de submissão, já que o corpo ideal direcionado para a sociedade era o corpo branco.

Diante dessa necessidade das elites de invisibilizar esses outros corpos, notadamente, o corpo negro, desde a época da escravidão, esse corpo mostrou-se um

¹⁰ Cabe aqui uma reflexão e uma reprovação: não concebemos os termos utilizados pelo autor como adequados para o debate. Seria mais interessante e até mais favorável termos que não se referissem às invasões territoriais como “descobrimento”, da mesma forma as nomeações dos continentes citados de “América” e “África”, pois ambas as posições demonstram um referencial classificatório “do outro” pelo dominador – no caso, as expressões foram geradas e conformadas pela tradição histórica “branca”, referendada num eurocentrismo. Os povos nativos, por exemplo, nomeavam as terras em que viviam de diversas formas, com outros nomes.

corpo contestador (MATTOS, 2007, p.40). Era preciso torná-lo invisível, física, mental, espiritualmente, de todas as formas. Se não fosse a postura de resistência, expressa pelas diversas manifestações culturais, pelas religiosidades, pelas lutas, pelas estratégias de sobrevivência, pelos embates mais ou menos abertos com as forças do poder institucionalizado, talvez não tivéssemos como expressar corpos negros ou indígenas nos dias de hoje. Uma das formas, às vezes direta, às vezes indireta, de controlar esses corpos e de torná-los invisíveis foi através da medicina¹¹.

A medicina, já no século XIX era entendida como solução para um país doente, imerso em epidemias, assumindo um poder de direcionar/projetar como seria a população brasileira, não poupou esforços para gerar um corpo brasileiro mais próximo do branco, europeu. A eugenia¹² foi um outro caminho, muitas vezes unido à medicina, que influenciou vários setores da sociedade, fortalecendo a estrutura de exclusão e de marginalização desses outros corpos. Lobo (2008) comenta que o foco era o cuidado com o “branco”, e não com o “negro”: “é verdade que a medicina do século XIX praticamente ignorou o escravo [normalmente negro], porque o corpo do trabalho continuava sendo o corpo descartável” (p.189). O autor ainda complementa que aquela inferioridade vinha de sua descendência africana, que o tornava viciado, imoral, incapaz para o trabalho livre, criminoso em potencial, inimigo da civilização e do progresso (idem, p.215). É, também, dessa forma que vai sendo construído o imaginário que se perpetua até hoje, com estigmas e preconceitos sobre os corpos negros, extraindo tudo que lhe é bom dizendo que tais características estariam próximas das brancas, e moldando tudo de ruim nesses mesmos corpos. Mattos (2009) aponta que,

“dessa maneira, esses corpos negros escravizados são sentenciados a não provisões de condições mínimas de sobrevivência, lembrando que este século [XIX] foi marcado pelas febres, infecções e epidemias. Ao escravizado restou a sua presença, o seu comportamento, a sua índole associada aos “maus ares” disseminadores das doenças orgânicas” (p.27).

Naquele período – e ainda hoje o é – , tudo associado ao que é positivo, e por isso, com grande tendência a ser seguido, realizado, *incorporado*, estaria associado ao “ser branco”. O corpo negro, em especial, é impedido de aparecer sistematicamente, considerado feio e atrelado a tudo de ruim. Quanto mais branco e

¹¹ Como as experiências “científicas” feitas com esses corpos, os cuidados “da saúde” voltados para as elites ricas, o descuido com as camadas pobres da população, etc.

¹² Uma noção sobre eugenia está exposta mais adiante. Pode-se sintetizar que é um conjunto de ações voltadas para “a melhoria” de uma população humana.

menos negro, melhor¹³. Quanto a isso, Mattos (2009) relata que “o processo de embelezamento da raça brasileira, nesse caso, passou a incorporar os sujeitos de pele menos escura, cujos métodos higiênicos utilizados como medidas profiláticas ajudariam este corpo a adquirir formas próximas do ideal branco e europeu” (p.38). E conclui:

“Todos esses processos acumulam marcas profundas de discriminação para com o corpo negro, ao longo da história da sociedade brasileira, que internalizou certos preconceitos a partir da lógica eurocêntrica, em favor da dominação da elite branca, que passava a achar natural que o negro fosse considerado cultural e intelectualmente inferior; esteticamente feio e, socialmente, sujo e incivilizado” (p.40).

É especialmente dessa forma que esses outros corpos, em suas expressões e em suas especificidades culturais, vai sendo marcado pejorativamente, com sua posição demarcada na sociedade: invisível ou subalternizada. Essas matrizes corporais, em geral, ficaram concentradas na categoria de culturas populares; em primeiro lugar, por comporem a maior parte da população; e em segundo, por estarem marginalizadas na sociedade¹⁴. As referências corporal e cultural continuam sendo ditadas por uma elite em busca do “branco”, em uma relação íntima com a concentração de poder na sociedade.

Nesse sentido, a Escola e a Educação Física ainda refletem, majoritariamente, essas questões – ora esses referenciais estão simplesmente excluídos, ora invisibilizados, ora tratados como algo de menor importância. Tentar perceber esse processo é a proposta específica do próximo tópico.

I.2. Raciais: os outros aspectos na história da Educação Física brasileira

A Educação Física, no decorrer do texto, tem sido tratada em sua especificidade na escola, conforme marca o Coletivo de Autores (1992) para o qual “diremos que a Educação Física é uma prática pedagógica que, no âmbito escolar, tematiza formas de atividades expressivas corporais [...] que configuram uma área de conhecimento que podemos chamar de cultura corporal” (p.50). E adaptando melhor à nossa proposta, essa “cultura corporal” corresponde justamente ao arcabouço de conhecimentos que temos sobre o corpo, sobre o ser humano e seus movimentos,

¹³ Debatermos adiante e de forma breve a questão do embranquecimento enquanto ideal de “melhoramento” da população brasileira.

¹⁴ O debate sobre culturas populares está contemplado no capítulo sobre diversidade cultural.

enfim, às heranças culturais expressadas com o corpo e o movimento. Nessas heranças é que se baseia o trabalho da escola – em apresentar/iniciar o corpo discente em diversas manifestações culturais, oportunizando o conhecimento e sua valorização, para um possível aprofundamento nos anos escolares/acadêmicos que se seguem. Contudo, no cotidiano escolar, da mesma forma, na Educação Física escolar, essas heranças têm sido escolhidas e trabalhadas com a prioridade de alguns referenciais culturais em detrimento de outros. E é aqui que nosso debate se desenvolve. Estudiosos, pesquisadores e docentes da Educação Física não tiveram essa preocupação: isso é algo recente, de debates produzidos a partir da década de 1980, momento em que as teorias críticas educacionais afetaram as bases teóricas da Educação Física no Brasil, provocando uma suposta “crise de identidade” (OLIVEIRA, 2002, p.55).

A partir disso, podem-se apontar alguns aspectos que se apresentam de forma sutil às análises desatentas da Educação Física e sua relação com o racismo em nossa sociedade brasileira. Primeiramente, o próprio fato de essa ter sido fundada em pressupostos que privilegiam ou marcam o racismo, com a postura de superioridade biológica e cultural de europeus diante das populações indígenas e africanas. Foram impostos seus modos de vida e visões de mundo desde o período de colonização. Isso foi reforçado, com o advento da República, com uma intensificação pela busca da nação e da população brasileiras. Tudo isso é refletido no ambiente escolar; em todos os seus componentes, incluindo aí a Educação Física. A temática do racismo em Educação Física parece invisível, devido à íntima relação que esse componente teve e tem com a formação e o controle dos corpos brasileiros que as elites dirigentes desejavam para aquela nação em construção. Para isso, veremos um pouco sobre essa história da Educação Física no Brasil, procurando indicar alguns momentos em que o racismo fica evidente, mas também aqueles em que ele fica disfarçado e que é sustentado até os dias de hoje, naturalizando práticas racistas nas aulas escolares sem uma necessária percepção de que isto aconteça¹⁵.

1.2.1. Ginástica ou a Educação Física pelo século XIX

A escola, enquanto instituição oficial no Brasil, foi sendo fortalecida a partir do século XIX com a chegada da corte portuguesa, enquanto promotora de uma

¹⁵ No capítulo 3 veremos como esses conteúdos têm sido negligenciados ou pormenorizados diante dos conteúdos tradicionais da Educação Física, através das entrevistas.

população brasileira instruída academicamente, notadamente com grande expressão no Rio de Janeiro, centro do poder do Império Português. Para se tornar uma sede do nível das nações europeias era preciso criar várias instituições oficiais, e da mesma forma, era preciso instruir cada vez mais a população. Através das instituições militares e pela sua inserção na escola, ambas com um “suporte” da medicina, a Educação Física daquele momento refletiu o caráter positivista adotado na época – o corpo era tido como uma máquina que precisava de manutenção para seu bom funcionamento – ou seja, atividade física. Como vimos retratadas no tópico anterior, as visões de mundo adotadas pelas elites eram aquelas presentes na Europa de então. As experiências científicas cada vez mais detinham um discurso de verdade e muitas “coisificações” foram feitas. O corpo humano, os animais, os vegetais, vivos ou mortos, se tornaram objetos de estudo e foram perdendo a relação sagrada que os interconectavam, da mesma forma, as relações humanas, entre si e com o mundo, foram sendo modificadas, podendo ser sempre medidas e avaliadas como coisas. As intervenções humanas no mundo eram cada vez mais “científicas”, como que neutras, menos passionais, menos humanas.

Especialmente, a influência médica teve papel fundamental nas principais mudanças naquele Brasil que se queria construir, tanto em questões estruturais, como nas mentalidades daquela população – e especialmente no nosso caso, nos corpos. Diante de uma cidade insalubre – que era a capital Rio de Janeiro, e de grandes epidemias na Europa e vindas através das navegações transatlânticas, a medicina ganhou um *status* de reformadora da estrutura da cidade e da formação corporal daquela população. A atividade física começa a ser vista como auxiliadora na implementação dessas ideias médicas, vista como favorecedora de corpos saudáveis. E a formalização dessas atividades físicas aconteceu pelas escolas e pelas instituições militares. Esses vínculos com a medicina foram determinantes, tanto no que diz respeito à concepção da Educação Física, suas finalidades, seu campo de atuação quanto à forma de ser ensinada. Mattos (2007) comenta que “desde o seu surgimento no Brasil, início do século XIX, a Educação Física esteve comprometida com o poder dominante, inicialmente com a finalidade de higienização dos corpos” (p.9). Era necessária uma população saudável para aquela nação que se pretendia fundar, que pudesse representá-la. A autora ainda continua, ressaltando os aspectos positivistas e cientificistas que basearam a Educação Física nas escolas, e de como a noção de corpo foi sendo concebida:

“Aplicada nas escolas, adotava métodos ginásticos europeus de sistematização de ensino disciplinar e mecânico, com critérios rígidos oriundos das ciências biológicas. Tendo início no Brasil através de processos seletivos, classificatórios, discriminatórios e excludentes, a Educação Física escolar desconsiderou, durante muito tempo, a ideia de corpo como revelador de atitudes e comportamentos pessoais e expressivos de especificidades culturais” (idem, p.9).

Naquele momento histórico não se pensava na diversidade do corpo que poderia compor a população brasileira. Primeiramente saudáveis, preferencialmente fortes, e posteriormente, para defender a própria nação. Era preciso que os corpos se apropriassem de ordens e execuções dessas de forma rápida, que se tornasse um corpo apto ao serviço militar.

O corpo estava sendo considerado como algo que o ser humano possuía, como uma coisa, uma matéria que poderia ser estudada e manipulada através da ciência, em especial a biologia e a medicina, treinada e disciplinada para os fins que se tinha como plano oficial. Entretanto, apesar das ideias oficiais serem essas, muitas vezes somos direcionados a uma tendência homogenizadora das práticas escolares e da Educação Física. Cabe aqui a observação de Oliveira (2002) quanto a isso, que afirma que “a historiografia desenvolveu uma estreita interpretação que imputa à educação física escolar uma função de reprodução do ideário oficial, calcado na ideologia da segurança nacional e do Brasil grande” (p.54)¹⁶. Da mesma forma que se conformou a sua “utilização” no século XIX e início do XX para gerar corpos saudáveis e úteis à nação. O autor reforça que o Estado pode até ditar normas ou tendências e tentar homogenizar as práticas, mas que isso não é garantia da efetividade de sua “ordem” (OLIVEIRA, 2002, p.58).

Entre essas demandas oficiais havia não só uma preocupação higienista, marcadamente relacionada com a medicina, de “corpos saudáveis” através da atividade física, menos suscetíveis a doenças, mas também já estava posta a preocupação em não misturar a “parte” branca com as outras “parcelas” não-brancas da população. Era também para manter a população (branca), “limpa”, sem se misturar, em especial, com a africana e suas descendências. Tal fato se deu também através de propostas eugênicas, como por exemplo, atrelar uma educação sexual que cumprisse o papel de controlar os corpos da população para que se mantivessem “puros”. Essas intenções foram direcionadas e referentes principalmente à parcela da população branca, uma vez que era ela que tinha mais acesso à educação formal.

¹⁶ No trabalho de Oliveira, o período a qual se refere é o da ditadura militar, especificamente. Aqui, fizemos uma adaptação a partir de suas análises no período.

Disseminava-se a ideia de que a origem biológica europeia seria superior à africana e à indígena, e por conta disso, não se deveria misturá-las se as elites quisessem construir uma nação dita superior, ao nível das nações europeias. Todas essas ideias estavam reunidas a partir de estudos científicos da época, que sustentavam teoricamente a eugenia: um conjunto de ações voltadas para o melhoramento da raça humana, utilizando-se para isso, por exemplo, de “esterilização de deficientes, exames pré-nupciais e proibição de casamentos consanguíneos” (BRASIL, 2000, p.19). Já nesse primeiro momento da Educação Física no Brasil, vimos que ela esteve servindo aos ideais do Império e se alongando pela República, partindo de premissas higiênicas e eugênicas. Tais premissas também tinham um caráter racista, uma vez que focavam parcelas bem definidas da população, notadamente a branca, em detrimento de outras, como as negra e indígena. A população branca é que representaria aquela nação.

Essas questões foram baseadas justamente pelo pensamento europeu através das ciências da época. Munanga (2008) comenta o seguinte:

“Como acontece geralmente na maioria dos países colonizados, a elite brasileira do fim do século XIX e início do século XX foi buscar seus quadros de pensamento na ciência europeia ocidental, tida como desenvolvida, para poder não apenas teorizar e explicar a situação racial do seu país, mas também, e sobretudo, propor caminhos para a construção de sua nacionalidade, tida como problemática por causa da diversidade racial” (p.47).

As visões de mundo adotadas por essa elite – cientificistas e europeias – foram aquelas implantadas na sociedade que, por evidência, não foram suficientes para resolver as questões raciais de seu tempo, especialmente na definição de como seria configurada a população brasileira. Esse modelo brasileiro, por sinal, ora era considerado o mestiço (gerado da mistura daquelas populações originárias, às vezes valorizado, às vezes rejeitado como projeto de brasileiro), ora era considerado a população branca, descendente apenas da parcela europeia da população. Ambos os projetos de formação da população brasileira vão ser debatidos entre as elites, mas o que vai se tornar foco da escola e da Educação Física é esse corpo branco enquanto projeto de povo brasileiro.

Foi assim, entre o [novo brasileiro] corpo saudável, robusto e harmonioso organicamente, em oposição ao [velho e colonial] corpo relapso, flácido e doentio, que foi representado o corpo de uma classe e de uma raça [dominantes]. Essa “criação” serviu para incentivar o racismo e os preconceitos e discriminações sociais a eles

ligados, da mesma forma que contribuía para manter o sistema de exploração baseado na superioridade racial e social branca, seja pelas singularidades étnicas ou pela marginalização social e econômica (CASTELLANI FILHO, 1991, p.13).

A Educação Física foi lentamente se firmando enquanto componente obrigatório, pois havia uma resistência à atividade física, normalmente atribuída ao trabalho escravo. Eis uma contradição das elites: em um momento defendem a atividade física por várias razões, e simultaneamente, resistem à sua prática por ser algo considerado de baixa importância e associada ao ser escravo. Qualquer ocupação que implicasse esforço físico era vista com “maus olhos” pelas elites e considerada “menor”. Essa atitude dificultava que se tornasse obrigatória a prática de atividades físicas nas escolas (BRASIL, 1998, p.19). Mesmo depois da Reforma Couto Ferraz, em 1851, que a tornava obrigatória nas escolas de Ensino Primário e Secundário da Corte, considerada como o início oficial da Educação Física Escolar brasileira, ainda houve resistência, especialmente quando se considerava a participação de mulheres nas aulas (OLIVEIRA, 2004; FINOCCHIO, 2001). Era um pouco menos problemático com relação aos homens, justamente por associarem a atividade física e uma possível carreira militar.

1.2.2. As facetas na Educação Física pelo século XX

Por um outro processo, a Educação Física foi bastante valorizada pela instituição militar: junto com a promoção de ideais nacionalistas, “era de fundamental importância formar indivíduos fortes e saudáveis, que pudessem defender a pátria e seus ideais” (BRASIL, 1998, p.19). Algumas escolas de formação em Educação Física foram estruturadas dentro ou a partir de instituições militares; da mesma forma, ainda hoje muitas aulas têm suas premissas, questões estruturais e de método, heranças militares, muitas vezes sutis (como o uso de apito) ou declaradas (como a ideia de que a pessoa responsável por organizar a escola para desfiles “cívicos” seja esse docente). Outras, mesmo sendo escolas civis, tiveram e ainda têm uma forte marca militar¹⁷. Oliveira (2004) comenta que “o profissional que atua nessa área ficou historicamente identificado com hábitos militares, passando a ser o responsável pelo treinamento de ordem unida para desfiles e comemorações cívicas” (p.5). E Mattos (2007) reforça que durante a ditadura militar “as escolas eram incentivadas a participar

¹⁷ Aqui podemos citar o exemplo da antiga Escola Nacional de Educação Física e Desportos (ENEFD) – chamada hoje de Escola de Educação Física e Desportos (EEFD), da UFRJ.

dos eventos cívicos, das exposições do exército, a formar atletas e organizar competições interescolares” (p.35). A instituição militar atravessa a história da Educação Física desde sua sistematização, marcando até hoje suas intervenções e o imaginário desse componente curricular. Voltemos então aos nossos comentários pelo século XX para percebermos como essas questões estariam imbricadas pela Educação Física, pela escola, e a formação dos corpos “brasileiros”.

No início desse século, houve uma proposta de revalorização da Educação Física a partir das novas ideias educacionais que foram sendo adotadas¹⁸, que começou a ser entendida como fundamental para a formação do ser humano, no meio do campo educacional, e isto possibilitou uma abertura para o debate na área, sobre seus fins, seus meios, enfim, sua própria existência no ambiente escolar. Todavia, a questão da eugenia da raça estava presente e gerava ainda um papel preponderante para a Educação Física, conforme afirma Castellani Filho (1991)

“o raciocínio era simples: mulheres fortes e sadias teriam mais condições de gerarem filhos saudáveis, os quais, por sua vez, estariam mais aptos a defenderem e construir a Pátria, no caso dos homens, e de se tornarem mães robustas, no caso das mulheres” (p.56).

Naquele momento, um outro marco que fortalecia o ideal europeu para a sociedade brasileira foi justamente a influência e o uso de métodos ginásticos europeus nas aulas de Educação Física, com o intuito de concretizar tais ideais de “melhoramento” da população. Ainda com os PCNs da Educação Física (BRASIL,1998)¹⁹, eram os métodos

“sueco, o alemão e, posteriormente, o francês —, que se firmavam em princípios biológicos. Faziam parte de um movimento mais amplo, de natureza cultural, política e científica, conhecido como Movimento Ginástico Europeu, e foi a primeira sistematização científica da Educação Física no Ocidente” (p.20).

Logo nos meados da década de 1930, com a ascensão de ideologias nazi-fascistas pelo mundo, juntamente com o processo de industrialização e urbanização no Brasil, as questões baseadas na eugenia foram tratadas mais uma vez com

¹⁸ As reformas educacionais nesse período tiveram influência do movimento Escola Nova e também pela estruturação de outras instituições, como a Associação Brasileira de Educação, que reunia educadores, médicos, advogados, engenheiros e outros tipos profissionais que acreditavam ser possível mudar o país pela educação. A Educação Física foi tratada, nesse contexto, com relevância fundamental para a regeneração da população brasileira através de sua inserção na escola, enquanto educação higiênica, eugênica, sexual, produtiva, disciplinadora (SOARES, 1994, p.129).

¹⁹ Os PCNs são documentos produzidos pelo Estado que sugerem questões teóricas e metodológicas para a Educação Nacional para os diversos componentes e segmentos escolares.

intensidade, tanto pelo viés nacionalista-militarista, quanto pelo higienista-eugenista – agora, com a intenção de, além de gerar supostamente uma população aperfeiçoada geneticamente, também que fosse forte e saudável para defender a pátria, na forma de um corpo militar e na forma de um corpo trabalhador (para a indústria). Essa tendência perdurou, conforme reforça Mattos (2002)

“até o início da década de 70 do século passado, [no qual] o conteúdo básico aplicado nas escolas era oriundo dos “Métodos Ginásticos Alemães”. Essa prática, mais conhecida como ginástica calistênica, foi utilizada não só nas escolas como também em instituições militares, nas quais o fundamento era a disciplina dos corpos através de sequências rígidas e coordenadas, cuja execução exigia dos alunos e recrutas atenção, concentração, raciocínio rápido e eficácia dos movimentos” (p.10).

Com esses atributos, a população trabalhadora se adaptaria mais rápido ao trabalho na indústria que se expandia no país, sem muita reflexão sobre seus gestos. Além disso, havia fortes interesses pela Educação Física naquela época, pois, tanto os setores da educação e religiosos, como instituições militares e o Estado compartilhavam de muitos de seus pressupostos (BRASIL, 1998). Ressalta Castellani Filho (1991) que, com o Estado Novo

“passamos a assistir, então, o marcante enfatizar de duas “matérias” que, basicamente, deveriam assumir a responsabilidade de colocar a Educação na direção anunciada pelos discursos mencionados. Surge, portanto, a Educação Física e a Educação Moral e Cívica como elos de uma mesma corrente, articuladas no sentido de darem à prática educacional a conotação almejada e ditada pelos responsáveis pela definição da política de governo” (p.84).

Essa “conotação” dada pelo Estado Novo referia-se ao controle desses corpos, ao mesmo tempo em que esses mesmos eram usados para a manutenção da ordem social vigente, e a construção de certa alienação, entendida aqui enquanto pouca reflexão sobre os sentidos da Educação e da Educação Física pela população. A isso, o historiador Alcir Lenharo citado por Castellani Filho (1991) convencionou chamar de “militarização do corpo”, processo que se dava em três patamares (já indicados anteriormente): “o da moralização do corpo pelo exercício físico, o do aprimoramento eugênico incorporado à raça e a ação do Estado sobre o preparo físico e suas repercussões no mundo do trabalho” (p.85). Esse mesmo historiador também comenta sobre uma conseqüente “militarização do espiritual”. Entendemos com o uso do termo “militarização” que se procurava muito mais que unificar ou fortalecer a “nação”, mas

sim, se procurava uniformizar, desfazendo as diferenças existentes dentro do país, fossem elas políticas, culturais, raciais, ideológicas, espirituais, corporais.

Símbolos nacionais eram “procurados” para serem pesquisados e “preservados” pelo Estado, incluindo, entre esses, práticas corporais que pudessem representar a nação, para gerar um referencial de algo “brasileiro” ou “nacional”. Tinham como intenção integrar simbolicamente parcelas da população até então desprovidas do acesso a direitos diversos e de valorização daqueles referenciais culturais marginalizados (o exemplo da declaração e do reconhecimento da capoeira enquanto “esporte nacional” é pertinente para ilustrar isso²⁰). As manifestações esportivas propriamente ditas, nesse contexto, foram tendo cada vez mais espaço e valorização, pautando determinados valores como a competição, a superação do outro, a hierarquia, a elitização; e prontamente foram escolhidas e incentivadas pelo Estado para supostamente gerar uma população com esses valores (tecnicamente “úteis” e “produtivos”) – ao mesmo tempo em que desviava o foco disso e ainda provocava o fortalecimento (num sentido biológico mesmo) de trabalhadores diante da recente industrialização e urbanização. As elites dirigentes precisavam “integrar” e “valorizar” aquela parcela da população marginalizada, que agora se transformava em “trabalhadora” e, simultaneamente, símbolo da “cultura nacional”. No entanto, as manifestações culturais dessa parcela ficaram “de fora” da escola e da Educação Física e, no lugar das antigas ginásticas, o esporte assumiu a tarefa de gerar corpos brasileiros – conforme os ditames das elites. O Coletivo de Autores (1992) nos chama a atenção para esse aspecto e comenta que,

“essa influência do esporte no sistema escolar é de tal magnitude que temos, então, não o esporte da escola mas sim o esporte na escola. Isso indica a subordinação da Educação Física aos códigos/sentido da instituição esportiva [...] Esses códigos podem ser resumidos em: princípios de rendimento atlético/desportivo, competição, comparação de rendimento e recordes, regulamentação rígida, sucesso no esporte como sinônimo de vitória, racionalização de meios e técnicas etc.” (p.54).

Enfim, essa geração de corpos produzidos e educados pelo esporte na escola (e fora dela também) favorecia não só à formação de corpos trabalhadores, mas

²⁰ O episódio do reconhecimento da capoeira citado foi protagonizado por mestre Bimba quando “na década de 30 recebe um convite para exhibir-se no Palácio do Governo [da Bahia] a convite do Governador-Interventor Juracy Magalhães, sendo que em 23 de julho de 1953 exibiu-se para o então Presidente Getulio Vargas o qual denominou a capoeira ‘o esporte genuinamente Brasileiro’” (CCCB, 2011, p.1).

também inculcava os valores que a industrialização e as relações do “novo” mundo do trabalho necessitavam.

Chegando à metade do século XX, dois processos na sociedade se entrelaçam: a tendência tecnicista na educação, que volta seus esforços para a manutenção de corpos saudáveis para o trabalho industrial que estava sendo desenvolvido e expandido no Brasil e, da mesma forma, na apreensão de técnicas, que pudessem favorecer o aprendizado de funções nessa mesma indústria. O outro processo foi a consolidação do esporte enquanto atividade física preferencial voltada para a população. Uma segunda “onda” esportiva aconteceu no período da ditadura militar, também vigorando ideias nacionalistas (o desenvolvimento do futebol brasileiro é uma das marcas dessa questão). Os *PCNs da Educação Física* (BRASIL, 1998) reforçam que “nesse período, estreitaram-se os vínculos entre esporte e nacionalismo. Um bom exemplo é o uso que se fez da campanha da seleção brasileira de futebol, na Copa do Mundo de 1970” (p.21)²¹.

Pela Educação Física escolar, esses dois processos ficaram evidentes, e com jeito de mudanças positivas na área. De acordo com os *PCNs da Educação Física* (1998):

“O processo de esportivização da Educação Física escolar iniciou com a introdução do Método Desportivo Generalizado, que significou uma contraposição aos antigos métodos de ginástica tradicional e uma tentativa de incorporar esporte, que já era uma instituição bastante independente, adequando-o a objetivos e práticas pedagógicas” (p.20).

Essa esportivização, a partir daquele momento, tornou-se a principal tendência da Educação Física escolar. Com cunho tecnicista, a adoção do esporte serviu tanto no que se refere à prática pedagógica – sendo conteúdo principal dessas aulas –, quanto na formação de mentalidades e na formação docente. De forma similar, outras práticas docentes que podem ser observadas no sistema educacional mantêm forte tendência tecnicista. De acordo com Finocchio (2001) o esporte foi usado para a valorização da Educação Física. Detalha o seguinte:

²¹ Essa campanha exaltava a seleção brasileira enquanto representação de toda população brasileira com os versos “90 milhões em ação, pra frente Brasil, salve a seleção...”. Todo o país devia estar unido e fortalecendo aquela representação. Simultaneamente, o governo militar continuava sua ditadura, torturando e matando algumas parcelas dessa mesma população que, supostamente, não estavam “unidas” ao Brasil. Nesse período o papel da Educação Física e do esporte na sociedade brasileira se fortalecem ainda mais. Conforme citado nos *PCNs da Educação Física* (1998), “o governo militar investiu na Educação Física em função de diretrizes pautadas no nacionalismo” (p.21). De uma maneira similar, houve ênfase a esse componente, como fez anteriormente o Estado Novo.

“É pela “valorização” da Educação que a educação física adotará um conteúdo pedagógico. Questionam-se os velhos métodos ginásticos, militaristas, e propõe-se a sua esportivização. Retomando o conceito social-educativo desenvolvido pelo Movimento Esportivo Inglês no século [XIX] passado, é atribuído ao esporte um importante papel na educação” (p.4).

Mais uma vez, a preocupação principal não é a vivência ou a apropriação de diversas manifestações culturais expressadas pelo corpo, através das diferentes raízes culturais da população brasileira. Os referenciais europeus nessas aulas, representados pelo esporte, assumem posição privilegiada – ou melhor – continuam hoje nessa posição de valor. Agora com uma dupla “função”, pois o esporte e as questões nacionalistas pautadas pelo Estado estão mais vinculados – oficialmente vinculados e investidos (BRASIL, 1998, p.21). Transformar o país em uma nação “olímpica” ajudaria ao Estado a desviar a atenção da população para as questões esportivas, minimamente unindo e gerando uma grande torcida, como na música da Copa de 1970 (já citada), dos problemas internos que acometiam a sociedade: como as mortes, as torturas, as perseguições, os exílios, o silenciamento de vozes divergentes do regime, e a exploração do trabalho, diante da segunda onda de industrialização do país e as consequências dela sob o nome de “desenvolvimento”. A nação “olímpica”, ou o que Darido (2003, p.2) irá chamar de “Brasil-Potência”, dá continuidade às questões da nação e da valorização dos referenciais europeus (agora, sutilmente através do esporte), já anteriormente presentes fortemente na Educação Física, notadamente na intervenção escolar.

Após esse período, a Educação Física começa a se diversificar, mas ainda lida com uma relação íntima com a instituição esportiva. Conforme já destacado, no momento histórico brasileiro de “redemocratização” política, na década de 1980, questionamentos daquela realidade cresceram e provocaram uma “crise de identidade” da Educação Física, em que seus pressupostos e práticas foram repensados, enquanto outros foram propostos. “As relações entre Educação Física e sociedade passaram a ser discutidas sob a influência das teorias críticas da educação: questionou-se seu papel e sua dimensão política”, conforme se afirma nos PCNs da Educação Física (1998). Isso também irá provocar mudanças em sua abrangência na escola:

“a Educação Física escolar, que estava voltada principalmente para a escolaridade de quinta a oitava séries do primeiro grau, passou a priorizar o segmento de primeira a quarta e também a pré-escola. O enfoque passou a ser o desenvolvimento psicomotor do aluno,

tirando da escola a função de promover os esportes de alto rendimento” (p.21).

Percebe-se que na formação corporal da população, direcionada pela escola nas aulas de Educação Física, o foco esportivo perde força quando se acrescentam outros segmentos escolares, notadamente aqueles que compõem as crianças²². Mesmo com todo esse questionamento, e com a construção e o crescimento de outros pressupostos teóricos²³ para a Educação Física, pouco se viu, naquele momento histórico, tendências que valorizassem os diversos referenciais culturais “formadores” do Brasil ou que trouxessem para um debate as questões raciais.

I.3. Entre mestiçagem e embranquecimento

Nota-se que ao focar teoricamente o aspecto biológico e mantendo o discurso científico como referencial predominante, as práticas corporais estariam “neutralizadas”, refletindo necessidades “uniformes”, supostamente sem utilizar referenciais culturais específicos ou sem estar favorecendo uns em detrimento de outros referenciais, nessa formação corporal, pela instituição escolar. Depois, com as demandas da Ditadura Militar, a tendência esportivista-tecnicista deu continuidade a essa mesma perspectiva.

A tendência de disponibilizar, incentivar, valorizar o esporte, a partir da década de 1960, ou mesmo as ginásticas desde o século XIX, demonstra como se queria formar o corpo brasileiro através da escola e das aulas de Educação Física. Este seria mestiço, mas se embranqueceria com o passar do tempo nessa mestiçagem. Dessa forma, não era preciso, nem era importante, valorizar *realmente* expressões culturais das populações descendentes de indígenas ou africanas, pois o referencial buscado pelas elites dirigentes era o ser europeu, o ser branco. Coube, sim, ignorar essas referências, na tentativa de invisibilizá-las ou controlá-las, mantendo uma dominação sobre esses outros corpos.

²² É fato conhecido que o segundo segmento, chamado hoje de Fundamental II, tem um histórico e uma tendência de enfatizar atividades esportivas, inclusive com atividades no contra turno: como exemplo, a formação de equipes atléticas para disputar torneios intercolegiais. Mas ainda hoje há movimentos que defendem a Educação Física escolar como um “celeiro de talentos esportivos” e que aquele docente deve ser um “olheiro” e encaminhar potenciais atletas para instituições pertinentes, como clubes.

²³ Muitas dessas tendências ainda estão baseadas em referenciais europeus, apesar de romperem algumas vezes com a tendência tecnicista-esportivista.

Essa neutralidade estaria atrelada à ideia do ser brasileiro, ou melhor, “mascarada” de uma suposta brasilidade, através do *ideal da mestiçagem*. Sobre isso, Munanga (2008) problematiza que

“a elite “pensante” do País tinha clara consciência de que o processo de miscigenação, ao anular a superioridade numérica do negro e alienar seus descendentes mestiços graças à ideologia de branqueamento, ia evitar os prováveis conflitos raciais conhecidos em outros países, de um lado, e, por outro, garantir o comando do país ao segmento branco” (p.75).

Esse ideal trouxe – e ainda traz – discussões para o entendimento da formação identitária de segmentos diversos de nossa população, como também integra o debate na formação de uma nação. Carrizo (2005) nos ajuda a aprofundar o conhecimento sobre “mestiçagem” ao dizer que

“trata-se de um conceito que emerge do choque com o diferente e se estabelece a partir da biologia, alargando-se na sociedade através de artimanhas discursivas e práticas políticas e, por sua vez, atinge seu clímax ao ser proclamado como categoria identitária de uma nação e/ou de um continente” (p.261).

No Brasil, essas questões têm como síntese o chamado *mito da democracia racial*, em que as diferenças biológicas e culturais dos povos “originários” estão somadas e misturadas, expressadas em toda a população, e que, por conta disso, não haveria questões sociais e raciais para serem “harmonizadas”. Toda a população seria igualmente mestiça e tratada igualmente. Era preciso, no caso da nação brasileira, “desfazer” as diferenças biológicas e culturais com o intuito de chegar a uma “síntese”, um produto final – a população brasileira. Essa ideia de mestiçagem também fez com que problemas sociais de diversas ordens (derivadas dessas diferenças) pudessem ser “resolvidos”, ou melhor, disfarçados sob um modelo mestiço de população. Uma vez que as diferenças “biológicas” estão dissolvidas conforme essa ideia, suposta e paralelamente, também estariam as desigualdades “sociais e culturais”. Munanga (2008) reforça que

“o mito da democracia racial, baseado na dupla mestiçagem biológica e cultural entre as três raças originárias, tem uma penetração muito profunda na sociedade brasileira: exalta a ideia de convivência harmoniosa entre os indivíduos de todas as camadas sociais e grupos étnicos, permitindo às elites dominantes dissimular as desigualdades e impedindo os membros das comunidades não-brancas de terem consciência dos sutis mecanismos de exclusão da qual são vítimas na sociedade. Ou seja, encobre os conflitos raciais, possibilitando a todos se reconhecerem como brasileiros e afastando

das comunidades subalternas a tomada de consciência de suas características culturais que teriam contribuído para construção e expressão de uma identidade própria” (pp.77, grifo nosso).

Carrizo (2005) também afirma e nos chama a atenção para isso: que a mestiçagem é uma forma de dominação sutil, e de certa maneira, flexível o suficiente para torná-la um dos principais modos de manutenção dos quadros sociais. A autora indica que

“do discurso cientificista ao organicista e à passagem a um discurso sobre o nacional, o conceito de mestiçagem foi ganhando em sistematicidade e em apropriação político-ideológica, deixando ainda de lado os verdadeiros problemas sociais, e sendo proposto, enquanto forma identitária, como um modelo de convivência humanista, que salvaria as deficiências das relações sociais [...]” (p.261).

Contudo, muitas vezes essa mestiçagem foi vista de forma positiva ou negativa, mas ambas com características racistas, como veremos no decorrer do texto.

Essa mestiçagem esteve atrelada a outro ideal – o *ideal de branqueamento* da população brasileira por meio desse processo. Munanga (2008) nos diz que “os defensores do branqueamento progressivo da população brasileira viam na mestiçagem o primeiro degrau nessa escala” (p.88). As intenções desse ideal eram de “comprovar” que os referenciais não-brancos da sociedade sumiriam com o passar do tempo e com as gerações mestiças (cada vez mais brancas). Para detalhá-lo, Carrizo (2005), novamente, argumenta que o ideal de branqueamento

“tem como alicerce a ideia de que uma raça superior pode assimilar as inferiores, o que significaria dizer, em outro plano, que o Brasil poderia entrar de cheio no mundo do progresso e da civilização [ou seja, um mundo branco, europeu, baseado em que a raça europeia fosse superior às indígenas e africanas]. Assim, o impasse do momento político-social cria este tipo de paradoxo. A tríade [as três raças formadoras originalmente do Brasil] se desfaz em busca do um [“o mestiço”, que seria cada vez mais branco], que não é outra coisa senão o mesmo: a condição do branco, vista como única saída” (p.268).

Embranquecimento idealizado, que faria a população mudar – “positivamente” – ao se aproximar cada vez mais, na mestiçagem, do ser branco, descendente europeu. Ao ser branca, a população estaria num crescente melhoramento genético e cultural, eliminando suas raízes africanas e indígenas da mesma.

Para Bernd (2004), o conceito de mestiçagem foi uma “cilada”, “pois, sob a aparência da aceitação do múltiplo, encobriu na verdade um projeto racista que previa a mistura das raças, desde que – através do branqueamento progressivo da população – acabassem predominando os valores brancos [...]” (p.100, grifo nosso).

E Costa (2006b) é categórico quando, ao refletir sobre a produção e a crítica dos estudos raciais, aponta que a mestiçagem servira para encobrir a ordem social racista:

“Se é verdade que os estudos raciais reduzem o discurso da mestiçagem a uma mera ideologia inventada para encobrir a opressão dos negros, os críticos dos estudos raciais cometem o erro oposto, ao desconsiderar a importância do discurso da mestiçagem para a legitimação de uma ordem política e social perpassada por vícios racistas. Isto é, ainda que não se reduza a isso, o discurso da mestiçagem, efetivamente, banuiu retoricamente o racismo da agenda pública, sem remover, obviamente, os mecanismos que reproduzem, no âmbito das estruturas sociais e do cotidiano, a ordem social racista. Isso fica obscurecido na abordagem dos críticos dos estudos raciais” (p.211).

Cientistas e pensadores argumentavam que a humanidade estava dividida (e hierarquicamente) em raças, a partir das premissas do racismo científico – significativa corrente de pensamento e de estudos iniciada no século XIX – se estendendo pelo século XX – e que teve sua influência consolidada nos primeiros anos da República, justamente pela busca da população e da nação brasileiras, desejosamente mais brancas e europeias (que seriam as raças superiores) pelas elites dirigentes. Eis uma explicação de Costa (2006a) de como foi a apropriação dessas ideias aqui no Brasil:

“Os pensadores brasileiros punham-se, fundamentalmente, de acordo em torno do primeiro axioma do racismo científico, qual seja, a humanidade está dividida em raças, e seu corolário, a saber, as diferentes raças conformam uma hierarquia biológica, ocupando, os brancos, a posição superior. As classificações raciais aceitas variavam, refletindo a multiplicidade de taxonomias dentro do próprio debate internacional. A referência ao grupo superior assumia igualmente formulações diversas: falava-se ora de brancos, ora de arianos, ora de europeus, ora de dolicocefalos. O sentido da hierarquia biológica não era, contudo, contestado” (p.166, grifo nosso).

A grande questão daquele momento era se a mestiçagem, a mistura entre as supostas raças, seria o pior dos caminhos da população brasileira ou se seria a “esperança” dessa população, já que, em teoria, ela iria se embranquecendo com o passar das gerações. E continua Costa (2006a):

“As divergências expressivas entre os racistas científicos brasileiros se situavam no âmbito do segundo ponto da pauta de debates destacada [na citação] acima, qual seja, a discussão sobre a mistura de raças e os riscos de degeneração dela decorrentes. Aqui, distinguiam-se aqueles que acreditavam que a mistura de raças operada no Brasil levaria à degeneração crescente e à impossibilidade de constituição de um povo brasileiro habilitado à civilização e outros que eram mais "otimistas". Para estes últimos, [isso] levaria ao desaparecimento progressivo dos negros e mestiços de pele escura, considerados como inferiores, e ao embranquecimento paulatino do conjunto da população” (p.166, grifo nosso).

Se positivo ou negativo, o fato é que o brasileiro era o mestiço, e a intelectualidade do país refletiu e propôs diversas políticas – ora para fortalecer o mestiço, ora para acabar com ele. Tanto no nível estritamente biológico, como no cultural. O reconhecimento da diversidade, em contraponto às tentativas de sintetizar/totalizar a população, afinal, foi o que caracterizou definitivamente a população brasileira.

I.4. "Novas" abordagens: o racismo ainda fora da pauta?

Entre os anos de 1970 e 1980, “novas” teorias da educação adentraram no país – especialmente através dos programas de pós-graduação e pela formação acadêmica buscada no exterior – e afetaram a Educação nacional como um todo. Essas teorias contribuíram também para muitos questionamentos acerca da Educação Física, suas origens, suas motivações, suas intenções, a quem serve, como serve – culminando na projeção de algumas “novas” tendências pedagógicas, e na elaboração de outras.

Bracht (1999) reforça que

“toda a discussão realizada no campo da pedagogia sobre o caráter reprodutor da escola e sobre as possibilidades de sua contribuição para uma transformação radical da sociedade capitalista foi absorvida pela Educação Física. A década de 1980 foi fortemente marcada por essa influência, constituindo-se aos poucos uma corrente que inicialmente foi chamada de revolucionária, mas que também foi denominada de crítica e progressista. Se, num primeiro momento – digamos, o da denúncia –, o movimento progressista apresentava-se bastante homogêneo, hoje, depois de mais de 15 anos [no momento, mais de 30 anos] de debate, é possível identificar um conjunto de propostas nesse espectro que apresentam diferenças importantes” (p.78).

A constituição da Educação Física enquanto campo acadêmico e a consequente produção teórica notadamente influenciada por correntes educacionais diversas foram as principais provocadoras dessas “novas” abordagens. As principais influências originaram-se da apropriação mais decisiva dos debates e conteúdos das ciências sociais e humanas no campo da Educação Física, principalmente da sociologia e da filosofia da educação de orientação marxista. A crítica mais incisiva estava baseada na análise da função social da educação, e da Educação Física em particular, como elementos constituintes de uma sociedade capitalista marcada pela dominação e pelas desigualdades de classe. Esse caminho, que tem vários determinantes, acarretou uma análise crítica do chamado paradigma da aptidão física, que já incluía o esporte. Contudo, como observa Bracht (1999), o “desconhecimento da história da Educação Física” fez com que não se percebesse que o movimento de revalorização dela, ao estar inserida na Educação, muitas vezes apenas “atualizava o percurso e a origem histórica da Educação Física e, portanto, que ele não rompia com o próprio paradigma da aptidão física” (p.77). Mais adiante, com as análises dessas “novas” abordagens, pode-se verificar com mais detalhe esse quadro.

Para além das tendências pedagógicas “clássicas” já comentadas, enraizadas em seus momentos históricos, com suas nuances e supostas caracterizações sutilmente racistas, que estruturaram as aulas de Educação Física no país e que ainda vigoram como tendências majoritárias, vale uma breve exposição dessas “novas” abordagens – que se colocam às vezes como contrárias a essas, simples alternativas, como propostas revolucionárias, ou apenas revisões e adaptações das clássicas. Contudo, o estudo de Oliveira (1997) aponta que essas tendências “sucumbiram” nesse processo, pois teriam continuado em demasia na teoria, com poucas intervenções na prática que pudessem concretizá-las e envolver professores e professoras em mudanças qualitativas de suas aulas. O autor comenta de maneira superficial que se trata, entre outros empecilhos para essa concretização,

“da falta de preparo que têm os professores para o enfrentamento de novas estratégias metodológicas; da falta de interesse em estimular novas abordagens metodológicas; da condição de refratário do conhecimento que os docentes assumem no ensino; da estabilidade empregatícia que os docentes têm dentro do sistema educacional e do medo da instabilidade frente a novos conteúdos e estratégias metodológicas, pois seria um risco desnecessário, já que não são cobrados para tal ação” (p.2).

Uma outra pesquisa poderia ser realizada na direção do aprofundamento dessas motivações (ou falta de motivações) para mudar as práticas de aulas, para

além das abordagens clássicas e apesar das elaborações teóricas já se apresentarem bastante diversificadas. Sem dúvida, os fatores citados seriam apenas alguns. E se tratando de questões raciais, a lista de fatores aumentaria.

A partir do estudo da Darido (2003), entre as diversas outras tendências existentes, com o intuito de exemplificar algumas delas, iniciamos nossa análise com aquelas que a autora destaca e chama de abordagens pedagógicas da Educação Física escolar: Desenvolvimentista, Construtivista-Interacionista, Crítico-Superadora, Sistêmica, Psicomotricidade, Crítico-Emancipatória, Cultural, dos Jogos Cooperativos, da Saúde Renovada, dos PCNs²⁴. Como não se pretende esgotar essa discussão, baseamos as análises a partir dos comentários realizados por essa autora e ampliamos o foco com as questões raciais. Cada abordagem tem um referencial teórico explicitado, em que é apontado um livro ou autores específicos; deixamos algumas dessas fontes originais de forma secundária, pois ampliaríamos ademais o debate. As informações contidas nas análises da autora compõem uma parte inicial e, a partir dessas, complementamos com o debate racial. Usamos os estudos de Palafox e Nazari (2007) e de Bracht (1999) como contraponto ao estudo de Darido (2003). Nossa crítica está posta em considerações subsequentes. Por fim, avançando no quesito “em busca das questões raciais” nessas abordagens, buscamos identificar como essas estão lidando com as questões específicas da diversidade cultural, e dos outros referenciais culturais subalternizados – africanos e indígenas.

A abordagem Desenvolvimentista está voltada para a criança e entende que se tem etapas seriadas a serem concluídas para que haja o chamado “desenvolvimento”. O foco torna-se o que se categoriza como aprendizagem motora e desenvolvimento motor, em busca da aquisição de alguma habilidade motora. Todo ser humano teria um potencial de movimento a ser desenvolvido com as aulas de Educação Física. O objetivo é direcionar a progressão normal do crescimento da criança, o alcance de um padrão de movimento, quase que inevitável se cada etapa tiver sido concluída. É dada pouca importância ao contexto social na aquisição de habilidades. O movimento é considerado o principal meio e fim da Educação Física, o que caracteriza uma especificidade da área. Os conteúdos são adequados por faixa etária, baseados numa classificação hierárquica dos movimentos humanos.

A abordagem Construtivista-Interacionista tem como premissa o processo de construção de conhecimento a partir da interação do sujeito com o mundo, com influência direta do Construtivismo e da Psicomotricidade e, por conseguinte,

²⁴ Ver tabela resumida das abordagens, em anexo.

preconiza os primeiros anos de ensino. Não tem o conhecimento do corpo e do movimento como foco, mas sim a aprendizagem de outros conhecimentos através do movimento – como a leitura, a escrita ou a matemática, e não o aprendizado do movimento “em si”. A Educação Física fica entendida como uma intervenção auxiliar para o aprendizado de outros conteúdos e, muitas vezes, como auxiliar de outros componentes. Como exemplo, o aperfeiçoamento do movimento de pinça das mãos, para melhorar a pegada do lápis, ou ainda, brincadeiras com letras e números, para reforçar sua apreensão. A criança é considerada uma especialista em brinquedo, e que é imprescindível a valorização de sua experiência de vida com esse fator lúdico. As brincadeiras populares têm um grande valor nessa abordagem.

A abordagem Crítico-Superadora elenca como motivação político-pedagógica principal da Educação Física a justiça social, pautando as questões de poder que estruturam as relações humanas e a sociedade. A contextualização de todas as atividades nas aulas e a preocupação com a relevância social dos conteúdos são prioritárias nessa abordagem, da mesma maneira que se evita o ensino em etapas. Tem a “cultura corporal” como um de seus conceitos mais importantes e que gera ainda muita discussão²⁵.

A abordagem Sistêmica é baseada na teoria dos sistemas, em que tudo está interligado e inter-relacionado na sociedade, considerando dessa forma a Educação como um sistema micro em relação à sociedade e, um sistema macro em relação aos sistemas estaduais e municipais, que por sua vez são macro em relação às escolas; e os componentes curriculares – como a Educação Física – um sistema micro na escola. Ambos os sistemas se influenciam; e a Educação Física influencia e é influenciada pela sociedade. O corpo e o movimento são o meio e o fim da Educação Física, mas ela não está restrita ao ensino de habilidades motoras. As aulas teriam alguns princípios, como a não-exclusão das pessoas, em qualquer nível que possa ser demonstrada, e a diversidade, no caso, das atividades físicas nas aulas. Tenta-se com esses dois princípios evitar que o esporte seja conteúdo principal ou quase exclusivo das aulas.

A abordagem da Psicomotricidade se preocupa com o desenvolvimento integral da criança, em que se extrapolam os limites meramente biológicos das

²⁵ A outra corrente considerada “crítica”, a chamada “emancipatória”, por exemplo, faz críticas à “crítico-superadora” também quanto a essa categoria “cultura corporal”. Se para o Coletivo de Autores (1992) “ela será configurada com temas ou formas de atividades, particularmente corporais”, como o jogo, o esporte, a ginástica, a dança, “ou outras” enquanto conteúdos, seu estudo visará “apreender a expressão corporal como linguagem” (p.62). Um dos embates comuns é: existe algum “tema” que não seja corporal, que pudesse caracterizar alguma cultura como “não-corporal”? Ao mesmo tempo, as duas “críticas” concordam e entendem o corpo e a expressão corporal, seus movimentos, como uma linguagem.

atividades ou que tenha o rendimento corporal como objetivo. O desenvolvimento da imagem corporal é um dos principais objetivos, na qual é construída a partir dos movimentos espontâneos da criança e das atitudes corporais. Suas atividades são estruturadas para além do gesto especializado e, por conseguinte, é radicalmente contra a formação esportiva precoce.

A abordagem Crítico-Emancipatória pretende trabalhar com um ensino crítico para compreender a estrutura autoritária da sociedade, a fim de provocar no estudante a libertação de falsas ilusões, de falsos interesses e desejos incutidos. Contesta a Crítico-Superadora alegando que essa abordagem não parte da realidade da Educação, nem das aulas de Educação Física, para a formulação de sua estratégia pedagógica; e está estruturada a partir de experiências de aula. Considera a linguagem como central na sua didática e faz confrontar o estudante com a realidade, para que reflita sobre os problemas e procure superá-los através da transcendência de limites pela experiência. Bracht (1999) comenta que a proposta parte de uma concepção de movimento dialógica. “O movimentar-se humano é entendido aí como uma forma de comunicação com o mundo” no qual se aponta para a “tematização dos elementos da cultura do movimento, de forma a desenvolver [...] a capacidade de analisar e agir criticamente nessa esfera” (p.80).

A abordagem Cultural faz uma crítica à perspectiva biológica predominante na Educação Física, sendo contra a naturalização e a universalização dos corpos. Considera a humanidade como plural e procura entendê-la a partir da diferença. Defende que é preciso contextualizar os gestos, pois não existem técnicas corporais melhores ou corretas e, por conta disso, a técnica corporal (ou seja, formas de se mover) que cada pessoa possui deve ser valorizada.

A abordagem dos Jogos Cooperativos tem em suas premissas a valorização da cooperação em detrimento da competição. Valoriza o jogo enquanto estratégia pedagógica e é contra o condicionamento social que naturaliza a competição.

A abordagem da Saúde Renovada faz uma tentativa de superação dos modelos higiênicos e eugênicos, reforçando a matriz biológica da Educação Física, em prol da saúde e da qualidade de vida – que seriam objetivos dessas aulas. Está concentrada em ações contra o sedentarismo e coloca como pauta a abordagem teórica nas aulas, um tabu clássico da Educação Física.

A abordagem dos *PCNs* tem seu eixo na cidadania e na formação do cidadão crítico. Para isso, se baseia em algumas ideias já desenvolvidas em outras abordagens, culminando num certo “ecletismo” nos meios para a concretização. Entre

elas, a ideia de inclusão sem discriminação e de relacionar nas aulas os grandes problemas da sociedade brasileira.

Oliveira (1997) considera que há quatro propostas metodológicas de destaque: a do Ensino Aberto, a Construtivista, a Crítico-superadora, a Crítico-emancipatória. Nesse caso, a de Ensino Aberto não foi exposta no estudo de Darido (2003), apesar de a autora ter analisado outras. Essa metodologia tem a teoria sociológica do interacionismo simbólico e a teoria libertadora de Paulo Freire como referenciais, e pretende trabalhar o mundo do movimento em sua amplitude e complexidade, em busca de autonomia das pessoas que participam das atividades. Os conteúdos são baseados em temas geradores e tudo perpassa a solução de problemas e a co-participação.

Sobre essa abordagem, Bracht (1999) relata o seguinte:

“Trabalhando com a perspectiva de que a aula de EF pode ser analisada em termos de um continuum que vai de uma concepção fechada a uma concepção aberta de ensino, e considerando que a concepção fechada inibe a formação de um sujeito autônomo e crítico, essa proposta indica a abertura das aulas no sentido de se conseguir a co-participação dos alunos nas decisões didáticas que configuram as aulas” (p.80).

O estudo de Palafox e Nazari (2007) demonstra algumas abordagens que também não são descritas por Darido (2003). No entanto, essas não estão detalhadas pelo estudo; os autores identificam as abordagens seguintes: da Aptidão Física, Humanista, Concepção Aberta de Aula, Psicomotora, Fenomenológica, Desenvolvimentista, Construtivista, Sociológica, a Crítico-superadora, a Crítico-emancipatória e a Cultural-plural²⁶.

A partir de alguma proposta crítica da Educação e, por conseguinte, da Educação Física, espera-se que o fomento de algumas questões sociais possa ser concretizado. Dessa forma, supõe-se que a diversidade cultural e as questões raciais possam ser trabalhadas. De forma explícita isto não está posto nessas novas abordagens. Inclusive, ao que aparenta, entre as propostas desse “movimento renovador” da Educação Física a maioria manteve a referência tradicional da aptidão física. Quanto a isso, Bracht (1999) faz uma crítica às abordagens Desenvolvimentista, da Psicomotricidade, Construtivista e da Saúde Renovada enfatizando que essas

²⁶ Apesar de outros nomes ou nomes similares, as seguintes abordagens são, na verdade, as mesmas relatadas por Darido: Concepção Aberta de Aula (ou Ensino Aberto), Psicomotora (ou Psicomotricidade), Construtivista (ou Construtivista-interacionista), Sociológica (ou Sistêmica), e a Cultural-plural (ou Cultural).

propostas “têm em comum o fato de não se vincularem a uma teoria crítica da educação, no sentido de fazer da crítica do papel da educação na sociedade capitalista uma categoria central” (p.79). E comenta ainda que duas outras propostas – as chamadas Crítico-superadora e Crítico-emancipatória – é que vão mais explícita e diretamente derivar-se das discussões da pedagogia crítica brasileira. Mesmo assim, as discussões raciais ainda não ocupam espaço privilegiado na Educação Física – nem no campo teórico, nem nas aulas escolares.

A abordagem Desenvolvimentista não trata especificamente sobre as questões culturais, tornando quase que insignificante trabalhar com conteúdos africanos e indígenas. As questões raciais, se não são secundárias, nem existem. A Construtivista também não lida com essas questões, mas através das brincadeiras populares que a abordagem valoriza se poderia criar alguma possibilidade de trabalhar com as culturas populares – o que levaria ao encontro da diversidade cultural, questões regionais e o trabalho iminente com conteúdos africanos e indígenas. Mesmo sem ter a intenção de aprofundar em algum debate sobre racismo, se cria um potencial para que esses referenciais culturais negligenciados possam estar presentes nas aulas de Educação Física. Apesar de isto estar de forma incipiente e não intencional em sua teoria. A da Psicomotricidade em nada prioriza ou pauta as questões raciais ou o debate sobre diversidade cultural. Bracht (1999) complementa que “nessa perspectiva o movimento é mero instrumento, não sendo as formas culturais do movimentar-se humano consideradas um saber a ser transmitido pela escola” (p.79). Consideremos isso também para a Saúde Renovada, já que o foco é a atividade física em combate ao sedentarismo.

A abordagem Sistêmica não trabalha com as questões raciais, mas quando pressupõe uma diversidade de atividades ela pode favorecer a diversidade cultural e os conteúdos africanos e indígenas. Quanto à abordagem dos Jogos Cooperativos, apesar de não focar questões raciais, há possibilidades de desenvolvê-las a partir da noção de convivência com o diferente, um dos aspectos característicos desses Jogos²⁷. Da mesma maneira, a dos PCNs é uma proposta estatal com influências de diversas outras abordagens e é considerada uma abordagem por Darido (2003), muitas vezes com objetivos amplos em demasia ou inespecíficos, ou categorias pouco definidas, como cidadania crítica. Contudo, baseado neles há possibilidades de se trabalhar as questões da diversidade cultural, incluir conteúdos africanos e indígenas e

²⁷ Há autores que aprofundam os Jogos Cooperativos com um viés mais politizado, como é o caso de Guilherme Brown. O artigo de Correia (2006) problematiza algumas vertentes destes Jogos e seus teóricos, com suas contribuições para a Educação Física.

o debate sobre racismo, justamente por esses temas estarem imbricados em nossa sociedade, e ainda pouco desenvolvidos em todas as aulas. A formação crítica para o exercício da cidadania, sem dúvida deve passar por esses conhecimentos.

Na abordagem Cultural a cultura é um conceito central e que potencializa, sem dúvida, a inserção da diversidade cultural nas aulas de Educação Física. De maneira similar, conteúdos africanos e indígenas e o debate racial também poderiam ter um espaço privilegiado. Ainda sim, essas questões não estão explicitadas pela abordagem.

As duas abordagens consideradas críticas têm propostas semelhantes, contudo com caminhos diferentes. Para além do debate sobre cultura corporal e apesar das questões raciais não estarem estabelecidas como centrais na Crítico-superadora, o fato de problematizar as questões de poder e contextualizar as atividades pode fazer emergir, se assim for direcionada a intencionalidade pedagógica, as questões raciais. Os objetivos da Crítico-emancipatória podem contribuir para o desenvolvimento de um debate sobre cultura e racismo, mas também não os aponta como tópico central. O embate com a realidade poderia evidenciar as questões raciais e ofertar outros conteúdos antes marginalizados.

Conforme Bracht (1999), para essas duas abordagens

“as formas culturais dominantes do movimentar-se humano reproduzem os valores e princípios da sociedade capitalista industrial moderna, sendo o esporte de rendimento paradigmático nesse caso. Reproduzi-los na escola por meio da educação física significa colaborar com a reprodução social como um todo. A linguagem corporal dominante é “ventríloqua” dos interesses dominantes” (p.81).

Nota-se, na análise do autor, que o esporte de rendimento está intimamente relacionado com a reprodução social do sistema, e que, através de sua inserção nas aulas de Educação Física, a escola estaria fortalecendo a linguagem corporal dominante. Ampliando essa análise, tal linguagem corporal dominante estaria associada também a um projeto de embranquecimento do corpo brasileiro, no qual através do esporte haveria uma suposta neutralidade, já que o que importa é a habilidade, o mérito, a performance “adequada”, ou algo similar; e que não seria preciso conhecer outros referenciais de corpo ou movimento baseados na diversidade cultural brasileira.

O autor continua:

“Assim, ambas as propostas sugerem procedimentos didático-pedagógicos que possibilitem, ao se tematizarem as formas culturais

do movimentar-se humano (os temas da cultura corporal ou de movimento), propiciar um esclarecimento crítico a seu respeito, desvelando suas vinculações com os elementos da ordem vigente, desenvolvendo, concomitantemente, as competências para tal: a lógica dialética para a Crítico-superadora, e o agir comunicativo para a Crítico-emancipatória. Assim, conscientes ou dotados de consciência crítica, os sujeitos poderão agir autônoma e criticamente na esfera da cultura corporal ou de movimento e também agir de forma transformadora como cidadãos políticos” (p.81).

Considerando essas estratégias pedagógicas é de se supor que a temática racial seja considerada para ser problematizada, ou conteúdos com referenciais africanos e indígenas sejam priorizados, já que sempre estiveram marginalizados na escola e na Educação Física, mas não estão elencados entre suas prioridades. Bracht (1999) enfatiza em seguida que é “fundamental entender o objeto da Educação Física, o movimentar-se humano, não mais como algo biológico, mecânico ou mesmo apenas na sua dimensão psicológica, e sim como fenômeno histórico-cultural” (p.81). Nesse sentido, as problematizações que trazemos para o debate vêm se somar às demandas de se entender com mais profundidade não só a Educação Física, mas também como está sendo o tratamento dado para as questões raciais.

Com esses breves comentários, pode-se destacar algumas reflexões: percebe-se que nenhuma abordagem “nova” está focada na diversidade cultural, nas questões raciais e na inclusão de conteúdos africanos e indígenas – apesar de algumas delas estarem baseadas em áreas humanas, como a filosofia, a sociologia, a política, a antropologia, além de proporcionarem aberturas para essas temáticas. A abordagem Cultural, por exemplo, mesmo com o foco na cultura, ainda assim não é enfática no trabalho com o racismo ou a discriminação cultural nas aulas de Educação Física.

Outra nota: mesmo sendo “novas” e questionando as tendências majoritárias daquele período, de cunho biologicista, tecnicista e esportivista, algumas abordagens ainda as reforçam, ora dando ênfase novamente na parte mais orgânica da atividade física, ora focando na apropriação e aperfeiçoamento de técnicas corporais padronizadas, ora seja pela falta de contextualização das atividades realizadas em aulas. Há ainda abordagens que nem se preocupam com as questões mais biológicas, nem com as questões mais sociais, focando algumas vezes o indivíduo, de forma desconectada com o mundo, ou apenas em sua dimensão psicológica.

A “distância” entre as práticas cotidianas e as novas teorias é ainda um fator de conservação das tendências biologicistas, tecnicistas e esportivistas na Educação Física. Quem nos chama atenção para isso é Bracht (1999) quando comenta que

“o quadro das propostas pedagógicas em Educação Física apresenta-se hoje bastante mais diversificado. Embora a prática pedagógica ainda resista a mudanças, ou seja, a prática acontece ainda balizada pelo paradigma da aptidão física e esportiva, várias propostas pedagógicas foram gestadas nas últimas duas décadas e se colocam hoje como alternativas” (p.78).

A crítica e as tentativas de transformar a Educação Física para além do quadro da aptidão física ou do esporte não foram em vão, mesmo considerando que, “na prática”, as aulas não mudaram muito. A produção teórica e de iniciativas diferenciadas foram aumentadas, e a formação docente ficou também cada vez mais diversificada – no sentido de investir em outros caminhos que não priorizassem o chamado “paradigma da aptidão física”. Tal paradigma é promovido pelo treinamento esportivo e a ginástica. Suas conseqüências visadas: a saúde e a capacidade de trabalho/rendimento individual e social (BRACHT, 1999, p.74).

Constrói-se a partir disso mais uma crítica, que aponta para a necessidade do desenvolvimento na Educação Física de abordagens que possam contribuir de forma mais incisiva com o trabalho das questões raciais e da diversidade cultural.

I.5. Questões raciais na escola: notas sobre alguns documentos oficiais na busca de uma outra Educação Física

Entendendo a Educação Física como reflexo da escola, como um *micro* em um *macro*, numa rede de tramas de influências recíprocas, entre disputas de visões de mundo e de poder, tanto esse micro tem potencial de transformar algumas relações humanas – mesmo considerando um macro conservador (seja a própria escola ou o sistema educacional), como tem potencial de conservá-las, se esse macro for transformador. Pode-se pensar a partir disso que diversas situações estarão imbricadas entre os vários micros e macros, ora tendendo a conservar a situação vigente, ora para transformá-la – seja essa situação qual for.

Por essa perspectiva, entende-se que para conseguir trabalhar questões étnico-raciais nas aulas de Educação Física escolar, é preciso problematizar os conteúdos normalmente associados e estudados nesse componente. Da mesma forma, se pode estender essa discussão para a própria formação docente. Um dos caminhos para lidar com esse problema é a construção de um outro possível paradigma para a Educação Física, que conseguisse lidar de forma equivalente com diversos referenciais culturais e, por conseqüência, conseguisse simultaneamente fazer o racismo e a discriminação serem identificados e problematizados nessas aulas.

Esse outro paradigma está baseado na demonstração de que a Educação Física tem, em suas premissas clássicas, ideais alinhados de forma indireta com questões raciais para a sociedade brasileira, selecionando certos referenciais biológicos e culturais para compor a população brasileira. Entre essas premissas está a participação como agentes e formadores da Educação Física brasileira, médicos e militares, que tinham como ideias e base de trabalho uma concepção nacionalista para a população brasileira de cunho militarista, higienista, eugenista, às vezes combinando essas tendências entre si ou variando de época. Os *Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs para a Educação Física* (BRASIL, 1998) ressaltam que

“historicamente, suas origens militares e médicas e seu atrelamento quase servil aos mecanismos de manutenção do status quo vigente na sociedade brasileira contribuíram para que tanto a prática como a reflexão teórica no campo da Educação Física restringissem os conceitos de corpo e movimento – fundamentos de seu trabalho – aos seus aspectos fisiológicos e técnicos” (p.28-29).

Essas noções acompanharam as demandas de seu tempo no que diz respeito ao projeto de como essa população deveria se movimentar e do corpo brasileiro, que se deveria formar e valorizar. No caso, uma população que fosse cada vez mais branca – biológica e culturalmente. A elite, que direcionava tais ideias, acreditava que era preciso construir uma população que fosse brasileira, com características próprias, mas nos moldes europeus: a população europeia seria a melhor referência da humanidade, direcionando assim esses esforços para formar a população brasileira o mais próxima dessa referência; em contrapartida, indígenas e, principalmente, a população africana (e ambos os seus descendentes), eram indesejáveis como referência por essa elite. Dessa forma, os referenciais culturais europeus foram (e ainda são) a perspectiva principal da Educação Física e da escola.

Juntamente à necessidade de trabalho com questões étnico-raciais, busca-se uma proposta de transformação desse componente com um cunho mais fraterno e igualitário, inclusivo e não-racista, aproveitando o momento histórico – em que cada vez mais ações são promovidas para dar conta dessas demandas pelo trabalho de questões étnico-raciais. No âmbito do Estado são exemplos disso, a criação da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial – SEPPIR e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI, assim como o investimento, a aplicação, o desenvolvimento e o debate sobre ações afirmativas com populações desfavorecidas socialmente e/ou marginalizadas (como a negra, as

mulheres ou a de LGBTTs²⁸); ou de outra forma, a tomada de posições políticas e outros postos de trabalho de importância social considerada “alta”, como cargos nos poderes executivo, legislativo e judiciário por representantes dessas populações.

Uma das formas apontadas, “ao menos” teoricamente, para consolidar essas ações *pela Educação*, anos depois da entrada em vigor da atual *Constituição Brasileira* de 1988, foi através da elaboração da *LDB* de 1996. Na publicação desse documento, consta a indicação de que o currículo escolar, ou “ao menos” o ensino de história do Brasil precisaria considerar “as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia”, no § 4º de seu artigo 26 (BRASIL, 1996). Com a *Lei 10.639*, em 2003, o texto desse artigo foi *alterado*, passando a especificar algumas questões com relação às culturas negras e africanas:

“§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil” (BRASIL, 2003, p.1).

Em tese, os componentes História, Artes e Literatura estariam sendo considerados como prioritários por serem mais “fáceis” de desenvolver algum trabalho nesse sentido ou por estarem relacionadas diretamente com o tema. Além de se entender a questão parcialmente, tratando-a de forma pontual, essa argumentação se aproxima de uma falácia. Tais questões devem estar integradas com toda a escola. É por conta disso que a Educação Física tem a necessidade de rever sua história, suas questões, suas práticas, e ser direcionada também para essa integração.

Desde que setores da população negra começaram a se organizar, enfatizando a necessidade da realização efetiva de diversos direitos, reivindicando cidadania e a participação política em instâncias de poder públicas, houve uma demanda principal, para fortalecer politicamente essa população e integrá-la de forma equivalente à população branca à sociedade: a educação. E foi na soma dessas lutas, voltadas para o campo da educação, que essa lei foi promulgada, especificando essas questões do currículo escolar, que estamos problematizando.

E na esteira dessas mobilizações sociais em que essas alterações foram concebidas, em 2008, o texto da *LDB* é novamente atualizado, agora pela *Lei 11.465*, incluindo aí a questão indígena. Percebe-se agora que, não mais os movimentos

²⁸ Lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transgêneros, transexuais (CARRARA et al, 2010a, p.51).

negros, mas também os movimentos indígenas foram se apropriando e aproveitando o momento e as brechas conservadoras do sistema – justamente as duas parcelas da população “formadora” do Brasil que têm nenhuma ou pouca visibilidade no ambiente escolar (quando não são “apresentadas” de forma distante, lendária, folclorizada, como o outro que não é branco). O texto do artigo 26 foi ratificado, da seguinte forma:

“§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil” (BRASIL, 2008, p.1).

Inclusive, em outros documentos oficiais produzidos pelo Estado, como os *Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs* – no que diz respeito à *Apresentação dos Temas Transversais, Ética*, em 1998, já havia um reforço em assumir essa demanda, em

“conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características sociais” (p.6).

Mas, será que tudo isso está bem definido e vem sendo trabalhado no ambiente escolar? Ou serão apenas algumas linhas escritas em documentos oficiais²⁹?

Diante desse movimento de valorização desses referenciais culturais, no que tange aos discursos legais e oficiais, as intervenções pedagógicas começaram a ser revistas, questionadas e reelaboradas tentando incluir em suas intenções e práticas as questões demonstradas há pouco – com maior intensidade em algumas áreas e componentes, e menor ênfase em outras³⁰.

É nesse momento, junto a esse movimento, que se pode trazer a diversidade cultural para o debate, incluindo esse tema à discussão étnico-racial e usando-o também para questionar a própria Educação Física. Quando se propõe o trabalho com

²⁹ Uma parte de nossas investigações em campo refere-se à busca de como esses temas estão “chegando” à escola e de que forma estão sendo trabalhados, especialmente pelas professoras e pelos professores de Educação Física.

³⁰ Vide o trabalho organizado por Souza & Croso (2007) que identifica ações voltadas para a implementação da lei 10.639 de 2003, em 15 escolas (em São Paulo, Salvador e Belo Horizonte), demonstrando caminhos e dificuldades em cada contexto, demonstrando a diversidade dessa questão.

a diversidade cultural, outras culturas e populações, no caso, brasileiras, estarão sendo apresentadas e estudadas, com a potência de produzir um debate sobre essas questões étnico-raciais: justamente porque o encontro dessas populações e culturas foi quase sempre conflituoso, para não dizer compulsório e violento. Especialmente no que podemos dizer acerca das populações europeias invadindo territórios “brasileiros”, física e simbolicamente, e da mesma forma, incluindo populações africanas nesse mesmo território, ocasionando, em um primeiro momento, um verdadeiro “choque de civilizações” entre esses três referenciais culturais e grupos humanos “originários” do Brasil³¹. Considerando, como vimos especialmente no tópico referente ao seu histórico, que a Educação Física sempre esteve pautada teoricamente, como também em sua prática, em referenciais europeus, em modelos de corpo e movimento brancos, trabalhar com a diversidade cultural incluiria definitivamente outros referenciais culturais, de corpo e movimento, e, juntamente, o necessário debate das relações étnico-raciais.

Essa diversidade cultural a qual se remete “refere-se à multiplicidade de formas pelas quais as culturas dos grupos e sociedades encontram sua expressão. Tais expressões são transmitidas entre e dentro dos grupos e sociedades” (UNESCO, 2005, p.6)³². Apesar do debate e de outras ações voltadas para a valorização das diversas expressões culturais brasileiras, em termos gerais, não ser algo tão recente (como exemplo, vide as chamadas missões folclóricas no início do século XX³³ ou as Campanhas de Defesa do Folclore Nacional, entre as décadas de 1940 e 1970), a partir da *Constituição Brasileira* de 1988 teremos um exemplo singular de como essa preocupação sobre a diversidade cultural do Brasil se torna mais evidente, conforme podemos observar em seu Artigo 215:

“(...) O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais.

³¹ Aqui não nos referimos a uma generalização, enquadrando todos esses grupos em apenas três. Trata-se do caso de compor um “referencial indígena” a considerar as populações que já viviam no território invadido pelos portugueses; da mesma forma que portugueses não correspondem à totalidade das populações europeias; e que “referencial africano” diz respeito às populações diversas que vieram para o Brasil, normalmente pelo tráfico transatlântico, e não “uma população” com “uma cultura”.

³² Conforme a “Convenção sobre a proteção e a promoção da diversidade das expressões culturais”, da UNESCO.

³³ Conforme Toni (2011), “a Missão de Pesquisas Folclóricas, projeto do Departamento de Cultura idealizado por Mário de Andrade com as colaborações de Oneyda Alvarenga e Dina Lévi-Strauss, teve seu embrião em 1928, na fase mais intensa da vida do pesquisador de campo” (p.1). A viagem da Missão foi organizada por Mário de Andrade e realizada em 1938. Tal evento/momento e seus desdobramentos ajudam a compreensão das noções de “cultura brasileira” e “identidade brasileira”, no século XX, que tiveram o intuito de criar ou identificar aquilo que poderia ser “brasileiro”, propriamente dito. Missões similares foram inspirações para Mário, como as feitas por Debret (1768-1848) e Langsdorff (1774-1852) no século XIX.

§ 1º - O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional” (BRASIL, 1988, p.71).

O texto, já naquele momento, aponta que o Estado não só precisa preparar-se para valorizar diversas expressões culturais, mas também que muitas dessas compõem expressões culturais normalmente marginalizadas por uma parcela poderosa da sociedade, e que, ao longo da história da sociedade brasileira, foram muitas vezes reprimidas sistematicamente pelo próprio Estado (como as manifestações do samba, da capoeira e do candomblé, exemplos de expressões africanas construídas em território brasileiro e que ainda hoje têm marcas de discriminação, tidas como “coisas ruins” promovidas por “gente ruim”³⁴). A condição social e racial dessas populações subalternizadas foi argumento permanente para que essa mentalidade das elites brancas conseguisse ser disseminada e perpetuada por toda a população. Ser pobre e ser negra seriam condições não muito favoráveis para que tais culturas fossem “bem-vistas” e valorizadas; mas se fossem brancas, ainda mais traduzidas em algo realizado por pessoas ricas, provavelmente seriam desejáveis.

A partir desse texto constitucional, observa-se que um passo importante em direção ao respeito à diversidade é dado: “o Estado protegerá” e “incentivará a valorização” desses referenciais culturais africanos e indígenas – também formadores do Brasil. Compreende-se, logo, que os referenciais culturais europeus já eram valorizados, de forma implícita ao texto, e que era preciso valorizar esses *outros* referenciais culturais. Contudo, o fato de essa questão ter sido identificada, exposta e proposta pelo Estado, não garante mudanças no imaginário coletivo, em mudanças de comportamento, nem tampouco promove intervenções pedagógicas direcionadas a partir dessa demanda (no caso da Educação). Tais mudanças profundas se dão no tempo, em que as leis podem servir para catalisar tais demandas de conhecimento e reconhecimento de nossa diversidade cultural e das questões étnico-raciais atreladas a ela; mas, para não cair em desuso, dependerão sempre das pessoas, que questionarão ou não as necessidades, as leis, ou as próprias intervenções pedagógicas que forem construídas.

³⁴ A isso, acrescenta Chauí (1996), que a pretensão do Estado “é não só absorver as manifestações populares (cultura e esporte), mas, sobretudo *controlá-las* enquanto seu promotor” (p.89, grifo da autora). Diante do exposto, poderíamos dizer que, de certa forma, o Estado retira o poder criativo e político dessas populações, formatando regras para sua realização e enquadrando-as em padrões, sejam os de produção de trabalho, ou de consumo, ou de visões de mundo, estéticos, corporais etc.. A autora cita os exemplos do futebol e do samba.

Ainda que esse debate esteja sendo produzido de forma “interna” na nossa sociedade, existe uma relação “externa”, um diálogo com outras instâncias de poder, organizações mundiais, em que há a produção de documentos detalhados expondo essas questões que viemos problematizar. Esses debates foram intensificados a partir do término da Segunda Guerra Mundial, com a criação de organizações como a ONU e a UNESCO, que ampliaram a discussão a escalas mundiais, por exemplo, das questões do racismo e seus desdobramentos ou das questões sobre diversidade cultural. A *Convenção sobre a eliminação de todas as formas de discriminação racial* (1965), um dos primeiros documentos referentes a esse tema elaborados pela ONU, já apontava questões que se entrelaçavam nesse sentido, e que foram ampliadas pela *Declaração de Durban* (2001), um dos documentos mais recentes, do qual examinamos com mais detalhes, procurando como esses temas estão sendo tratados, e como estão sendo relacionados com a Educação.

Logo na primeira parte da *Declaração* há uma nota sobre a diversidade cultural enquanto elemento de valor para o “avanço e bem-estar a humanidade” e que deve ser “valorizada, desfrutada, genuinamente aceita” como riqueza de nossas sociedades (p.3). E mais adiante, comenta-se que a preservação e a promoção da diversidade cultural, em nível global, contribuem para a erradicação do racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata (ONU, 2001, p7).

Em termos mais específicos, a *Declaração de Durban* indica, no item 17, a relação entre o racismo e alguns desdobramentos do sistema capitalista que vivemos:

“a pobreza, o subdesenvolvimento, a marginalização, a exclusão social e as disparidades econômicas estão intimamente associadas ao racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata, e contribuem para a persistência de práticas e atitudes racistas as quais geram mais pobreza” (p.8).

Dados estatísticos relacionados à renda, escolarização e longevidade, no caso brasileiro, ratificam e exemplificam essa questão. É o caso expressado pelo Índice de Desenvolvimento Humano – IDH, analisado pelo economista Marcelo Paixão, demonstrando que haveria um “Brasil branco” e um “Brasil negro”, retratando a desigualdade entre as populações “branca” e “negra”³⁵. Em suma: o Brasil “rico” é branco, e o “pobre” é negro.

³⁵ “O economista brasileiro Marcelo Paixão produziu um estudo em que separou a população brasileira segundo a cor para avaliar suas diferenças acerca do desenvolvimento humano, no período de 1991 a 2000. A evolução do IDH de brancos/as e negros/as aferida nesse período revela que, apesar das melhorias verificadas em ambos os grupos raciais, ocorreu o distanciamento das posições ocupadas entre o “Brasil negro” e o “Brasil branco” no ranking mundial da qualidade de vida. Em 1991, o “Brasil branco”

Outro tópico da *Declaração* (item 79) que nos chama atenção é sobre os “obstáculos para superar a discriminação racial e alcançar a igualdade racial” que consistiriam principalmente na “ausência de vontade política, na existência de legislação deficiente, na falta de estratégias de implementação e de medidas concretas por parte dos Estados, bem como na prevalência de atitudes racistas e estereótipos negativos” (2001, p.17). Nesse sentido, apesar de alguns avanços quanto ao Estado brasileiro, a prevalência é a conservação de um imaginário e de práticas racistas, muitas vezes comuns e que passam sutilmente despercebidos para os sentidos menos aguçados.

Há alguns poucos tópicos relacionados diretamente à questão educacional, mas o reconhecimento de que isso é fundamental está posto, em especial a educação em direitos humanos. Da mesma forma, a luta pelo próprio direito à educação, e uma “educação que reconheça e que respeite a diversidade cultural, especialmente entre as crianças e os jovens na prevenção e na erradicação de todas as formas de intolerância e discriminação” (Idem, p.19). A diversidade cultural inter-relacionada à questão educacional, em todos os níveis e esferas da vida, está colocada como aliada na esteira de uma educação em direitos humanos. Aprender a conhecer, respeitar e valorizar diversas culturas estaria no centro desse projeto.

Sendo o Brasil signatário dessa *Declaração* e de outros documentos similares, percebe-se, através, especialmente, da legislação educacional brasileira, um esforço de especificar algumas dessas questões e fortalecer tanto a luta contra o racismo e seus desdobramentos, quanto a valorização da diversidade cultural. O debate inicial que fizemos anteriormente, em torno da *Constituição Brasileira*, da *LDB* e das leis *10.636/03* e *11.465/08* que a alteram e ratificam esses temas, já nos coloca diante dessas ações do Estado, muitas vezes mobilizado por movimentos sociais e a sociedade civil em geral.

Cabe ainda, no nível federal, apontamentos sobre as *DCNs*, que enriquecem a questão iniciada pelas leis (apesar de ser baseada a partir da *10.639/03*). Essas diretrizes são uma “política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira” (p.10), e buscam combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente a população negra, na qual

ocupava a 65^a ou 66^a posição entre as nações mais desenvolvidas no aspecto social; em 2000, chegou à 44^a posição. Já o “Brasil negro”, que em 1991 estava na 101^a ou 102^a posição, caiu em 2000 para a 104^a ou 105^a. A diferença entre os dois “países” passou de 36 para 60 posições no ranking do IDH em apenas 10 anos. Em 2009 (dados aferidos em 2006) o Brasil subiu para a 70^a posição” (Heilborn et al, 2010a, p.86).

poderíamos incluir nessa lista da população “atingida”, outras marginalizadas, tais como as indígenas.

As *DCNs* fazem alguns apontamentos pertinentes às condições de se gerar uma (re)educação das relações étnico-raciais, em que reforça a responsabilidade do Estado em promover e incentivar políticas de reparação (cumprindo o art. 205 da *Constituição Federal* que trata desses termos). Entre tais demandas, estaria a produção de condições materiais das escolas e da própria formação de professores, são duas “variáveis” entrelaçadas: se há profissionais “sensíveis e capazes” e não há condições, ou se há condições, mas sem tais profissionais – o trabalho (pedagógico) ficaria aquém das necessidades de nossa sociedade. Acrescenta ainda que “sem a intervenção do Estado”, essas populações marginalizadas dificilmente “romperão o sistema meritocrático que agrava desigualdades e gera injustiça, ao reger-se por critérios de exclusão, fundados em preconceitos e manutenção de privilégios para os sempre privilegiados” (BRASIL, 2004, p.11).

Entre as questões expostas pelas *DCNs*, é possível observar a necessidade do próprio reconhecimento de suas existências, e que isso “requer a adoção de políticas educacionais e de estratégias pedagógicas de valorização da diversidade, a fim de superar a desigualdade étnico-racial presente na educação escolar brasileira, nos diferentes níveis de ensino” (p.12). Essa diversidade da qual se relata é notadamente cultural, o que demonstra certo alinhamento político com o contexto internacional, no âmbito das questões raciais. Demonstra também a relação da diversidade cultural enquanto caminho para o fortalecimento da luta diante dessa demanda.

Essa pesquisa se alinha ainda mais com as *DCNs*, na compreensão de que não se trata de super-valorizar as culturas africanas e indígenas, com seus devidos desdobramentos, mas de colocá-las no mesmo nível que as culturas europeias (essas sim, muito enfatizadas até hoje) e de outras quaisquer que sejam. O documento ressalta que

“é importante destacar que não se trata de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz europeia por um africano [ou indígena], mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira” (p.17).

Contudo, as *DCNs* também apontam que esse caminho é trabalhoso e complexo, e reforça que o sucesso dessas políticas públicas de Estado, “*institucionais e pedagógicas*”, dependem

“necessariamente de condições físicas, materiais, intelectuais e afetivas favoráveis para o ensino e para aprendizagens [...], da reeducação das relações étnico-raciais [...] e do trabalho conjunto, de articulação entre processos educativos escolares, políticas públicas, movimentos sociais, visto que as mudanças éticas, culturais, pedagógicas e políticas nas relações étnico-raciais não se limitam à escola” (p.13, grifo nosso).

Enfatiza que a reeducação dessas relações faz parte de um projeto de sociedade, e que, por conta disso, toda a sociedade deve estar mobilizada. A escola tem papel fundamental nesse processo ao elaborar “pedagogias de combate ao racismo e a discriminações”, que provoquem a sensibilidade para o tema em toda a população, focada numa “educação das relações étnico/raciais positivas” tendo como objetivo “fortalecer entre os negros e despertar entre os brancos a consciência negra” (p.16, grifo nosso). Entre os diversos significados possíveis desse destaque, fica evidente que para transformarmos a atual situação social e racial, todos os grupos e parcelas da população precisam estar envolvidos e conscientes da necessidade dessas mudanças em nossa sociedade. Uma “consciência negra” que pode ser mais ampla do que o termo “negra” sugere, reunindo forças anti-racistas de todos os tipos e oriundas de diversas parcelas da sociedade.

A escola, enquanto instituição que reflete a sociedade que está inserida, pode demonstrar como as questões raciais e sociais estão presentes na própria sociedade. Isso pode ser identificado desde a população que trabalha na escola pública, o público atendido, os conteúdos, os relacionamentos, por exemplo. As DCNs relembram tal fato e ratificam que:

“combater o racismo, trabalhar pelo fim da desigualdade social e racial, empreender reeducação das relações étnico-raciais não são tarefas exclusivas da escola. As formas de discriminação de qualquer natureza não têm o seu nascedouro na escola, porém o racismo, as desigualdades e discriminações correntes na sociedade perpassam por ali” (p.14, grifo nosso).

Muitas vezes, discursos fatalistas e conservadores circulam entre profissionais de educação, provocando certa paralisia nas propostas de intervenções pedagógicas sérias e contundentes para trabalhar essas questões, além de outras similares. São responsabilizados sempre o governo pela falta de políticas públicas sérias e pelo descaso da educação, ou as famílias, por diversos outros motivos (como as “novas” configurações familiares, ou o simples não-acompanhamento dos estudos por responsáveis), ou outros agentes institucionais externos que controlariam as nossas vidas (como as visões religiosas da vida). E quando há iniciativas incipientes, por falta

de aporte teórico ou vontade política, pode emergir um medo a possíveis reações a essas intervenções³⁶. Mas ao compreender também as possibilidades da escola, em níveis maiores do que somente os das unidades escolares, ela teria papel preponderante, conforme incitam as DCNs:

“para eliminação das discriminações e para emancipação dos grupos discriminados, ao proporcionar acesso aos conhecimentos científicos, a registros culturais diferenciados, à conquista de racionalidade que rege as relações sociais e raciais, a conhecimentos avançados, indispensáveis para consolidação e concerto das nações como espaços democráticos e igualitários” (p.15).

A escola é a instituição que lida com esses conhecimentos primordialmente e, com toda a sua problemática ambígua, ainda é apontada como uma possível produtora de igualdade pelas DCNs, para além de sua característica como reprodutora de desigualdades.

Na esteira das DCNs, o *Plano Nacional de Implementação das DCNs* (2009) detalha com mais riqueza questões que foram abordadas com pouca profundidade nas leis, em especial, na lei 10.639/03, e depois com as próprias DCNs. Entre essas questões mais detalhadas está a retomada da inserção categoricamente obrigatória da temática negra e africana em todos componentes escolares – acabando “em tese” com a falsa problemática na ênfase do tema através de alguns componentes curriculares. Esses conteúdos “serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar” (*Plano Nacional de Implementação das DCNs*, 2009, p.36). Da mesma forma, incita mudanças profundas na formação de professores, algo fundamental, considerando o evidente déficit acumulado de décadas sobre essa temática, e que foi algo retirado do texto original da lei 10.639/03³⁷. Mesmo considerando tal problemática, que não se pretende alongar aqui, fato é que: se a lei não tivesse esse “estímulo”, obrigando alterações nessa formação, como seu cumprimento ocorreria de forma eficiente? Diante disso, as DCNs e o *Plano Nacional de Implementação das DCNs* vêm incluir a questão da “formação de professores” como crucial para o

³⁶ Vivenciado por pessoas que trabalhavam/trabalham no mesmo espaço escolar e que alguns casos já foram relatados na introdução da pesquisa.

³⁷ Nele constava o seguinte, no artigo 79-A, vetado: “os cursos de capacitação para professores deverão contar com a participação de entidades do movimento afro-brasileiro, das universidades e de outras instituições de pesquisa pertinentes à matéria”. A argumentação para o veto é feita a partir da inconstitucionalidade do artigo, no qual a LDB “não disciplina e nem tampouco faz menção, em nenhum de seus artigos, a cursos de capacitação para professores”, no qual “o artigo 79-A, portanto, estaria a romper a unidade de conteúdo da citada lei e, conseqüentemente, estaria contrariando norma de interesse público” (BRASIL, 2003, p.2).

desenvolvimento dessa política educacional, tão importante quanto à própria inclusão desses conteúdos no currículo escolar.

No nível municipal, no caminho para implementar as temáticas referidas pelos documentos e leis citados anteriormente no Rio de Janeiro, foi produzido a partir de um Grupo de Trabalho (GT) entre diversas secretarias municipais e pela Procuradoria Geral do Município um documento intitulado *Reflexões sobre a lei n. 11.645: um ensino para a inclusão social de todos*, em 2008, e distribuído para todas as escolas da rede, no mesmo ano³⁸.

Esse documento procura proporcionar subsídios teóricos e pedagógicos para as intervenções feitas pelas escolas e, especialmente, pelos professores e professoras da rede, considerando a necessidade de se implementar diversas leis em torno da diversidade cultural e das questões étnico-raciais no Brasil, e que, por conta disso, seria preciso gerar esse suporte – uma vez que se assume a deficiência na “formação de professores”. A partir disso, o documento faz um breve resumo de legislações específicas, desde a colonização, que dizem respeito ao trato e à convivência com as populações indígenas e africanas até os dias de hoje, em que são destacados documentos como a *Declaração de Durban* e as *DCNs*, e da mesma forma, as alterações feitas na *LDB* (ambos já apontados).

Destaca também a importância da diversidade cultural no currículo escolar, sendo “primordial o desenvolvimento de um currículo que valorize a contribuição de todas as etnias, sem o estabelecimento de privilégios, promovendo o reconhecimento das diferenças e da igualdade de direitos como um princípio de plena cidadania” e aponta que as questões étnico-raciais devem estar focadas no *PPP* das escolas “visando a desconstrução de mentalidades seculares, racistas e discriminadoras” objetivando o aprofundamento e o entendimento dessas relações e de seus aspectos culturais e sociais (RIO DE JANEIRO, 2008, p.36). O documento sugere, entre vários objetivos específicos, que o *PPP* deve “possibilitar a análise das desigualdades

³⁸ Texto introdutório do *Reflexões sobre a lei n. 11.645*: “Este documento foi estruturado pelo Grupo de Trabalho criado a partir do Decreto Municipal nº 29.073 de 13/03/2008, sancionado pelo Prefeito da Cidade do Rio de Janeiro. Este Decreto deu origem à Resolução “P” nº 474 de 11 de abril de 2008 que formalizou a constituição do GT ao promover a identificação dos seus membros. O presente Grupo tem em sua composição representantes da Secretaria Municipal de Educação - SME, da Secretaria Municipal das Culturas - SMC, da Secretaria Extraordinária de Promoção, Defesa, Desenvolvimento e Revitalização do Patrimônio e da Memória Histórico-Cultural da Cidade do Rio de Janeiro – SEDREPAHC e da Procuradoria Geral do Município – PGM. A coordenação do GT coube à SME, tendo o Grupo a responsabilidade de organizar e encaminhar ao Conselho Municipal de Educação – CME, uma proposta de ajuste no currículo, identificação de bibliografia, preparação de professores, identificação das áreas do conhecimento que abrigarão os conteúdos, orientações sobre as mesmas nos diferentes ciclos e outros elementos necessários à execução da Lei Federal nº 11.645 de 10.03.2008” (RIO DE JANEIRO, 2008, p.6).

sociais, da exclusão e da discriminação racial presentes na escola” e “promover atividades que propiciem a desnaturalização e problematização dos preconceitos e diferentes formas de discriminação presentes no cotidiano escolar” (p.55).

Foi realizado e anexado a esse documento um levantamento das ações pedagógicas desenvolvidas no espaço escolar com os temas “História e Culturas Afro-Brasileiras e Indígenas”, que permite percebermos o contexto da época e, em especial, a participação efetiva da rede – tanto no próprio desenvolvimento desse tipo de trabalho, mas também na participação da própria pesquisa³⁹. Entre os dados interessantes dessa pesquisa, do total de 551 escolas que enviaram os questionários, 369 realizam atividades sobre a História e Culturas Afro-Brasileiras; 356 realizam atividades sobre a História e Culturas Indígenas; 2.115 professores desenvolveram ações sobre a História e Culturas Afro-Brasileiras; 2.279 que desenvolveram ações sobre a História e Culturas Indígenas; 1.413 professores estavam interessados em participar de ações de Formação sobre o tema Culturas Afro-Brasileiras; 1.238 em ações de Formação sobre o tema Culturas Indígenas (RIO DE JANEIRO, 2008, p.182).

Para início de nossa análise, pouco mais que a metade das escolas retornou os questionários, em torno de 350 dessas desenvolveram atividades voltadas para esse tema. No universo de 38 mil professores/as, em torno de 2 mil têm algum tipo de intervenção nesse sentido, e um pouco mais que mil professores/as teve interesse numa formação continuada proposta pela Secretaria. Considerando algumas questões metodológicas, no que concerne à chegada e ao retorno de questionários, por exemplo, todo tipo de comunicação com as escolas hoje é feita por *internet* e correio eletrônico. Tal pesquisa fica com um entrave curioso, pois nem todas as escolas possuem computadores, quanto mais internet acessível, ou pessoas que trabalham em secretaria o suficiente para dar conta da checagem de mensagens diariamente. Ficam aí algumas indagações: será que todas receberam e tiveram a oportunidade de retornar? Será que todas que não responderam não receberam? Ou será que as que responderam são unidades mais interessadas ou comprometidas?

Já no tópico “desenvolvimento curricular” nos diferentes ciclos de ensino há alguns apontamentos fazendo referência a questões do corpo, aos movimentos e a vivências com manifestações culturais de matrizes indígenas e africanas, muito breves

³⁹ Vale lembrar que é a maior rede escolar da América Latina, com 1.068 escolas, 250 creches públicas, 65 Espaços de Desenvolvimento Infantil (EDIs) e outras 179 creches conveniadas. Com cerca de 38 mil professores e 685.279 alunos) (RIO DE JANEIRO, 2013, p.1).

e sem especificar componentes para isso. Cabe destacar a Educação Física, por sua especificidade, mas em momento algum limitar tais intervenções a ela⁴⁰.

Ainda considerando que tais proposições são bem “abertas”, essas que destacamos seriam aquelas que mais se aproximariam da especificidade da Educação Física, cabendo também ao profissional da educação usar dessas e de outras proposições, adaptando as intervenções às necessidades.

Diante disso, somos levados a verificar como as *Orientações Curriculares para a Educação Física*, revisadas em 2010, estão pautando a temática da diversidade cultural e as questões étnico-raciais. Em seus conteúdos “escolhidos” para serem executados em toda a rede municipal estão cinco principais: Jogo, Ginástica, Dança, Lutas, Esporte. Com algumas variações através dos segmentos, o foco, da Educação Infantil até o 9º ano, é esse. Essa tentativa de orientação curricular está pautada em bases teóricas, ora através da psicomotricidade ou do construtivismo, ora por tendência tecnicista-esportivista (majoritariamente). Mas, apesar de sutilmente se apresentarem dessas formas, têm em sua motivação principal a “busca” de alguma “habilidade”, se alinhando muito mais com as questões pedagógicas de tendência desenvolvimentista, evidenciando uma necessidade de se passar por etapas motoras pré-definidas⁴¹. A diversidade cultural se ou quando aparece, em trechos bem curtos, fica travestida de dança típica: “conhecer as danças típicas regionais, brasileiras e de outras nacionalidades, para enriquecimento dos movimentos corporais” (RIO DE JANEIRO, 2010, p.30). Mas falta a reflexão crítica diante delas, apesar do discurso, muito menos demonstra que as questões étnico-raciais estão relacionadas aos “objetivos”, “conteúdos” ou “habilidades” a serem trabalhados dentro dessa proposta. É ainda, por tudo isso, uma proposta tradicional, conservadora de vários aspectos da Educação Física escolar.

⁴⁰ Destacamos alguns trechos, a seguir:

No 1º ciclo, provocar estímulos para a “descoberta do corpo, do espaço e dos sons, com a liberação de movimentos e sentimentos através de jogos lúdicos e imaginários, a partir das culturas africanas e indígenas, aplicando-os em diferentes expressões artísticas” (p.76); conhecer “diferentes manifestações culturais, de origem africanas e indígenas, a partir de caracterização de personagens, propostas sonoras e/ ou contatos com manifestações artísticas de outras culturas” (p.77); estimular a “percepção do corpo como instrumento de auto-expressão e comunicação não verbal, podendo-se exemplificar com crianças africanas e indígenas em atividades lúdicas” (p.78);

No 2º ciclo, trabalhar com a “identificação das práticas desportivas e atividades informais: jogos e brincadeiras africanas e indígenas, nos diferentes tempos históricos” (p.81); o “reconhecimento das alterações corporais em função das diferenças culturais com destaque para os povos indígenas e africanos, a saber: transformação labial, em algumas tribos, alongamento ou atrofia de partes do corpo, etc.” (p.81); a “utilização dos movimentos corporais característicos de algumas manifestações culturais, com destaque para os povos indígenas e africanos” (p.81);

No 3º ciclo, estimular o “conhecimento e participação em danças, jogos e músicas regionais, nacionais e de outras nacionalidades, com destaque para as africanas e indígenas, identificando semelhanças e diferenças entre os grupos” (p.83);

⁴¹ Em outro tópico adiante, tratamos criticamente essas novas abordagens para a Educação Física.

No ano de 2012 foram realizadas reuniões nas Coordenadorias Regionais de Educação – CREs com professores e professoras de Educação Física, com o propósito de debater um “currículo mínimo” para a rede municipal⁴². Praticamente um ano depois dos debates, foi enviado para cada escola a ser repassado para os professores e as professoras de Educação Física o documento final que ficou intitulado *Proposta de currículo mínimo de Educação Física realizada pelo grupo de trabalho da 5ª CRE*. Essa proposta, na realidade, se apresenta como uma pequena variável das *Orientações*, e pouco muda o teor dos “objetivos”, das “competências” e dos “conteúdos” da Educação Física nas escolas municipais.

Essas *Orientações* não são uma grade curricular pronta, em que a/o professor/a de Educação Física tivesse que seguir, como é imposto comumente em outros componentes. Mas deixa a entender que existe a pretensão de uniformizar os conteúdos, as habilidades ou competências, e os objetivos da Educação Física a cada ano. A *Proposta* foi organizada de maneira idêntica, em nada superando as marcas conservadoras das *Orientações*.

As/os professoras/es de Educação Física que trabalham na escola escolhida têm pouca autonomia no sentido da escolha dos conteúdos e a relação com os anos. A escola adota essas *Orientações* como referência, como uma grade curricular fixa da Educação Física. Também desconhecem que houve reuniões para debater o currículo da rede municipal e que foi enviada a *Proposta* para todas as escolas da 5ª CRE.

Cabe agora uma breve análise do *PPP* da escola escolhida e de seu *Plano de Ação* para o ano de 2012. Ambos os documentos são sucintos, mais técnicos e descritivos. O *PPP* aborda a realidade da escola, de forma bem resumida e aponta algumas questões de estrutura e de intenções para ano letivo. Como já comentado no tópico “caminhos metodológicos”, não há explicitação do recorte racial da comunidade escolar e nem de outras questões em torno dessa: há uma avaliação sobre a questão social e econômica. Vale destacar alguns trechos do *PPP* no qual, apesar de superficialmente, se projeta uma escola “democrática e participativa”, “com respeito às diferenças culturais e sociais”, com um desejo de “uma sociedade igualitária” (p.3).

⁴² Houve poucas reuniões com em torno de 20 participantes. Há especificidades que dificultam a realização de reuniões como essa, que vão desde o convite de algum representante da Educação Física de cada escola até o próprio noticiamento da reunião pelas Direções de escola. Participei das duas que fiquei ciente (25.05.2012 e 01.06.2012), por exemplo. Nessas reuniões ficou acordado que o documento final deveria ser uma sugestão e não uma imposição, devido à diversidade de entendimento sobre a própria Educação Física e pelas nuances estruturais, como, por exemplo, a falta de material didático e de espaços apropriados nas escolas para essas aulas. Cada CRE sistematizara um documento, para depois ser enviado e “unificado” aos outros de cada uma, formando uma proposta para a rede toda. Em maio de 2013 (um ano depois), através da Direção da escola que estou lotado, recebi mais esse documento, enviado por mensagem eletrônica para as escolas da 5ª CRE.

Falar sobre esses temas sem incluir na pauta a questão racial no país e no mundo é, no mínimo, uma falha. Vivemos em um país desigual, em que o racismo faz parte da manutenção dessa desigualdade. Logo, um projeto em direção a uma democracia participativa precisaria também explicitar os motivos da falta de respeito às diferenças culturais e sociais como também os motivos de que essas diferenças são usadas para sustentar desigualdades.

Entre outros apontamentos, a “diversidade cultural” aparece enquanto possível “abordagem” do “projeto interdisciplinar” da escola (p.11). Há também outra abordagem que se aproxima dessa com o título “folclore: nossas raízes” (idem). São duas dentre as dezoito, do total de abordagens listadas⁴³. Num outro tópico chamado “sugestões de estratégia” existem dois itens que demonstram intervenções pedagógicas na forma de projeto, a “mostra cultural” e a “participação nos projetos culturais da SME” (idem). Pode-se considerar ainda que a diversidade cultural seja entendida de alguma forma transversalmente a qualquer tema, da mesma forma que as questões raciais, mas isso não aparenta ser o mote do *PPP*. Observa-se que as questões raciais não estão diretamente expostas em nenhuma parte do documento.

O *Plano de Ação*, desdobramento do *PPP*, especifica algumas metas para o ano que utilizamos como referência, 2012, a partir do diagnóstico feito do ano anterior. Entre o conteúdo desse documento, essencialmente técnico, encontramos o “objetivo”: “conhecer a diversidade social e cultural do nosso país” (p.2). Mesmo que não haja explicitação de questões raciais nos dois documentos, a visibilidade da diversidade cultural fica evidente, e possibilita, conforme a proposta desta pesquisa, a integração das questões raciais às intervenções pedagógicas que forem sendo elaboradas. A possibilidade existe, contudo, nada garante que essa ideia seja implementada. Outro “objetivo” que nos chama atenção é “reconhecer a diversidade de grupos com manifestações específicas, levando cada indivíduo a identificar-se como membro de um determinado grupo social, cultural e étnico” (idem). Apesar de não estar diretamente relacionando questões raciais, permite, com esse “reconhecimento”, uma provocação em direção ao respeito e a valorização do outro, do diferente. Mais uma vez, não é garantia de que as intervenções pedagógicas pautem ou tangenciem esse debate. As “prioridades” da escola ficam em torno da “alfabetização”, como “a leitura e a escrita” (p.3), desconsiderando, por exemplo, que o racismo contribui para o baixo

⁴³ As outras são: “estímulo a toda forma de criatividade e atividades culturais; incentivo à participação em concursos, palestras, oficinas, etc; resgates de valores; direitos e deveres do cidadão; trabalho; ética; problemas regionais; qualidade de vida; respeito ao meio ambiente; educação básica e de qualidade para todos; preservação da saúde; a construção de cidadania; hábitos saudáveis na formação do indivíduo; inclusão digital; valorização do idoso; o consumo de energia e água” (p.11).

rendimento de crianças negras, desperdiçando uma oportunidade de trabalhar ambas as questões e de forma potencializada⁴⁴. O foco no rendimento escolar está atrelado às avaliações externas realizadas a nível federal e municipal, baseado em uma meritocracia como suposto estímulo para o trabalho docente, gerando mudanças até na nomenclatura na organização escolar, como a inclusão do item “metas”, que trata de porcentagens e índices referentes ao rendimento escolar a curto, médio e longo prazo.

Em conversa informal com a coordenadora pedagógica da escola, foi relatado que a diversidade cultural tem sido trabalhada com mais frequência nos “projetos” interdisciplinares, como consta dos documentos citados – o *PPP* e o *Plano de Ação*. E que há mais facilidade de desenvolver intervenções para as turmas do primeiro segmento (Fundamental I) e de Educação Infantil, enquanto que há mais conflitos com o segundo segmento (Fundamental II).

As questões que se estabelecem é como essa diversidade cultural, afinal, tem sido entendida e trabalhada, em termos teóricos, como também em termos práticos no cotidiano escolar – assunto do próximo capítulo. E se há um aprofundamento dessa temática em que se possa aproveitá-la enfatizando questões raciais.

⁴⁴ Quanto à produção do fracasso escolar de crianças negras e pobres, com ênfase através da escola pública, conferir a resenha feita por Carlos Hasenbalg, já no ano de 1987. Carrara et al (2010b) apontam que “o preconceito, a discriminação e a exclusão de alunos/as muitas vezes são legitimados através da estigmatização devido à origem sócio-econômica, étnica, racial, ao gênero ou orientação sexual. A discriminação pode ser identificada em múltiplas situações que envolvem o processo de ensino e aprendizagem, justificando o fracasso escolar, o desinteresse, a indisciplina, a repetência, a evasão escolar e violência física” (pp.69-70).

II. Questões em torno da Diversidade Cultural

Como pode ser o encontro entre a Educação Física escolar e a Diversidade Cultural? Esse é o eixo deste capítulo, que pretende ampliar os temas usados na Educação Física e na escola, que focam, tradicionalmente, referenciais europeus a serem trabalhados nas aulas. Além disso, fortalecem o imaginário e as práticas racistas, já postas e desenvolvidas em nossa sociedade, em que se valorizam em demasia esses referenciais daqueles relacionados às origens da formação cultural do nosso povo, quer sejam indígenas ou africanos. As possibilidades e os problemas em torno de se pleitear intervenções pedagógicas que privilegiem a diversidade cultural para conseguir trabalhar com esses outros referenciais são o caminho construído neste capítulo.

Problematizaram-se aqui algumas questões que a diversidade cultural nos impele a debater, como as noções de cultura; a relação da cultura com os temas da identidade nacional e da cultura brasileira; e no que a diversidade cultural se aproxima da cultura popular e do folclore, aproveitando para desenvolver um pouco mais o tema da folclorização, enquanto um desdobramento das relações de poder desiguais no âmbito da cultura – e que se reflete, inclusive, na educação e na escola.

II.1. Cultura: (des)entendimentos e outros atravessamentos

A *Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural* (UNESCO, 2002) reafirma que

“a cultura deve ser considerada como o conjunto dos traços distintivos espirituais e materiais, intelectuais e afetivos que caracterizam uma sociedade ou um grupo social e que abrange, além das artes e das letras, os modos de vida, as maneiras de viver juntos, os sistemas de valores, as tradições e as crenças” (p. 1).

No entanto, o item simples dessa *Declaração* permite algumas outras conotações, que são consideradas pertinentes nessa pesquisa, e que aprofundam os nossos entendimentos sobre cultura. É o caso de Santos (1996) que a considera como um conhecimento específico e a própria forma como esse conhecimento é expresso. Cultura, para esse autor:

“é todo conhecimento que uma sociedade tem sobre si mesma, sobre outras sociedades, sobre o meio material em que vive e sobre a própria existência. Cultura inclui ainda as maneiras como esse conhecimento é expresso por uma sociedade, como é o caso de sua arte, religião, esportes e jogos, tecnologia, ciência, política” (p.41).

O autor ainda amplia sua noção de cultura ao demonstrar a relevância que esse conhecimento passa a ter no interior de cada sociedade, especialmente enquanto processo social coletivizado por um grupo:

“cultura é uma construção histórica, seja como concepção, seja como dimensão do processo social. Ou seja, a cultura não é algo natural, não é uma decorrência de leis físicas ou biológicas. Ao contrário, a cultura é um produto coletivo da vida humana” (p.45).

Podem-se aproximar essas noções ampliadas de cultura das raízes etimológicas da palavra que Chauí (2001) aponta: cultura tem a ver com “cuidado, educação, culto” (p.129). Ou seja, de uma forma bem simples, cultura é também tudo aquilo que se transmite para outras gerações, tudo aquilo que se aprende ou que se pode aprender, tudo aquilo que pode ser (re)produzido pela humanidade. Essa noção “original” coloca em redundância o binômio educação e cultura, o que também potencializa o debate sobre cultura especialmente dentro das políticas e práticas educacionais e das questões pedagógicas, também necessariamente políticas e ideológicas.

Continuando pela etimologia da palavra, Bosi (1992) nos diz que “as palavras *cultura*, *culto* e *colonização* derivam do mesmo verbo latino *colo*, cujo particípio passado é *cultus* e o particípio futuro é *culturus* (p.11). Ambas as expressões dizem respeito à relação entre o humano e a terra. Os termos variantes para colonização apontam as formas de ocupação da terra, especialmente as formas de trabalho com a terra. *Cultus* (passado de *colo*) refere-se à memória coletiva, especialmente àquela de vivências bem-sucedidas do grupo, aquilo que merece ser repetido pelas próximas gerações⁴⁵. *Culturus* (futuro de *colo*), então, vai se referir ao cuidado com a terra (a agricultura), mas também ao cuidado com as novas gerações do grupo; ao projeto de vida social, ao próprio fato de transmissão das culturas para as próximas gerações. O autor enfatiza que esses significados “originais” se conservam até os dias de hoje: “cultura é o conjunto das práticas, das técnicas, dos símbolos e dos valores que se devem transmitir às novas gerações para garantir a reprodução de um estado de

⁴⁵ O autor se concentra na etimologia das palavras e não observa, por exemplo, o caráter dinâmico da cultura que envolve a contribuição ativa das novas gerações.

coexistência social. A educação é o momento institucional marcado do processo” (p.16)⁴⁶.

Cultura é entendida por Hall (2006) como “uma espécie de campo de batalha permanente, onde não se obtém vitórias definitivas, mas onde há sempre posições estratégicas a serem conquistadas ou perdidas” (p.255). Nesse sentido mais politizado dos seus usos, cultura é um campo de lutas políticas (seja no âmbito local ou mundial), no qual diferentes culturas disputam espaço, produção e sua própria existência – uma distorção de seus sentidos provocada pelo sistema social que vivemos. Em termos mundiais, hoje, pode-se falar que existe uma tentativa de homogeneizar, padronizar, difundir as mesmas ideias, crenças, sentimentos, produtos, enfim, tudo que podemos chamar de cultura, com foco no controle político das populações do mundo, seja de seus produtores ou de seus consumidores, pelas elites empresariais. Em nível local, tais estratégias político-culturais são exercidas desde a colonização, na difusão dos valores europeus como “melhores” em detrimento das visões de mundo africanas e indígenas. Em termos de educação nacional, pode-se atentar para os projetos políticos e pedagógicos através das culturas que são priorizadas nos sistemas de ensino, e notadamente, as disputas por esses projetos.

Mesclando essas visões sobre cultura com “a” história do Brasil, sob a avaliação de Vannucchi (1999), podemos considerar que existiram dois planos culturais para a cultura brasileira (ou em sua busca), a começar com a colonização e se alongando com o desenvolvimento de nossa sociedade: um plano de elite, que o autor chamará de “erudito”, e um plano popular, que o autor chamará “vulgar”. “O erudito, marcado pela branquidade e europeidade, alienado e alienante; e o vulgar, das camadas subalternas, mais criativo, mais aberto à convivência humana e ao atendimento imediato das necessidades espirituais” (p.13). Pode-se compreender, nesses termos, que as elites dirigentes, trabalhando em um plano teórico e direcionando ações políticas diferenciadas às camadas da população brasileira, conforme seus projetos de sociedade, ora tiveram como foco a valorização da população branca e do branqueamento de outras camadas não-brancas, repudiando a população mestiça que estava sendo gerada em todo o território; ora exaltaram essa população mestiça, na esperança de, com o tempo, essa ficar mais branca. Ambos os processos poderiam estar enquadrados no primeiro plano que o autor relata. Esses eram os projetos formais, estatais, acadêmicos, científicos, que tomaram conta por muito tempo do pensamento social do país. Contudo, o projeto efetivado foi o

⁴⁶ Um debate sobre a aproximação entre cultura e educação está mais à frente no texto.

espontâneo e não-direcionado, movido pelas camadas populares, apesar das ingerências regulares das elites.

O mesmo autor ainda ressalta que tais elites nem queriam ser brasileiras – serem “nacionais” não era o que almejavam. Era melhor serem estrangeiras, ou minimamente, ficarem muito parecidas com as elites estrangeiras. Ainda hoje, após a virada do milênio, é possível observarmos a permanência das questões apontadas pelo autor ao dizer que⁴⁷:

“a classe dominante branca ou branca-por-autodefinição desta população majoritariamente mestiça, tendo como preocupação maior, no plano racial, salientar sua branquidade e, no plano cultural, sua europeidade, só aspirava ser lusitana, depois inglesa e francesa, como agora só quer ser norte-americana” (1999, p.14).

E ainda complementa que, para essas elites,

“o mal residia e ainda reside na rejeição de tudo que era nacional e principalmente popular, como sendo ruim, porque impregnado da subalternidade da terra tropical e da inferioridade dos povos de cor” (p.14).

A rejeição ao nacional, e especialmente ao popular, traduz o pensamento sobre a hierarquização dos povos do mundo, em termos biológicos e culturais. Esse pensamento teve seu ápice no século XIX, acumulando estudos que procuravam classificar as culturas humanas, existentes ou extintas. Santos (1996) comenta que

“segundo as versões mais comuns desses estudos, a humanidade passaria por etapas sucessivas de evolução social que a conduziria desde um estágio primordial onde se iniciaria a distinção da espécie humana de outras espécies animais até a civilização tal como conhecida na Europa ocidental de então” (p.13-14).

Essas teses, e outras similares, como é o caso que as religiões cristãs seriam as melhores e as representantes legítimas do sagrado no mundo⁴⁸, foram utilizadas pertinentemente conforme os planos de dominação europeia pelo mundo – seja pelo aspecto colonial, seja pelo aspecto imperial – em diversos momentos da história recente da humanidade. Muitas vezes os povos não-europeus foram considerados inferiores, justificando seu domínio e exploração. Para Santos (1996),

⁴⁷ Como os fetiches de viajar para a Europa, “fazer compras” nos EUA; ou a existência de bairros nos moldes estadunidenses, como a Barra da Tijuca-RJ, que ficou conhecida como a “Miami brasileira”.

⁴⁸ Um exemplo que destaca a relação entre “embranquecimento e fé”: a Igreja Católica pedia, ou melhor, exigia fidelidade às suas crenças e aos costumes europeus para os povos colonizados, além de um embranquecimento “da alma e da fé”. No caso do Brasil, exigia de indígenas e africanos (CAPUTO, 2012, p.240).

“não foi difícil perceber nessa concepção de evolução por estágios uma visão europeia da humanidade, uma visão que utilizava concepções europeias para construir a escala evolutiva, e que além do mais servia aos propósitos de legitimar o processo que se vivia de expansão e consolidação do domínio dos principais países capitalistas sobre os povos do mundo” (p.14).

Junto ao desenvolvimento do sistema capitalista que conhecemos hoje, preconceitos e discriminações raciais foram acentuados e, quando não, elaborados com o intuito de gerar/manter uma estratificação social baseada no critério “raça”. Integrando a esse projeto, as diferenças entre as culturas foram transformadas em desigualdades, também com essa finalidade. Em relação a isso, Santos (1996) comenta que

“as relações internacionais registram desigualdades de poder em todos os sentidos, os quais hierarquizam de fato os povos e nações. Este é um fato evidente da história contemporânea e não há como refletir sobre cultura ignorando essas desigualdades. É necessário reconhecê-las e buscar sua superação” (p.18, grifo nosso).

Algumas sociedades foram se tornando dominantes, impondo seus modos de vida para o mundo como se fossem melhores que outros, enquanto outras culturas foram se fortalecendo ao resistirem diante dessas imposições (Idem, ibidem). Nesse processo, o modelo de organização política e cultural disseminado (ou de forma mais apropriada, imposto) no mundo, pelos países europeus, foi a nação. Junto com ela, foram desenvolvidas as abstrações em torno de uma identidade nacional, que veremos mais adiante.

II.1.1. Encontros contados: nação, identidade nacional, cultura brasileira

Aqui se considera pertinente a problematização de algumas questões acerca da nação e como que essa questão foi tratada no Brasil, em algumas de suas diversas interpretações. Trabalhou-se com algumas adaptações próprias aos pensamentos sobre nação que foram utilizados como referência, enfatizando o caso brasileiro.

Uma primeira definição, se é que se pode falar em “definição”, nos é apontada por Eric Hobsbawn (1990), para quem nação é descrita como “a coletividade de pessoas que têm a mesma origem étnica e, em geral, falam a mesma língua e possuem uma tradição comum” (p.28). Por essa breve passagem, a constituição da nação brasileira seria, no mínimo, um grande desafio para os teóricos ocupados em

entender o Brasil. Tal processo de construção de nacionalidade ainda é um problema que ocupa esses pensadores, afinal: não possuímos uma mesma origem étnica; o uso de uma mesma língua foi inicialmente pautado com o governo imperial e radicalizado em definitivo com a República (ou seja, é algo bem recente em nossa história); e não temos uma tradição comum propriamente dita, a não ser que consideremos que a tradição brasileira seja uma reunião de várias tradições, o que, na prática, não atenderia à tendência unificadora de uma tradição nacional.

Complementando essa definição, haveria mais alguns outros critérios para essa “nação”, ainda conforme o esquema de Hobsbawn (1990): “etnicidade, língua comum, religião, território e lembranças históricas comuns” (p.33). Considerando as questões sobre uma religião nacional, sem dúvidas, apesar de oficialmente e durante muito tempo o catolicismo ser a religião do país, sempre houve a presença de diversas religiões no Brasil (apesar da imposição portuguesa desde a colonização). Não necessariamente de forma harmoniosa ou democrática. Fato é que não há uma religião que nos unifica enquanto povo brasileiro. Quanto a um território comum⁴⁹, a desconexão e a falta de integração entre as diversas regiões do país também sempre foi evidente. Tal fato é reforçado pela extremada necessidade de sufocar as revoltas, insurreições e organizações independentes espalhadas pelo território brasileiro durante o Império, e que muitas vezes catalisaram processos separatistas. A questão de integração nacional também foi agenda da República durante muito tempo, talvez consolidada em definitivo com o Estado Novo. Já com relação a lembranças históricas comuns, talvez esse processo tenha sido iniciado com a “democratização” da escola, fazendo com que hoje, uma boa parte da população brasileira tenha algumas lembranças em comum. Até então, as memórias seriam o componente desse “algo comum”, mas que não unificariam a tal ponto de consolidarem uma “história nacional comum”.

Essas primeiras impressões a partir de Hobsbawn (1990) deixam certa inviabilidade de se entender o Brasil e sua construção enquanto nação. A partir desses critérios desenvolvidos pelo autor, a nação brasileira não existiria. Contudo, o próprio autor pondera apontado que os projetos e movimentos nacionalistas tinham como foco a unificação nacional ou sua expansão, atrelando dessa forma valores do capitalismo para o entendimento da formação das nações. Reitera que “a fragmentação da humanidade em nações é última medida em que desenvolve um princípio

⁴⁹ Enquanto um lugar comum, de significação e de sentidos para a vida, que promove alguma identidade e auto-reconhecimento.

extremamente poderoso de competitividade econômica” (p.40) e demonstra a inviabilidade desses critérios para uma nação a partir desse entendimento de que as nações começam a ser formadas diante da dinâmica do capitalismo⁵⁰. Segundo Hobsbawn (1990), tudo isso fica

“evidentemente incompatível com definições de nações baseadas na etnicidade, língua ou história comum; mas, como vimos, estes não eram critérios decisivos da formação liberal de nações. Em qualquer caso, ninguém chegou a negar, nunca, a real multinacionalidade ou multilinguagem ou multiétnica dos mais antigos e inquestionáveis Estado-nações, ou seja, Grã-bretanha, França ou Espanha” (p.45).

Tais questões seriam falsos-problemas diante da relação do liberalismo e do capitalismo na estruturação e invenção das nações modernas. A relação, na prática, com o estrangeiro, com o outro, é que será determinante para a formação de uma nação. Especificando o nacional a partir de três critérios, seria possível caracterizar um povo enquanto uma nação. Um desses critérios é a associação histórica com um Estado recente ou que tenha tido uma duração razoável; outro seria a existência de uma elite cultural constituída, e que desenvolvesse uma língua específica para assuntos “internos”; e por último, a capacidade de conquista (HOBBSAWN, 1990, p.49). Tais critérios, ao aprofundarmos atentamente as análises, estabelecem uma relação intrínseca com um outro, notadamente um outro estrangeiro.

Em termos de Brasil, essa relação também não se faz tão forte a ponto de conseguir estabelecer um entendimento mais específico sobre essa nação ou população brasileira. O outro do Brasil não estava “fora”, mas “dentro”⁵¹. No entanto, havia consenso entre as elites acerca da importância de tornar o país em uma nação, pois a nação constituía supostamente a evolução máxima de um povo. A ideologia liberal sustentou que o desenvolvimento das nações era inquestionavelmente uma fase do progresso ou da evolução humana. Um dos desdobramentos dessa visão de “nação como progresso” foi um etnocentrismo demonstrado de forma autoritária, através da assimilação de comunidades e povos “menores” aos supostamente “maiores” (Idem, p.51). Por sua vez, Renato Ortiz (1989) comenta o dilema dos intelectuais brasileiros para interpretar o Brasil e para compreender a defasagem entre teoria e realidade, especialmente no que tange à construção de uma identidade nacional, o que, em última instância, se reportava à formação de um Estado nacional. O autor ratifica que

⁵⁰ Já para Hall (2006), em especial, “o nacional é marca da industrialização” (p.50).

⁵¹ Os próximos tópicos problematizam essa questão do “outro da nação”.

“a “superioridade” da civilização europeia torna-se assim decorrente das leis naturais que orientariam a história dos povos. A “importação” de uma nação de uma teoria dessa natureza não deixa de colocar problemas para os intelectuais brasileiros.

O estágio civilizatório do país se encontrava assim, de imediato, definido como “inferior” em relação à etapa alcançada pelos países europeus” (p.15).

Dessa forma, no Brasil, pretende-se construir uma nação, aos moldes europeus, tendo como premissa a tal superioridade branca e europeia de organização social, econômica, política, cultural, e de forma similar, corporal, com o embranquecimento da população através da mestiçagem.

Na tentativa de elucidar as questões da nacionalidade, as elites intelectuais do país, em sintonia com as ideias europeias trazidas para o Brasil⁵², desenvolveram respostas próprias adaptando diversas teorias. As ciências europeias foram a base de pensamento para a constituição dessa nação. Não só as ciências, mas também as “pseudociências” que sustentavam ideologias nacionalistas na Europa. Quanto a isso, Alfredo Guimarães (2002) disserta sobre o desenvolvimento das práticas em torno da construção da nacionalidade pelo Estado brasileiro:

“Se em relação ao Império (1823-1889), a Primeira República procurou modernizar o Brasil através da adoção de novas instituições, da europeização dos costumes e do incentivo à imigração europeia, em continuidade com aquele, manteve uma nacionalidade ostensivamente polarizada, marcada pela enorme distância entre brancos e pretos, civilizados e matutos. Foi apenas a partir de 1930, principalmente com o Estado Novo (1937-1945) e a Segunda República (1945-1964) que o Brasil ganhou definitivamente um “povo”, ou seja, inventou para si uma tradição e uma origem” (p.117, grifo nosso).

É nesse momento, nos primeiros anos após a Primeira República, que se difunde e são consolidadas as ideias sobre uma nação mestiça, em que o país viveria numa democracia racial. As ciências já questionavam a premissa da existência de raças humanas e a ideia fundamental dessa nova nação é a de que não existiriam raças humanas no território brasileiro, com diferentes qualidades civilizatórias inatas, mas sim diferentes culturas (GUIMARÃES, 2002, p.117).

Antes, porém, houve um reforço dos estereótipos sobre as raças brasileiras, concentrando nos primeiros 40 anos da Primeira República, também baseado nessas

⁵² Já comentadas no primeiro capítulo. Entre essas ideias, a de que existem raças humanas, que existem raças puras, as visões distintas sobre mestiçagem etc.

mesmas ciências: ora com a medicina, que pretendia influenciar todo o território nacional, ora com os discursos ideológicos europeus (Idem, pp.130-131).

Não só em bases científicas foram construídas as ideias e as práticas nacionalistas no Brasil, como também não foi só a ciência que criou um “povo”, com uma “tradição” e uma “origem”. Entre as histórias sobre a nação brasileira, estaria o mito do Descobrimento do Brasil. Ele é fundador, conforme Guimarães (2002), pois

“narra a chegada dos portugueses ao Novo Mundo e a sua resolução de criarem aqui uma nação a partir de elementos não apenas europeus, mas também nativos [...] As narrativas do descobrimento, na verdade, formam não apenas um mito, mas vários: o descobrimento, a assimilação dos povos primitivos, o paraíso na terra” (p.113).

Nesse sentido demonstra a influência da religião mais do que da ciência, pois o que “cimenta” o mito do Descobrimento é a fé católica, com uma inspiração direta no mito bíblico da expulsão do paraíso (GUIMARÃES, 2002, p.114).

Além disso, esse mito se forma desde os primeiros tempos de expansão de domínios coloniais, em que, para a história que é contada e recontada para nós e que funda todo um imaginário social sobre nós mesmos e aqueles outros; os povos europeus são autodesignados como povoadores e colonizadores no lugar do termo que utilizavam antes, conquistadores, enquanto sua “conquista” é designada como “descobrimento” (BOSI, 1992, p.12).

Outra história sobre a nação brasileira é aquela pautada na democracia racial, que teria, para Guimarães (2002), duas possibilidades de ser entendida. Uma, em consonância com os teóricos que a entendem como uma *ideologia de dominação*, em que mantém as desigualdades sociais e econômicas entre brancos e negros (em especial) escondendo os preconceitos e as discriminações raciais. Além disso, ainda anestesia e aliena aquelas populações afetadas por ela. Um segundo entendimento, contra tal interpretação, coloca a democracia racial como

“propriamente um mito fundador da nação brasileira, ou seja, parte fundamental de sua matriz civilizatória, a qual, ainda que não exclua completamente preconceitos e discriminações, permite maior intimidade e interpenetração entre negros e brancos, fornecendo bases mais sólidas para a superação do racismo. Nesse sentido, a “democracia racial” é também um sistema de orientação da ação social, ativo e onipresente tanto nos pequenos atos do dia-a-dia, quanto na racionalização da experiência cotidiana” (p.109, grifo nosso).

Enquanto mito fundador, também foi utilizado como meio para firmar um compromisso político e social da República “moderna”. Esse compromisso, conforme Guimarães (2002), “Oconsistiu na incorporação da população negra brasileira ao mercado de trabalho, na ampliação da educação formal, enfim, na criação das condições infra-estruturais de uma sociedade de classes que desfizesse os estigmas criados pela escravidão” (p.109).

As três supostas raças originárias e formadoras da população brasileira são pautadas definitivamente, pelo discurso científico ou pseudocientífico, no debate sobre a nacionalidade brasileira em busca da definição de uma identidade racial e nacional. É nesse bojo, com crescente aceitação do mito das três raças e da democracia racial, que as intelectualidades brasileira e internacional tendem a ver o país como uma nação multirracial, em vez de nação mestiça (GUIMARÃES, 2002, p.124). Questões em torno de uma cultura nacional ainda estavam em segundo plano.

Vale ressaltar que as primeiras categorias usadas para se entender a realidade brasileira, a partir do fim do século XIX e início do século XX, foram a raça e o meio. Essas categorias, de uma forma determinista, explicavam quase tudo acerca do Brasil, e do “brasileiro”. Conforme Ortiz (1989),

“a história brasileira é, desta forma, apreendida em termos deterministas, clima e raça explicando a natureza indolente do brasileiro, as manifestações túbias e inseguras da elite intelectual, o lirismo quente dos poetas da terra, o nervosismo e a sexualidade desenfreada do mulato” (p.16).

O brasileiro teria em sua especificidade não só o cruzamento entre as diferentes “raças” originárias, mas também a sua adaptação ao ambiente. Mesmo que a população embranquecesse, ou que se projetasse branca, deveria ser composta por uma população branca brasileira. A população branca europeia não seria a melhor adaptada no território tropical, não sendo irrelevante a perspectiva do embranquecimento através da mestiçagem. Ortiz (idem) reitera ainda que

“meio e raça traduzem, portanto, dois elementos imprescindíveis para a construção de uma identidade brasileira: o nacional e o popular. A noção de povo se identificando à problemática étnica, isto é, ao problema da constituição de um povo no interior de fronteiras delimitadas pela geografia nacional” (p.17).

O nacional e o popular tornam-se algumas vezes o mesmo: o mestiço, o brasileiro⁵³. Já no século XIX, o mestiço é mais que uma realidade concreta para a intelectualidade brasileira: ele representa e exprime a necessidade de elaboração uma identidade nacional (ORTIZ, 1989, p.20). A partir da falta de referência nacional e da construção desta com os mitos fundadores comentados, o que é nacional não é concreto, e sim, projeto. Apesar da quase “inexistência” de um passado brasileiro e da realidade não-ideal daquele momento histórico, o que é brasileiro fica projetado, idealizado em um tempo que virá. A inferioridade, seja biológica ou cultural, da população e da nação seria transformada a partir das mudanças, necessariamente para melhor a partir da lógica evolutiva, que ocorreriam com a passagem do tempo. Ortiz (1989) reafirma que

“o ideal nacional é na verdade uma utopia a ser realizada no futuro, ou seja, no processo de branqueamento da sociedade brasileira. É na cadeia da evolução social que poderão ser eliminados os estigmas das “raças inferiores”, o que politicamente coloca a construção de um Estado nacional como meta e não como realidade presente” (p.21).

Ao mesmo tempo em que a questão do que seria brasileiro parece estar acabada, confirma-se a premissa das origens brasileiras, a partir dos mitos das três raças, e como desdobramento, o mito da democracia racial. Com essa conjuntura, o mito das três raças torna-se plausível, transformando o mestiço em nacional, não só encobrendo diferenças, desigualdades, e os próprios conflitos raciais, mas possibilitando a todas as parcelas das populações marginalizadas se reconhecerem como nacionais (ORTIZ, 1989, p.44).

Diante dessas questões, pode-se perceber que o debate sobre população e cultura brasileira se confunde com os de identidade nacional⁵⁴. A busca dessa definição, ao mesmo tempo em que parece simples, torna-se complexa, pois seria preciso detectar tudo o que contribui para nossa diferenciação na sociedade supostamente “universal”, aprofundando cada vez mais a análise dessa relação entre nós e os outros (VANNUCCHI, 1999, p.37). Sendo nossa identidade algo “real” ou não, as tentativas de “criação” dela por vários setores da sociedade o são. A busca do nacional tem a intenção de uma unificação cultural, de uma homogeneização (HALL, 2006, p.59). Algo que parece não ter existido em nosso país, pois internamente é

⁵³ O mestiço é entendido aqui na forma biológica e cultural, como já comentado no capítulo anterior.

⁵⁴ No sentido que Munanga (2008) propõe, de resolver duas questões simultaneamente: de colocar o mestiço como representante do ser “brasileiro”, que seria cada vez mais branco; e de reduzir ou invisibilizar simbolicamente as outras populações “não-brancas” – em especial, a negra –, dificultando sua organização política através da identidade.

muito diferente, diverso e desigual. Mesmo que não se concretize de forma coerente, o nacionalismo, especialmente através do aparelho estatal, cria, inventa e impõe uma identidade nacional através de uma política cultural (CHAUÍ, 2001, p.116). Dessa forma, o debate em torno da nação, da cultura nacional, abre brecha para discutir relações de poder – em que pesam as relações raciais.

As relações culturais traduzem e demonstram como relações sociais estão postas, entre essas, as que estão pautadas em projetos de dominação – seja entre forças nacionais, seja internamente entre disputas de valorização e reconhecimento de diferentes culturas (ora consideradas “nacionais”, ora rejeitadas como tais). As disputas do que venha a ser brasileiro desmascaram as desigualdades dessas relações de poder. Chauí (1996) nos faz perguntas incisivas que reiteramos aqui: “quem decide e escolhe o que é brasileiro? Quais as motivações para se aceitar alguma cultura como brasileira e outras serem classificadas como menos importantes, e por isso, não nacional? A cultura brasileira existe, afinal?” (p.92). Dessa forma, as definições sobre o que venha a ser cultura brasileira valorizam uns ou outros aspectos de se entender, interpretar e viver em nossa sociedade. Com isso, se legitima também as relações de poder existentes nessa sociedade (SANTOS, 1996, p.75). As lutas sociais que são construídas a partir da cultura têm sido lutas contra a exploração de uma parte da sociedade por outros setores, em direção à superação da opressão e das desigualdades (SANTOS, 1996, p.45; e HALL, 2006, p.263).

II.1.2. Notas sobre a Diversidade Cultural

Entre algumas problematizações sobre diversidade cultural, muitas vezes há um “consenso inútil do diverso”, que não nos ajuda muito a entender essa diversidade. Busca-se ainda uma definição longe de uma falsa neutralidade ou de uma simples descrição, mas que tenha seu valor enquanto uma interpretação (BERNARD, 2005, p.74).

Curiosamente, o termo “diversidade cultural” foi cunhado inspirado no termo “diversidade biológica”; contudo, tem que se tomar cuidado com a naturalização do termo, como se a diversidade cultural fosse natural, e não cultural. Essa tendência de naturalização reflete-se no termo “multicultural” (utilizado também em muitos outros sentidos, junto a outro termo, “multiculturalismo”), em que as culturas estariam supostamente “fechadas” e tivessem sido desenvolvidas sem relações com outras culturas. Em contraponto, a diversidade cultural tem o termo “intercultural” mais

próximo de seus usos, pois diz respeito ao “relacionamento” entre as culturas, as culturas estão sempre sendo desenvolvidas na relação com outras. Umas, com diálogo, nivelamento; outras, com imposições, dominação e resistência (BERNARD, 2005, p.76). O diverso demonstra as relações e tensões entre as culturas, em que a diversidade cultural é entendida como dinâmica e conflituosa, e não mais uma questão, e sim, uma resposta a muitas questões de nosso tempo: seja de ordem econômica, social, política ou educativa (BERNARD, 2005, p.77).

Na *Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural*, em seu artigo 1, ela é entendida não só como um patrimônio:

“A cultura adquire formas diversas através do tempo e do espaço. Essa diversidade se manifesta na originalidade e na pluralidade de identidades que caracterizam os grupos e as sociedades que compõem a humanidade. Fonte de intercâmbios, de inovação e de criatividade, a diversidade cultural é, para o gênero humano, tão necessária como a diversidade biológica para a natureza. Nesse sentido, constitui o patrimônio comum da humanidade e deve ser reconhecida e consolidada em benefício das gerações presentes e futuras” (p.2).

Com essas breves notas, ratifica-se que não é qualquer diversidade que se pretende utilizar nessa pesquisa, mas sim concentrar na diversidade cultural brasileira, em que se mantém o foco a partir dos desdobramentos históricos e que pesem as discriminações de referenciais culturais específicos na formação cultural de nossa população: sejam aqueles indígenas e africanos. Essa diversidade cultural, na prática dos projetos nacionalistas para o país, foi posta de forma secundária, ao focar referenciais europeus e desvalorizar esses outros. Santos (1996) lembra que

“no passado foi muito comum atribuir valores diferentes às contribuições dos grupos humanos que constituíram a população brasileira, havendo então certa disputa sobre o grau de importância de europeus, indígenas e africanos na formação da cultura brasileira. No entanto um aspecto foi comum: a tendência a minimizar a importância das populações de origem africana, apesar de sua presença maciça na população durante séculos” (p.74-75).

Essa desvalorização ainda é presente e não ficou só no passado, apesar dos discursos e iniciativas estatais. Inclusive, não só referenciais indígenas ou africanos são desvalorizados: há outras realidades culturais internas à nossa sociedade que são tratadas como culturas estranhas. A *Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural* (2002) em suas “linhas gerais” (item 7), nos coloca diante da importância da educação (notadamente a escolar) para que essa valorização seja efetivada:

“promover, por meio da educação, uma tomada de consciência do valor positivo da diversidade cultural e aperfeiçoar, com esse fim, tanto a formulação dos programas escolares como a formação dos docentes” (p.5).

Isso recai na passagem feita antes sobre a história que nos é contada e a memória coletiva que vem sendo construída em nós a partir da escola. Essa diversidade cultural brasileira parece estar mais ausente do que presente nos “bancos escolares”. O que a escola tem valorizado também demonstra o que tem marginalizado. Nesse sentido, essa problematização é pontuada por Santos (1996), e nos mostra a importância de se considerar essa diversidade interna à nossa sociedade:

“isso é de fato essencial para compreendermos melhor o país em que vivemos. Mesmo porque essa diversidade não é só feita de ideias; ela está também relacionada com as maneiras de atuar na vida social, é um elemento que faz parte das relações sociais no país. A diversidade também se constitui de maneiras diferentes de viver, cujas razões podem ser estudadas, contribuindo dessa forma para eliminar preconceitos e perseguições de que são vítimas grupos e categorias de pessoas” (p.19).

Considerando o nacionalismo enquanto projeto homogeneizador da sociedade, em sua noção clássica, ao pautar a diversidade cultural poderíamos estar desconstruindo ou reconstruindo a noção de nação brasileira. Nota-se que o incentivo desse foco está em documentos em níveis mundial e nacional, originados de movimentos sociais, provocando desdobramentos na promoção e proteção de culturas antes marginalizadas e fazendo do aparelho estatal um agente de mobilização dessas ações – especialmente no que diz respeito à educação escolar.

No item 8, seguinte da *Declaração*, há uma outra especificidade sugerida para o âmbito educacional: “incorporar ao processo educativo, tanto o quanto necessário, métodos pedagógicos tradicionais⁵⁵, com o fim de preservar e otimizar os métodos culturalmente adequados para a comunicação e a transmissão do saber” (p.5). Nesse caso, o incentivo é expandir as metodologias usadas na escola, incorporando as tradições, que, no nosso entendimento, seria melhor ensinada pelas pessoas que vivem essas tradições. As formações de professores são acadêmicas e não tradicionais, o que nos coloca diante de um necessário diálogo entre culturas: seja

⁵⁵ Esses “métodos pedagógicas tradicionais” dizem respeito à construção de saber dentro de alguma tradição cultural, e não métodos relacionados ao que se categoriza no campo da Educação como “pedagogia tradicional”, que nos remete às heranças de concentração de conhecimento no professor, rígida em seus métodos diretivos de aula, com ênfase no acúmulo de conteúdos, etc.

incluindo conteúdos marginalizados, seja trocando saberes entre formações formais e tradicionais, entre educadores e educandos.

Resta indagar se o trabalho com a diversidade cultural na escola nos levaria a um trabalho com as culturas populares nas aulas de Educação Física.

II.2. Reconstruindo a cultura popular (ou a cultura dos outros)

As expressões culturais que são consideradas culturas populares podem ser chamadas e categorizadas por vários termos. Por se considerar muito próximos, quando não idênticos, em suas definições e sentidos, estarão sendo utilizados de forma conjugada. O que se considera congruente entre esses termos é o embate entre as culturas dominantes, com tendências homogeneizadoras, universalizantes, colonizadoras e totalizadoras, e as culturas resistentes, que se dizem populares, subalternas, marginais, dos excluídos, muitas vezes tradicionais⁵⁶. Na sequência desse debate, vêm-se algumas representações dessas expressões para o “popular” e o uso que se fará delas no texto, aproximando-as, por considerar suas definições e seus sentidos muito próximos.

Em busca do que é cultura popular, Santos (1996) traz uma definição em que justapõe questões de classes e de suas culturas, que seriam quase que específicas: “entende-se então por cultura popular as manifestações culturais dessas classes, manifestações diferentes da cultura dominante, que estão fora de suas instituições, que existem independentemente delas, mesmo sendo suas contemporâneas” (p.55). Em outras palavras, quando se considera essas culturas como *ausentes* das instituições dominantes na sociedade temos alguns pontos de destaque: primeiramente, o Estado, através de suas instituições, não tem essas culturas como foco de promoção (a não ser que lhe seja favorável essa promoção, beirando o controle e a seleção dessas expressões); segundo, essas culturas não precisam do Estado para sua existência (quando há lutas por reconhecimento, por exemplo, regularmente essas são feitas em sua defesa diante da perda de direitos e em situações de “risco”); e terceiro, as culturas dominantes precisam do Estado para sua disseminação. Essa concepção também demonstra que essas culturas populares estão fora do controle do Estado. Não é à toa que o mesmo autor ainda ressalta que

⁵⁶ Homogeneizadoras, enquanto pretendem misturar tudo; universalizantes, que devem ser adotadas por toda população como modelo; colonizadoras, enquanto integrante de um projeto de dominação; e totalizadoras, enquanto impostas.

essas categorias estão postas porque existe um “conhecimento dominante que decide o que é cultura popular” (p.55).

Outros estudos, desdobramentos desse “conhecimento dominante”, vale lembrar, contrapõem o popular diante do dominante. Especialmente quando essa cultura popular é parte de uma resistência diante dos processos de dominação. É dito por Arantes (1998) que

“a “cultura popular” surge como uma “outra” cultura que, por contraste ao saber culto dominante, apresenta-se como “totalidade” embora sendo, na verdade, construída através da justaposição de elementos residuais e fragmentários considerados resistentes a um processo “natural” de deteriorização” (p.18).

Em nada é “natural” nesse processo. Essa justaposição é feita no intuito de resistir quando há um projeto totalitário, de dominação cultural, que trará como consequência essa tal “deteriorização” de outras culturas. Daí sim se chama alguma cultura de “outra”, ou, de uma outra forma, uma cultura *dos outros*.

Hall (2006), apesar dos problemas apontados ao se definir o que é essa “popular”, usa uma definição que considera, em qualquer época, “as formas e atividades cujas raízes se situam nas condições sociais e materiais de classes específicas; que estiveram incorporadas nas tradições e práticas populares” (p.257). Reforça ainda que

“o essencial em uma definição de cultura popular são as relações que colocam a “cultura popular” em uma tensão contínua (de relacionamento, influência e antagonismo) com a cultura dominante. Trata-se de uma concepção de cultura que se polariza em torno dessa dialética cultural” (p.257, grifo nosso).

Essa noção de “dialética cultural” também terá sua atenção voltada para as relações que continuamente estruturam o campo da cultura em formações dominantes e subordinadas. Para o mesmo autor, a partir disso, essa cultura popular irá se remeter à “cultura dos oprimidos, das classes excluídas” (p.262). Para Hall, “a cultura popular é um dos locais onde a luta à favor ou contra a cultura dos poderosos é engajada; é também o prêmio a ser conquistado ou perdido nessa luta. É a arena do consentimento e da resistência” (p.263). A chamada cultura dominante parece ser sempre um projeto nessa concepção – apesar de ser também presente –, em que a cultura popular seria a primeira forma de materialização da dominação. Dessa forma, ela se constituiria mesmo em um campo de batalha, em que os vencedores contariam suas histórias de glória após subjugar o outro. Simultaneamente, é onde existem

possibilidades de mudanças, onde há os encontros entre culturas, onde ainda não há uma totalização e somente uma reprodução cultural.

É por esse caminho que as tradições populares se tornam alvo de desvalorização diante dos processos de dominação, pois constituem um dos principais locais de resistência às maneiras padronizadoras, com jeito de “reforma” da população, buscadas regularmente pelas elites e pelo Estado. E é por isso que a cultura popular tem sido há tanto tempo associada às questões da tradição e das formas tradicionais de vida – confundindo muitas vezes os debates e restringindo o popular ao tradicional e o tradicional ao popular – e o motivo de as tradições serem frequentemente mal-interpretadas como algo conservador, retrógrado e anacrônico (HALL, 2006, p.248).

A cultura dominante tem uma tendência homogeneizadora quando algumas parcelas de uma sociedade são articuladas econômica e politicamente de modo mais centralizado, ou seja, quando algumas delas passam a exercer efetivamente controle moral e político sobre as demais (HALL, 2006, p.43). Na verdade, há outros motivos além desses para um projeto de dominação cultural, como é o caso brasileiro, em termos de criação de estereótipos e de discriminação cultural para favorecer algumas referências culturais em detrimento de outras⁵⁷.

Para além desse “popular” estar vinculado ao olhar do “dominador” diante do outro, que se pretende dominar, é evidente que há várias culturas populares, mas também que há uma unidade entre elas. Conforme Vannucchi (1999) “unifica-as o fato de crescerem a partir do ponto de vista das classes subalternas” (p.108). Não é algo ditado pelo olhar do outro, mas sim construído pelo outro, por esse outro, sendo sua própria expressão colocada diante da dominação e das tentativas de uniformização e submissão.

Hall (2006) nos provoca ao dizer que a transformação cultural que o mundo tem passado é

“a chave de um longo processo de “moralização” das classes trabalhadoras, de “desmoralização” dos pobres e de “reeducação” do povo. A cultura popular não é, num sentido “puro”, nem as tradições populares de resistência a esses processos, nem as formas que as sobrepõem. É o terreno sobre o qual as transformações são operadas” (pp.248-249, grifo nosso).

As imposições vão sendo postas nesse *lugar*, provocando reações, aceitações, rejeições, distorções. Tudo se tenta “absorver” para que faça parte do sistema que

⁵⁷ Da mesma forma, o projeto de corpo brasileiro mencionado no primeiro capítulo.

homogeneíza, no caso, a cultura. Esse sistema é um “sistema de conformação da diferença”, havendo, em contraponto, uma “proliferação subalterna da diferença” (Idem, pp.59-60). Firmar sua própria singularidade em relação aos outros passa a ser a bandeira mais comum levantada por essas populações discriminadas em reação a esses processos.

Por isso, entende-se a cultura popular sendo um campo de batalha, pois é onde as relações de poder estão dispostas, impostas, sendo negociadas. Para Hall (2006) “não existe uma ‘cultura popular’ íntegra, autêntica e autônoma, situada fora do campo de força das relações de poder e dominação culturais” (p.254). Nenhuma cultura está isolada, sempre há contato e conflito entre elas, dinâmica que foi chamada de dialética cultural pelo autor: a luta de quem influencia quem. Mas, o autor é categórico e nos chama a atenção acerca disso, ao afirmar que essa luta é

“contínua e necessariamente irregular e desigual, por parte da cultura dominante, no sentido de desorganizar e reorganizar constantemente a cultura popular; para cercá-la e confinar suas definições e formas dentro de uma gama mais abrangente de formas dominantes” (p.255, grifo original).

Um outro dilema produzido por essa luta é o acesso à cultura, já considerando essa problemática da cultura popular e o projeto de dominação cultural por meios que se subentende serem democráticos e que poderiam/deveriam ficar isentos dessa “luta”. Santos (1996) traz uma questão em torno do controle desse sistema social:

“Da mesma forma, como a cultura erudita é desde sempre associada com as classes dominantes, sua expansão pode ser vista como uma expansão colonizadora; a ampliação de seus domínios como, por exemplo, através da expansão da rede de escolas e de atendimento médico, pode ser entendida como uma ampliação das formas de controle social, que mantêm as desigualdades básicas da sociedade em benefício da minoria da população [ou seja, da elite com seu plano de dominação]” (p.56, grifo nosso).

Como entender as questões em torno da cultura se todos os aparelhos institucionais do sistema social em que vivemos e a expansão dessas instituições estariam atrelados aos projetos de dominação, ou nas palavras do autor, de colonização? O caso da escola é emblemático⁵⁸. Considerando que a cultura popular é aquela que questiona a realidade, nos alinhamos com o que o autor comenta: “o que se busca na cultura popular é seu caráter de resistência à dominação, ou seu caráter revolucionário em relação a esta” (p.56). Se a cultura é considerada um campo de luta,

⁵⁸ Problematizaremos mais sobre a escola no próximo capítulo.

a cultura popular pode ser entendida como a própria luta. Posto isso, seria a escola um espaço para a cultura popular? Um espaço de descolonização? Como tem sido a presença da cultura popular na escola? Para esboçarmos algumas respostas precisamos falar de folclore, pois é recorrente a aproximação dessas duas noções.

II.3. Folclore e folclorização (ou a morte da cultura)

Folclore é outro termo que tem algumas interpretações e variados usos, mas, diferente da cultura popular, que não parece haver dúvidas de sua existência, talvez sua maior questão seja essa – a sua existência. Folclore existe? Essas provocações estão presentes no estudo de Brandão (2000):

“Na cabeça de alguns, folclore é tudo o que homem do povo faz e reproduz como tradição. Na de outros, é só uma pequena parte das tradições populares. Na cabeça de uns, o domínio do que é folclore é tão grande quanto o do que é cultura. Na de outros, por isso mesmo, folclore não existe e é melhor chamar cultura, cultura popular o que alguns chamam de folclore. E, de fato, para algumas pessoas as duas palavras são sinônimas e podem suceder-se sem problemas em um mesmo parágrafo” (p.23, grifo nosso).

Percebe-se na síntese do autor que três expressões são comumente usadas de forma muito similar, quase “sinônimas”: tradição [popular], cultura [popular] e folclore. Mas então, quais as diferenças e as nuances que distinguiriam cada uma dessas? As duas primeiras expressões são amalgamadas em um outro momento nesse mesmo estudo do autor, que reforça a temática do tópico anterior, sobre cultura popular:

“estudos de alguns antropólogos têm recentemente demonstrado que muitas vezes uma cultura popular tradicional assim é justamente porque há nisso um forte e dinâmico teor de resistência política às inovações impostas pelo colonizador ou pelas classes dominantes. O conteúdo e a forma tradicionais dos modos de “sentir, pensar e agir” do índio, do povo colonizado, da comunidade camponesa são uma forma de resistir a padrões equivalentes, modernos e incorporados à força como instrumentos de dominação através da destruição de valores próprios de cultura” (p.40, grifo nosso).

Brandão (200) ainda diz que “por si só, o folclore não existe. Ele é a parte popular em um mundo onde ‘povo’ é sujeito subalterno” (pp.104-105). Novamente, folclore é aproximado às noções de cultura popular, daquilo que o “dominador” considerará como “outra cultura”, impondo a essa uma condição subalterna. Se não fosse por esse processo, falar em folclore ou cultura popular seria irrelevante. Os

chamados “folcloristas” foram os primeiros a formular um discurso sistemático sobre o tema da chamada “cultura popular”, fazendo com que o debate sobre a produção desses discursos trouxesse o debate em torno desse conceito – não só dele, afinal, cultura popular é igual a folclore? (VILHENA, 1997, p.30).

Para alguns, folclore também será igualado à cultura de classes subalternas, em contraponto à cultura oficial, dominante. Brandão (2000) comenta novamente:

“Tal como alguns folcloristas afirmam, o folclore é a cultura ingênua, não oficial, não dominante. Uma cultura que, mesmo quando resultante de expropriações e imposições do passado, resiste como modo de “pensar, sentir e fazer” do povo. O folclore é parte do que alguns chamam “o poder dos fracos”: seus modos de expressar a vida, as lutas das classes populares, a defesa de formas próprias” (p.102).

Mesmo pondo em questão o folclore enquanto “poder dos fracos” em defesa das suas formas de expressão próprias, de sua diferença, temos mais uma vez a aproximação desse termo ao de cultura popular.

Demonstrando que o folclore tem uma história marcada por organizações de intelectuais e pela ação do Estado, a questão do folclore no Brasil foi bem marcada pelo Movimento Folclórico, que começou a crescer a partir dos primeiros anos da República, tendo seu apogeu no Estado Novo, com desdobramentos significativos também na Ditadura Militar. Por uma outra perspectiva, o que houve foi uma ampliação do controle do Estado do que é popular – algo que não é novo e ainda é recorrente no país (CHAUÍ, 1996, pp.89-90).

Esse movimento teve divergências em seus métodos e teorias, mas basicamente estava procurando pensar a nação e sua identidade a partir de suas manifestações populares – ou folclore. Vilhena (1997) narra algumas versões dessa história e comenta que a coexistência de folclores (considerados como folclores indígena, africano e português) demonstraria que vivemos numa sociedade não integrada e sim, estratificada⁵⁹. Essa visão era pautada por sociólogos, em contraponto às visões dos folcloristas, que viam através do folclore uma possibilidade de integração nacional. Tudo isso girava em torno das três populações originárias do Brasil e da mestiçagem decorrente entre elas:

“Uma das implicações mais importantes da “fábula das três raças”, concepção que dominou segmento significativo de nosso pensamento social e que, como vimos, foi uma referência

⁵⁹ O autor trabalha com o recorte temporal entre as décadas de 1940 e 1960, e suas proximidades, a fim de entender como se processou o tema folclore e o Movimento Folclórico.

fundamental para o desenvolvimento do movimento folclórico, é o que alguns de seus críticos chamaram de “mito da democracia racial” (p.167).

Já vimos essa inter-relação em outro tópico. Muitas vezes de forma contraditória, os pensadores da nação brasileira tinham como premissa alguns dos mitos fundadores, ora criticando a simplicidade desses argumentos, ora justificando o que fora chamada mais tarde de democracia racial. Parecia haver um embate entre folcloristas e sociólogos, disputando poder e legitimação de suas “ciências” e de seus projetos de Brasil. Mas houve consequências interessantes para refletirmos aqui: mesmo com essas indefinições e disputas, o “folclore”, por estar relacionado às questões da identidade nacional, teve uma inserção significativa na educação nos anos seguintes àquele Movimento. Nas palavras de Vilhena (1997),

“uma das [expectativas] mais salientes por tudo que temos examinado aqui é a “identidade nacional”, elemento em função do qual se justifica mesmo essa introdução do folclore na educação. É a relação das crianças com a cultura de seu país [nota-se, pela escola] que se pretende reforçar com essa estratégia [contribuindo, talvez, para uma memória comum nacional]” (p.194).

Não era uma ideia que visava só a atingir as crianças, mas também se ocupava com outros níveis de estudo acadêmico:

“nos cursos de graduação, quando é oferecida uma cadeira específica sobre o tema no currículo de ciências sociais, tende a ser optativa, enquanto é muito mais comum e quase sempre obrigatória nos cursos ligados à ciência social aplicada da educação (pedagogia, educação física) e às artes (educação artística – que se enquadra também na categoria anterior –, letras e literatura, música e teatro), assim como em algumas carreiras profissionalizantes da área (como turismo e comunicação)” (p.43, grifo nosso).

O Movimento Folclórico ainda defendeu que o uso do folclore na educação seria, além de um meio de divulgação, de disseminação, um importante instrumento pedagógico de grande eficácia (VILHENA, 1997, p.195).

O que está subentendido ou sutilmente em segundo plano, é o controle do popular pelas elites. Diversos termos caracterizam e concretizam essa ação pelas elites, através do Estado. Em um momento se quer transformar o que é popular em nacional. Num segundo momento, o nacional em típico – o que “cristalizaria”, “congelaria” a dinâmica daquilo que é popular. Chauí (1996) chamará isso de “domesticação do popular”, no qual essa nacionalização é justamente o efeito domesticador da cultura popular (p.91; p.115). Hall (2006) usa um termo que

transmite um sentido semelhante ao tratar, de forma mais abrangente, da cultura: que seria o “policiamento da diferença” (p.89). Outra maneira de se entender a folclorização são os “modos de se matar a cultura”, que Nicolau (2005) desenvolve em seu estudo, e que se aproxima das formas de controle que aqui tratamos. Esses modos são três: um modo é “exotizar” a cultura, fazendo com que ela morra por perda de herança, por não conseguir se reproduzir e ser o que é; outro é “desprezar” a cultura, e ela morre por esquecimento e isolamento, por não ser incluída no sistema social; e o terceiro ocorre pela perda de identidade, pois é preciso “padronizar” e homogeneizar, adequando a cultura ao sistema, mas perdendo suas características próprias de criação (idem, pp.141-142). De um “modo” ou de outro, a folclorização perpassa esses modos de se matar a cultura.

Folclore, em mundos com colonizadores e colonizados, é a vida e expressão da vida do colonizado, do oprimido, do outro (BRANDÃO, 2000, p.104). Talvez por isso seja necessário o controle e a morte da cultura do outro pelas elites dominantes. Retomando Araújo (2011), citado na introdução, esse fenômeno é a folclorização da cultura do outro. Talvez por isso essas culturas populares sejam tratadas de forma folclorizada nas escolas, de forma geral. Trabalhar com a diversidade cultural traz em seu bojo o trabalho com as culturas populares, com o folclore não folclorizado. Uma outra escolarização do folclore seria necessária. O tema do folclore pode ter uma força contra-hegemônica quando entendida nessa perspectiva. Nessa forma, folclore é a cultura do outro – de todas as populações excluídas e marginalizadas pelo sistema; e por outra forma – com a folclorização, é a maneira de controlar essa cultura, retirando seu poder de luta e resistência frente à colonização, traduzida como as tentativas de homogeneização da cultura hegemônica, dominante.

Faz-se necessário compreender como a diversidade cultural, a cultura popular, o folclore, são entendidos como possibilidades de intervenção pedagógica na escola. Considerando que a escola reflete a sociedade em que está inserida, e sendo nosso país construído sobre o racismo, existem fortes indícios de que possamos encontrar estereótipos, preconceitos e discriminações diante de expressões culturais bem diferentes das que as pessoas que vivem a escola estão inseridas ou acostumadas a se relacionar. A Educação Física, em meio a tudo isso e ainda lidando com as questões corporais, talvez reflita essas questões raciais de uma forma mais marcante ainda.

III. Entrando na roda da escola

Neste capítulo refletimos sobre nosso tema a partir da realidade de uma escola, de profissionais que trabalham nela, e das aulas de Educação Física que acontecem no seu cotidiano. Como descrito na Introdução, essa escola foi escolhida por ser considerada a maior unidade de uma das regiões estabelecidas pelo município do Rio de Janeiro. A maior escola em número de estudantes atendidos, da 5ª Coordenadoria Regional de Educação. Entre os motivos para esse recorte está a hipótese de que em uma das maiores escolas, da maior rede de ensino da América Latina, poderíamos encontrar maiores possibilidades de intervenções pedagógicas diversificadas e que, entre essas, estivessem voltadas para o tema da diversidade cultural e das questões raciais. Em especial, que pudessem estar sendo desenvolvidas, inclusive, nas aulas de Educação Física. Os tópicos desse capítulo demonstram como a diversidade cultural tem sido trabalhada, ou não, da mesma forma que as questões raciais. E se escola e a Educação Física são espaços e momentos de manutenção e conservação da situação social e cultural vigente quanto à invisibilidade dessas temáticas, ou se proporcionam ou podem proporcionar transformações nas relações humanas no que tange às étnico-raciais.

A segunda hipótese quanto ao recorte era uma possível aproximação e facilitação de contatos com os/as profissionais de educação da escola, pelo próprio pesquisador também pertencer à rede municipal e à mesma Coordenadoria, evitando burocracias, atrasos ou impedimentos advindos de estruturas administrativas da Prefeitura. Da mesma forma que também favorecia a reflexão a partir de documentos e operacionalidades específicas da Coordenadoria, que ambos os/as profissionais deveriam ter contato, tanto o pesquisador, quanto quem trabalhasse na escola. Quanto a essa hipótese, podemos duvidar que a circulação, o acesso a documentos e o acolhimento, não tiveram influência dessa posição “comum”. Para fundamentar isso, narraremos a seguir alguns relatos sobre como foi essa andança pela escola, e algumas percepções quanto às questões raciais através de algumas breves observações.

Na primeira visita realizada à escola havia uma festa na escola, situação que adiou as conversas de apresentação para a inserção em seu espaço. Somente na segunda visita, ainda em 2012, é que as duas diretoras foram informadas pessoalmente, e me encaminharam para a coordenadora. Ela se reuniu comigo, tendo um atendimento gentil, como também favorável à pesquisa. Expus a pesquisa e

minhas intenções, e ela repassou para as diretoras momentos depois, que liberaram a pesquisa e minha circulação na escola. Essa reunião foi na “sala de professores”, em que também conheci outros/as profissionais, inclusive duas das professoras de Educação Física que seriam entrevistadas posteriormente, aproveitando para comentar sobre a participação delas na pesquisa. Combinei com a coordenadora de voltar no ano seguinte, após o período de qualificação do projeto.

Na terceira visita, já no ano de 2013, procurei entrar em contato por telefone com a coordenadora, com dificuldade (ora muito atarefada, ora não atendia). Quando consegui ir à escola, falei com uma professora de Educação Física, e combinei de voltar para combinar as entrevistas com as/os professores/as que faltavam. Em todos os momentos durante as visitas eu fui tratado de forma acolhedora por agentes educadores e de portaria, e por outros/as profissionais. Nessa visita, em especial, comecei a registrar algumas situações peculiares. Uma delas refere-se a um mural que tratava de trabalhos sobre o continente africano, e que foi renovado algumas vezes nesse período que frequentei a escola (entre final de 2012 e julho de 2013). Outra situação foi o momento de saída do turno da manhã, em que havia músicas em volume alto, enquanto os/as estudantes saíam. Não questionei os motivos das músicas, pois me pareciam evidentes: eram músicas tranquilas, com intenção de “acalmar” a saída – elas eram músicas cristãs. Não tinha testemunhado algo semelhante, e se parecia com alguns relatos recentes de argumentações e práticas de profissionais da educação pública de confissão cristã que acreditam que rezar, orar ou ter aula de ensino religioso “acalmam” as crianças na escola⁶⁰.

Na quarta visita, falei com outras professoras, junto com a coordenadora, sobre a participação na pesquisa e os melhores momentos que eu poderia entrevistá-las, se quisessem participar. Expus a necessidade de um lugar tranquilo para as entrevistas, mas ambas relataram que só teriam o momento e o lugar das aulas, e que poderiam participar, se assim fosse. Consegui, com as duas professoras em questão, combinar os horários específicos em que seria mais “fácil” conseguir fazer as duas coisas ao mesmo tempo: aula junto à entrevista. A entrevista com as duas foi feita na quadra da escola, utilizada por elas regularmente com as turmas em que lecionam.

Na quinta visita, algo marcante foi o interesse dos/das agentes educadores e de portaria, que cada vez que eu aparecia na escola, vinham conversar comigo sobre algum assunto. Dessa vez, conversaram comigo sobre minha presença, preocupados

⁶⁰ Comentários da professora Stela Caputo no Curso de Extensão “Laicidade do Estado no Brasil: direitos humanos, religião e educação” do Observatório da Laicidade do Estado, da UFRJ. Mesa redonda do dia 18 de junho de 2013.

se eu conseguiria falar com os/as professores/as que estava procurando. Fui falar com um professor, que estava na quadra, e ali mesmo conversamos bastante sobre educação, e combinamos a entrevista em um tempo de planejamento dele, num dia da semana. Com outra professora, enquanto combinávamos a entrevista, a conversa foi sobre as dificuldades de realização do trabalho na escola.

A sexta visita foi iniciada com uma abordagem dos garis que trabalham na escola, curiosos sobre minha presença por lá. Logo se iniciou uma conversa antes mesmo da entrada na escola. Conversei com o pessoal de portaria sobre a coordenadora e a primeira professora que iria entrevistar, e ambas estavam em reunião. Essa professora, que será chamada pelo nome “Zumba”⁶¹, faz parte do Conselho Escola Comunidade – CEC, que acompanha as demandas específicas da escola, composta também por representantes da direção, de funcionários, de responsáveis e de estudantes. Enquanto aguardava a professora na quadra, estudantes, que também a aguardavam, vieram conversar. Esse primeiro espaço de aula, a quadra, é ainda raridade nas escolas⁶². E quando existe um espaço próprio para aulas de Educação Física, não possui cobertura, cercado de grade, arquibancada, que essa quadra possui. Mas tem a interferência sonora dos intervalos das outras turmas e da rua, que é movimentada. Iniciada a aula do dia, com uma turma de 9º ano, começamos a entrevista durante um jogo de vôlei. A professora preferiu ler o roteiro das perguntas antes, e isso também foi feito nas outras entrevistas. Apesar do ruído durante a comunicação e das pequenas intervenções por conta da aula, não houve uma “perda” de qualidade. Essa primeira entrevista foi no turno da manhã, por conta dessa turma ter sido considerada “melhor” pela professora para conseguir realizar as entrevistas com mais tranquilidade. A próxima seria no turno da tarde, e consegui merendar na escola, o que oportunizou uma vivência da saída e da entrada de estudantes, conversas com outras/os profissionais, inclusive com as duas merendeiras. Foi surpreendente ver o tamanho da cozinha e do refeitório e a quantidade de comida para fazer, para apenas duas pessoas em atividade, para os dois turnos.

⁶¹ A fim de preservar a identidade das/os profissionais envolvidas/os, usamos nomes baseados em termos ou algumas figuras importantes da história africana ou dos negros no Brasil: Zumba, Gunga, Nzinga, Makeba e Isis. Deixamos suas histórias para a pesquisa da pessoa que tiver curiosidade.

⁶² Cerca de 84% das escolas brasileiras não têm biblioteca, laboratório ou quadra de esportes; e apenas 0,6% apresentam estrutura considerada avançada, com sala de professores, biblioteca, laboratório de informática, quadra esportiva, parque infantil, além de laboratório de ciências e dependências adequadas para atender a estudantes com necessidades especiais (AGÊNCIA BRASIL, 2013, p.1). Quanto à cidade do Rio de Janeiro, metade das escolas não tem quadra de esporte; e quando tem, regularmente não tem material adequado (DAFLON; BERTA, 2009, p.1).

A segunda entrevista foi realizada com o professor “Gunga”, na “sala de professores”, e contou com a participação da professora “Zumba” e de uma outra professora em um debate prévio. Nessa prévia, vários assuntos “comuns”, como: educação, sindicato, movimentos sociais, sobre a escola, além do tema da pesquisa.

A terceira entrevista, na sétima visita, foi realizada no turno da tarde, com a professora “Nzinga”, também por conta da turma, que oportunizaria certa “tranqüilidade” para a conversa. Essas duas professoras, antes de iniciarmos, me apresentaram, relataram sobre minha presença e de que precisariam da colaboração das turmas para podermos realizar as entrevistas sem maiores problemas. Enquanto a professora pegava o material didático, alguns estudantes vieram conversar. Essa turma também era de 9º ano. Houve um contratempo com três estudantes, que atrasou a aula, tendo atenção, inclusive, de uma das diretoras e da professora “Zumba”. Depois da entrevista, continuamos a debater após a aula. Interagi com as turmas da próxima aula, juntadas pelas duas professoras, enquanto aguardava a disponibilidade da outra professora, “Makeba”, que estava em reunião com a coordenadora e responsáveis.

A quarta entrevista foi feita no auditório, um outro espaço utilizado para aulas de Educação Física. Esse espaço, quando não é utilizado para outros fins, é usado para essas aulas, especialmente com as turmas de Educação Infantil - EI ou dos primeiros anos do Ensino Fundamental⁶³. Alguns materiais didáticos ficam já disponíveis nesse espaço, organizados em um dos cantos da sala.

Na oitava visita, a entrevista foi feita também no auditório com a professora “Isis”, e também em um tempo “vago”. Essa professora foi contemporânea de formação e também tem laços de amizade comigo. Acredito que o tempo de duração e a riqueza de alguns detalhes nas respostas tenham sido maiores que a média das outras entrevistas por conta dessa proximidade afetiva.

A disponibilidade dos/das profissionais de educação dessa escola foi uma marca significativa dessa pesquisa de campo. Exemplos disso foram o atendimento e acolhimento pelo pessoal de portaria e agentes educadores; pela coordenadora,

⁶³ A LDB de 1996, em seu artigo 21 diz que a educação escolar compõe-se de “educação superior” e “educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio” (p.5). No artigo 22 ela descreve que “educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (idem). Descreve em seu artigo 29 que “a educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade”, em creches e pré-escolas (p.7). A divisão do ensino fundamental em I e II se dá pela aproximação da estrutura escolar anterior: Fundamental I equivale ao antigo “primário”, enquanto o Fundamental II, ao antigo ginásio. Essa “divisão” não consta na LDB. Obs.: muitas vezes, nas entrevistas, o fundamental I corresponde ao termo “1º segmento”, e o fundamental II ao “2º segmento”.

sempre apoiando nas questões do acesso, seja de pessoal ou de documentos para análise, ou pela simplificação desse acesso ao não exigir aprovação da pesquisa por instâncias administrativas externas à escola, o que poderia levar meses ou até ser um impedimento. As quatro professoras e o professor de Educação Física que estão em atividade na escola também valorizaram sua própria participação na pesquisa, confirmando alguns aspectos interessantes de nossas hipóteses, específicos desse componente, como também da Educação, da rede municipal e da escola, e revelando alguns outros como as questões e tensões internas e interpessoais.

O perfil das pessoas entrevistadas é bem diverso. A professora “Zumba” foi da primeira turma da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ, com aproximadamente 35 anos de formada, atuando em escolas particulares também, e hoje só atua na rede municipal, com duas matrículas. Sempre trabalhou em escola com desporto: “é o que mais gosto de trabalhar... com iniciação desportiva”. A professora ainda é Especialista em voleibol, e ex-atleta. Trabalhou bastante com jogos estudantis, formação de equipes, campeonatos, e depois manteve isso só internamente à escola conforme o incentivo que se dá aos estudantes. Na época da entrevista estava trabalhando com 4º ano até 9º ano nessa escola.

O professor “Gunga” foi formado há 23 anos pela Universidade Castelo Branco – UCB, e desde o 2º período do curso, em 1987, já estava estagiando com musculação, natação, futebol, e em escola. Depois de formado foi trabalhar em academia e em escola particular; e depois de 8 anos só com futebol e em escola pública. Desde 1998 só atua em escola pública: há 14 anos na Fundação de Apoio à Escola Técnica do Estado do Rio de Janeiro – FAETEC, e há 10 anos na rede municipal. Na época da entrevista estava trabalhando com 6º e 7º anos da escola.

A professora “Nzinga” se formou na Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, há 34 anos. Trabalhou em muitas escolas, particulares e públicas, e está aposentada na rede estadual. Está trabalhando só na rede municipal no momento, e está na escola desde 1995. Na época da entrevista estava trabalhando com 3º, 4º, 6º, 7º, 8º e 9º anos.

A professora “Makeba” foi da primeira turma da UCB, era técnica e queria seguir a carreira de Educação Física, foi trabalhar primeiro pra pagar a faculdade. Completa 41 anos de formada e de trabalho. Na rede municipal está desde 1976, com uma segunda matrícula desde 1986. Trabalhou 36 anos numa outra escola da rede,

em que foi diretora durante 11 anos, e que virou Ginásio Experimental⁶⁴; isso a prejudicou por conta de não poder cumprir a carga horária, tendo que sair há 2 anos mudando-se para lá. Na época da entrevista estava trabalhando com duas turmas de EI, uma de 1º ano, três de 2º ano.

A professora “Isis” foi formada na UFRJ em 2008 e entrou na rede estadual no mesmo ano. Fez uma Especialização em Educação Física Escolar, também na UFRJ. De acordo com ela, houve muitos momentos importantes na faculdade que abriram um “leque” de informações e comenta: “fui com uma visão bastante esportista, e ao longo da formação tive contatos com danças e outros tipos de esporte, principalmente dança folclórica, jogos em geral e brincadeiras”. Está há 2 anos na rede municipal. Ela enfatiza que haveria algumas diferenças estruturais entre redes, fundamentais para o desenvolvimento do trabalho. Na escola do estado, em Duque de Caxias, conseguiu incluir num plano da escola um projeto de danças folclóricas com o título “diversidade cultural”, conseguindo material didático (saias de chita, calças brancas, pedaços de madeira, cano de pvc, entre outros). Comenta ainda que nessa escola havia uma “resistência muito grande por parte dos alunos e não dos profissionais” com relação à essa temática, diferente do que acontece na escola municipal. Na época da entrevista estava trabalhando com duas turmas de EI, duas de 4º ano e duas classes especiais.

Quanto às condições de trabalho, que merecem ser detalhadas mais adiante, ainda há um outro espaço para as aulas de Educação Física: o pátio principal da escola. Esse espaço é regularmente usado com as turmas do Fundamental I e é o lugar mais complicado de trabalhar à primeira vista. A circulação de pessoas é intensa, seja entrando ou saindo do pátio externo, do refeitório, ou mesmo a presença de turmas que por algum motivo estariam sem aulas. É regular haver duas turmas tendo aula nesse mesmo pátio, junto a essa outra circulação de pessoas. O chão é escorregadio e há grades que separam esse pátio do pátio externo, e da parte mais interna, que dá acesso a outros espaços da escola. O que intensifica ainda mais os problemas advindos do uso desse espaço são as mudanças “técnicas” referentes aos horários de planejamento de professores/as de Fundamental II – P2, em que foi determinado pela Secretaria Municipal de Educação que as aulas com professores/as de Educação Física, Educação Artística, Sala de Leitura, Língua Estrangeira e outros componentes disponíveis para oferta na escola devem ter dias específicos para que

⁶⁴ A professora se refere à imposição às/aos docentes de, nessas escolas, trabalharem obrigatoriamente 40h semanais, como rege o Decreto 32.672, de 2010, da Prefeitura, no artigo 10: “Os professores lotados no Ginásio Experimental Carioca atuarão com carga horária de 40 (quarenta) horas semanais, sendo 8 (oito) horas diárias, distribuídas nos 5 (cinco) dias da semana, nos limites do horário de funcionamento das referidas unidades escolares” (p.4).

coincidam e sejam nos mesmos dias desse planejamento⁶⁵. Ficou estabelecido que a terça-feira teria planejamento para os P2 de 1º, 2º e 3º anos, ou seja, as aulas desses componentes para esses anos precisam ser nesse dia. Para os P2 de 4º e 5º anos, quinta-feira, e para P2 de turmas de “projetos”, a quarta-feira. Se numa escola com três espaços para aulas de Educação Física não se consegue uma certa “tranquilidade” para o trabalho, pode-se prever q precariedade do trabalho docente intensificada com a adição dessas mudanças burocráticas impostas e numa escola sem espaço adequado, ou com no mínimo, um espaço.

As precárias condições de trabalho na educação pública continuam sendo tema e reclamação recorrente de quem trabalha na rede municipal, seja por profissionais mais antigos ou mais novos, como demonstraremos a partir das entrevistas e os outros tópicos. Percebe-se nessas alas que a diversidade cultural e as questões raciais ficam, quando são consideradas, em posição secundária.

III.1. Saindo dos papéis e entrando nas aulas?

Neste tópico de caráter mais descritivo retoma-se a questão histórica clássica da Educação Física ao examinar os conteúdos dessas aulas que acontecem nessa escola. Há uma ênfase na “iniciação desportiva” e nos “desportos” com as turmas do Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano), como demonstram as falas do professor “Gunga” sobre quais conteúdos têm sido trabalhados: “desportos de quadra, handebol, voleibol, futebol de salão e basquetebol, e dentro desses desportos a gente procura variar um pouquinho as aulas com outros conteúdos: jogos pré-desportivos, jogos recreativos, basicamente é isso”; e da professora “Nzinga”, afirmando que, “com as turmas de 6º ao 9º anos, a gente trabalha basicamente em cima dos desportos: handebol, basquetebol, futsal e o vôlei”. Ambas as falas são exemplares para ilustrar a presença dominante do esporte nesse segmento, demonstradas por quem atua com esses anos na escola (a professora “Zumba” completa esse quadro na escola).

⁶⁵ A Resolução 1.178, em seu artigo 6, diz o seguinte:

“§ 1º O horário extraclasse se destina a Centro de Estudos, planejamento de aulas, organização do Diário de Classe, elaboração e correção de atividades avaliativas, formação continuada, descanso e refeições do professor, e outras atividades de caráter pedagógico.

§ 2º A Unidade Escolar deverá organizar o horário extraclasse dos professores, garantindo, semanalmente, um horário coletivo para Centro de Estudos, organizado por grupos de um ou mais anos de escolaridade ou de uma mesma disciplina e acompanhado pelo(a) coordenador(a) pedagógico(a)” (p.2-3).

Os documentos que ditam que esses dias seriam específicos, e que deveria ser da forma que foi comentada, não foram acessados, ou não existem. direção, coordenação, nem professores/as conhecem algum documento referente a isso. Não se sabe como se chegou a esse “consenso”.

Já nos primeiros anos, da EI e do Fundamental I (1^o ao 5^o ano), os conteúdos foram expostos de forma diversificada. A professora “Nzinga” comenta que “com relação às turmas menores, a gente trabalha psicomotricidade, lateralidade, coordenação, equilíbrio, toda a parte psicomotora”. A professora “Makeba” relata atividades com “identificação auditiva”, “memória”, “coordenação”, “recreação”, “brinquedo cantado” e “com os mais velhos” também trabalha com “iniciação”; e a professora “Isis” detalha:

“Então, eu trabalho com conteúdo esportivo, todo ele, é, além disso, eu trabalho muito, eu trabalho ginástica com os menores, trabalho rolamento, saltos, com corda, bambolé, trabalho essa parte bastante corporal dos menores. Com os maiores, além do esporte, eu trabalho grandes jogos, é, então a gente usa espaço pra fazer os jogos. E danças, que também seria ideal, aqui eu não trabalho. Eu só trabalho [danças] assim: quando... aqui só tem esse espaço [possibilidade de trabalhar com o conteúdo “dança”] quando tem festa junina, algum tipo de festa que tenha, festa da cultura, e aí eu vou e ajudo a ensaiar, eu tomo a frente e faço ensaio”.

Apesar de propostas mais diversificadas com “os menores”, ainda fica difícil distinguir através de que atividades elas são realizadas. Em algumas aulas testemunhadas, esses temas foram trabalhados através de brincadeiras clássicas das aulas de Educação Física. Mesmo que o foco seja, por exemplo, “lateralidade”, a atividade poderia ter como base um tema que aborde a diversidade cultural⁶⁶. Mesmo a professora “Isis”, que tenta usar o conteúdo “dança”, tem dificuldades para desenvolver seu trabalho nesse sentido, no qual teria um viés um tanto diferente diante dos outros conteúdos que ela mesma relata usar. Ela comenta sobre um trabalho que aconteceu dessa forma, no ano de 2012:

“O ano passado teve uma [festa] que eu ensaiei o 4^o ano, né, [só] pra uma [turma], que eu até usei uma música folclórica. Agora, eu não lembro se foi festa junina não, que teve ano passado. O tempo passou e ela [a coordenadora] deu nome de festa da primavera, não lembro. E aí, cada grupo [se] dividiu por uma região, cada turma, e aí falei pra ela pra ficar com Rio Grande do Sul, com a parte do sul, e aí eu dei Xote-carreirinho pra eles. E pra uma outra turma, do EI, dei Cirandas de Tarituba. E esse ano eu ensaiei o DA e o DI com Quadrilha”⁶⁷.

⁶⁶ Esse aspecto precisaria de mais tempo para o acompanhamento de aulas.

⁶⁷ Xote-carreirinho é uma dança tradicional do Rio Grande do Sul. Cirandas de Tarituba são um conjunto de danças tradicionais de Tarituba, distrito de Paraty, Rio de Janeiro. Quadrilha é uma dança tradicional das festas juninas, com focos nas regiões Nordeste e Sudeste do país. DA e DI são siglas referentes às turmas de estudantes com deficiência auditiva e intelectual, respectivamente.

Nesse comentário já é possível perceber como o folclore “aparece” na escola e nas aulas de Educação Física: em momentos pontuais e em tentativas isoladas de algum/a profissional. Vale frisar que, no caso da professora, não é só uma tentativa de incluir danças ou músicas tradicionais, mas também de incluí-las com turmas especiais.

Quanto ao termo “diversidade cultural”, as definições foram diversas. De forma geral, sobre esse assunto “é mais difícil de falar”, conforma “Zumba”, pois “é um termo novo e teórico das faculdades de hoje em dia de Educação Física”⁶⁸. Como contraponto a essa afirmação, “Isis”, a professora mais nova, se coloca também com certa dificuldade ao tentar responder essa mesma pergunta sobre o que entende por diversidade cultural, e por fim, sintetiza:

“[...] eu entendo por diversidade cultural, o conjunto que envolve costumes, coisa bem óbvia, costumes, danças, é... a parte esportiva também, né? A gente tem uma cultura, né, esportiva, voltada pro futebol; então eu acho que toda essa diversidade que deveria ser ampliada, né, eles [estudantes] não conhecem, quando eu falei de algumas danças do Rio Grande do Sul ou do Rio, eles só conhecem funk e samba, né?”⁶⁹ Então, diversidade é tudo isso que tá presente na nossa cultura, essa variabilidade de coisas, dança, música, eu entendo ser isso”.

A professa “Isis” já inclui o tema pelo viés da Educação Física, comentando de suas experiências, de forma similar a “Gunga”, que é taxativo: “dentro da Educação Física é a variedade de conteúdos relacionados a comunidades, a diversos jogos, à *parte folclórica*, basicamente é isso” (grifo nosso). Tentando exemplificar uma “aplicação” da diversidade cultural nas aulas, “Zumba” usa a capoeira, e diz que “não há apoio [institucional] para fazer”, “não tem material”, local adequado, incentivo, expressando, dessa forma, as dificuldades estruturais e político-pedagógicas para desenvolver intervenções nesse sentido. E resume o seguinte: “não se consegue fazer determinados desportos por falta de condições de fazer, não por discriminação”. Esse aspecto citado talvez seja um dos principais entraves para a realização de trabalhos engajados: os problemas relacionados à educação, como um todo, estão em evidência, mais que outros temas, como a questão racial. Um outro aspecto, que será

⁶⁸ Na verdade, ainda pouco se discute sobre diversidade cultural ou questões raciais na formação docente em Educação Física

⁶⁹ A diversidade cultural pode ser usada como temática pertinente para o conhecimento de culturas dos outros, mas também para a valorização de sua própria cultura. Compreender que as culturas se entrelaçam, se misturam, convivem, têm origens comuns – ou não, é um passo importante para romper preconceitos, e para respeitar o que é diferente. Ninguém é obrigado a (e nem pode) conhecer tudo, mas pode aprender a se posicionar no lugar do outro e respeitar essa outra posição, que é apenas diferente.

observado em mais detalhes adiante, é que essa não-discriminação pode ser consequência do “mito da democracia racial”.

Já as professoras “Nzinga” e “Makeba”, de uma forma simples, elencam aspectos pertinentes ao conceito que trouxemos para o debate: “Eu acho que é tudo que a gente tem lá fora, fora do nosso meio. Tudo que a gente tem acesso fora do nosso estado, do nosso país. Tudo que a gente consegue aprender fora da nossa realidade” (“Nzinga”) e;

“acho que é tudo aquilo que no dia a dia a gente já tem o contato, com relação à cultura. Tudo aquilo que nos já recebemos de cultura. E quando chega na escola, você o tempo todo tem que tá trabalhando pra que eles [estudantes] saibam as origens deles” (“Makeba”).

Os aspectos da relação com o outro, com o diferente, e a relevância de conhecê-lo, e da cultura enquanto herança ancestral, de importância para uma construção de identidade estão marcados nessas falas. A professora “Nzinga” detalha:

“Bom, vamos supor, por exemplo: a gente tem uma cultura do Rio de Janeiro. Então todo mundo conhece mais ou menos a cultura de música do Rio de Janeiro. Então, se você tiver oportunidade de conhecer uma música que faz sucesso na Bahia, que tipo de dança eles dançam na Bahia, que é diferente do Rio Grande do Sul, diferente, por exemplo, é... a forma até de trabalho, de um jogo, de repente, pode ser diferente. Como eles atuam em outros países, em outros... outros países não, outros estados. Eu tô pensando só a nível de Brasil.

[Entrevistador: é, mas poderia ser em outros países...]

De repente, poderia ser em outros países também. Tudo que sai, que você consegue conhecer, né, fora do que você já tem conhecimento, tanto de música, quanto de qualquer parte cultural, teatro, cinema, tudo que você consegue aprender fora do que você já tem, ou do teu país, ou fora do teu país, ou do seu estado”.

O acesso à cultura e às diferentes formas de expressão são demonstrados como importantes fontes de conhecimento, que respeitariam as diferenças. A escola, então, passa a ser entendida como uma importante provocadora desse acesso, quando se propõe a desenvolver intervenções nesse sentido. E na esteira desse raciocínio, novamente as precárias condições de trabalho são consideradas cruciais para a efetivação disso.

O professor “Gunga” comenta sobre os espaços e os tempos de aula, a quantidade de estudantes por turma, a resistência em conhecer outras expressões culturais pelos “maiores” e a disponibilidade pelos “menores”: Além disso, reforça os conteúdos tradicionais para o Fundamental II com viés esportivo:

“Dentro aqui da rede municipal, do 6º ao 9º ano, [o trabalho voltado para diversidade cultural] é muito pouco, porque basicamente a gente se fecha nos desportos tradicionais. Então, não é com frequência, às vezes, né, dentro do espaço e do tempo que a gente tem, que é curto, são muitos alunos, são turmas muito cheias, a gente não consegue trabalhar todos os alunos ao mesmo tempo na quadra, então, é complicado. É muito difícil. Hoje, uma vez na semana, com 40, às vezes 50 alunos, é quase impossível. Mas às vezes a gente tenta um jogo diferente, uma atividade diferente, mas não é sempre, não é comum.

[Entrevistador: você acha que com os outros anos, esse espaço de conseguir trabalhar com a diversidade cultural é melhor?]

É bem mais fácil, o 1º segmento é muito mais fácil você trabalhar com esse tipo de conteúdo. Você consegue fazer uma variedade maior de atividades.

[Entrevistador: qual ou quais os motivos que levaria o 1º segmento ser mais fácil?]

Primeiro é o quantitativo de alunos, que é o principal, que é um pouco menor. Não quer dizer que tem pouco aluno, tem menos do que o 2º segmento. E a aceitação por parte dos alunos, eles aceitam mais novas experiências, novas atividades, enquanto no 2º segmento é muito mais difícil”.

No entanto, a quantidade de estudantes por turma⁷⁰ – que é regularmente um problema para qualquer docente – não parece ser um problema para o trabalho com os conteúdos tradicionais da Educação Física, como o esporte. Esses conteúdos são ministrados, apesar da superlotação. Além disso, essa quantidade de estudantes é também proporcional aos anos de ensino, no qual as turmas dos mais “novos” têm menos estudantes do que nas turmas dos mais “velhos”. Fica aí uma outra dificuldade de análise: se a questão seria desenvolver esse tema por faixa etária ou se existe um entrave, por conta de um currículo já “fechado” e tradicional da Educação Física.

A disponibilidade para desenvolver outras atividades começa pelo/a docente, que escolhe, decide e planeja quais conteúdos serão oferecidos, como serão ministrados, e os motivos para tais intervenções. O processo de dialogar com as turmas poderá acarretar na disponibilidade dos/das estudantes, ou não, mas antes disso será preciso a tomada de posição do/da docente, que não é só pedagógica, é política. Inclui-se também a pouca importância das questões raciais como possível imaginário docente, que colaboraria para a manutenção desse entrave.

A professora “Nzinga” especifica os momentos em que há oportunidade de trabalhar com essa temática: “o que a gente tenta fazer pra poder desenvolver é quando a gente trabalha com algum tipo de evento, de festa, que a gente procura

⁷⁰ É comum as turmas estarem acima do permitido (discriminado em regulamentações das redes de ensino) e acima do recomendável (que dificilmente coincide com o permitido – mesmo variando as bases teóricas ou a partir das experiências de cada docente, escola ou de cada rede).

trazer cultura de outros estados, como dança, comida típica, como já aconteceu [...]”. No decorrer das falas percebe-se que, especialmente com o Fundamental II, essa temática só aparece nesses momentos de projetos e festas. “Zumba”, “Gunga” e “Nzinga”, que trabalham com as turmas desse segmento na escola, fazem seus comentários apontando isso.

Quanto às outras duas professoras, que trabalham com “os menores”, há singularidades que demonstram a importância desse tema com essas turmas, mas que não há um foco comum, como há com “os maiores”. Há uma regularidade do tema “folclore”, entendido como diversidade cultural, pela professora “Makeba”:

“Normalmente eu trabalho sempre, né, e com relação a aqui, às minhas turmas, no próprio folclore eu trabalho demais com uma série de situações, e vou buscando sempre tanto a parte africana, a parte indígena, a parte dos nossos avós, que sempre falam, o que eles conversavam comigo, o que eu tenho [de conhecimento sobre isso], tenho muitos livros de folclore e tô sempre falando, porque isso aí a gente não pode deixar perder, não pode perder de jeito nenhum, que é uma coisa maravilhosa pra todos nós, que tá se perdendo”.

A ênfase na oralidade dessas culturas fica marcada na fala da professora, que comenta sobre a busca de registros e memórias familiares, das crianças e dela própria, enquanto conhecimento importante a ser problematizado e vivenciado pelas turmas. Além dos “livros de folclore”, ela está “sempre falando”, inclusive sobre o que seus ancestrais falavam ou “sempre falam”. Quando a professora diz que isso “está se perdendo”, trabalhar com essa temática pode se firmar como resistência cultural diante das mudanças sociais e culturais que vivemos hoje, que muito valoriza o conhecimento científico em detrimento de conhecimentos tradicionais. Contudo, essa preocupação com a memória, a preservação de tradições familiares, ou o folclore, não aponta para e nem garante uma (re)educação das relações étnico-raciais.

A professora “Isis” enfatiza a importância da vivência com a diversidade cultural, mas que em seu trabalho ela ora consegue trabalhar, ora não. Quando planeja desenvolver atividades que superam a questão esportiva tradicional, ela considera que não trabalha, e elenca algumas dificuldades, que parecem comuns a professores/as que precisam usar os espaços simultaneamente, ou de professores/as que pretendem propor atividades que trariam à tona problemas como preconceito e racismo:

“[...] quando penso na diversidade cultural, que não é só amplitude de movimentos no geral, né, diversidade de movimentos, eu penso em danças, em capoeira, em outros tipos de esporte sem ser aqueles

tradicionais. Não, não trabalho. Eu nunca tenho a quadra, só quando... minto, eu tenho a quadra somente numa turma de E1, 50 minutos, que é o tempo do intervalo do outro professor. Tirando isso, eu não tenho a quadra: fica com os professores mais velhos, mais antigos na escola, e de 2º segmento, então eu só tenho pra trabalhar, o pátio, que às vezes estão várias turmas. Fica difícil trabalhar uma música ali, trabalhar outras coisas; e eu tenho o auditório, e o auditório eu só trabalho na terça-feira, isso quando não tem nenhum outro evento. Eu já pedi pra não colocarem [evento nesse dia], mas às vezes não dá”.

Os argumentos para o uso dos espaços da escola para as aulas de Educação Física se baseiam no segmento. As turmas do Fundamental II usam a quadra, por se entender que os “esportes tradicionais” precisariam desse espaço, independente da proposta pedagógica e das necessidades dos outros segmentos. Coincidentemente, “os professores mais antigos” usam esse espaço por lecionarem com essas turmas. Parece que há uma tendência para se usar um ou outro espaço conforme a “antiguidade” na escola, atrelado ao ano das turmas. O pátio, como já dissemos, é um espaço precário e é usado com “os menores”. O auditório, que caberiam turmas menores “dos menores”, se aproxima do ideal, mas não é utilizado regularmente pela professora, somente em um dia, dos três que ela trabalha. Esse último espaço é o que parece ter uma condição mínima para se usar alguma música.

A questão da convivência com a diferença, com ênfase na laicidade da escola, é vista quando a professora comenta sobre a necessidade de incluir certos temas e a relação com religiosos evangélicos:

[...] nem tudo eu acho que eu alcanço. Eu acho que a direção... foi o que eu falei: no estado eu conseguia material [didático], que eu poderia trabalhar bastante coisa. Aqui é difícil você conseguir as coisas pra você trabalhar, às vezes [aparelho de] som eu não consigo, né. Eu tenho um grupo de alunos que são capoeiristas, do 4º ano, “tudo” me pedem para “professora, quando vai ter capoeira? Não sei o que..” [e respondo:] “Ah, ainda vou ver”. Aí tenho que ir com carinho e cuidado. Como alcançar? Eu tenho bastante aluno evangélico, de pais evangélicos. Eu não sei atingir, eu não sei como começar um trabalho com esse público, mas eu pretendo ainda fazer isso ainda esse ano... trabalhar isso”.

Apesar de saber da importância dessas atividades, ela prevê que haverá entraves baseados em preconceitos derivados de doutrinas religiosas evangélicas, que fossem fundamentalistas. Ela observa que a maioria dos/das profissionais na escola é cristã, notadamente evangélica, como também percebe que “alguns pais

[mães ou responsáveis] parecem ser, que você vai pelo estereótipo, né, vestimenta e tudo mais”⁷¹.

Ela relata um caso na escola da rede estadual que trabalhou, a mesma em que teve apoio da direção:

“E eu tive um problema no estado, quando eu comecei e falei: “olha, o conteúdo é esse, esse e esse e no 4º bimestre é capoeira”. E aí quando chegou o 4º bimestre eu tive, existiam líderes [de estudantes] lá no segundo segmento, lá no ensino médio. Tive alguns líderes que simplesmente disseram que não iam fazer, “que não podem”, “que a mãe não deixa”, “que são evangélicos”, que num sei o que. E aí, junto com os líderes, foram [se somando estudantes], é... [uma boa] parte dos alunos foi nessa leva”.

Situações similares estão cada vez mais frequentes na escola pública, e o/a profissional que se engaja nessa temática acaba por precisar de algum apoio institucional. Sem integração a intervenção pode até existir, mas sem um mínimo apoio, o trabalho acaba sendo sabotado e o professor “desanima” (conforme o relato anterior do professor “Gunga”). A professora “Isis” ainda detalha:

“[...] qualquer coisa que eu vá pedir a mais eu sinto que há uma barreira muito grande, muito maior do que há no Estado. Então, embora eu não tenha muito essa intervenção⁷², eu não tenho apoio. Eu não tenho um coordenador pedagógico que realmente seja um coordenador pedagógico, que esteja realmente à frente dos trabalhos, “o que você tá precisando pro seu trabalho?”... ela faz muita coisa, a coordenadora pedagógica: acho que nem deve ser de competência dela”.

Volta-se novamente às condições precárias de trabalho, na suposta sobrecarga ou acúmulo de funções na coordenadora pedagógica⁷³, e que colabora para que um trabalho integrado ou minimamente com apoio institucional seja realizado. Ela comenta ainda sobre a falta de participação, que é mais uma demonstração de o sistema falha:

“No início [da conversa], a gente tinha falado do PPP, eu nunca nem vi o PPP. Eu já pedi pra até ver. [...] eu tinha pedido pra ver [ano

⁷¹ Nesse sentido, Caputo (2011, 2012, 2013) demonstra como a discriminação e o preconceito baseados em doutrinas cristãs, em especial, evangélicas, são conservados na escola, provocando a rejeição e o desrespeito diante de expressões culturais africanas – notadamente as religiosidades tradicionais de matrizes africanas.

⁷² Tentativa de controle ou censura de propostas por parte de direção.

⁷³ Pela lei municipal 2.619 de 1998, a função de uma coordenação pedagógica é “assessorar o Diretor na coordenação da elaboração do planejamento, execução e avaliação curricular e o desenvolvimento do trabalho pedagógico, em consonância com as diretrizes emanadas da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, de forma a atender à diversidade da escola” (p.5).

passado], mas nem vi⁷⁴. As reuniões quando têm, é pra falar de aluno; quando tem centro de estudos, a gente não vai falar [sobre essa temática, das demandas, da integração etc.], a gente vai falar da festa, que cada professor vai ficar responsável por alguma coisa; mas o [de] grande [importância, que] é [um] planejamento que abranja várias [instâncias], a escola toda, e várias disciplinas, uma ajudando a outra, e que seja uma coisa ligada, não tem. Se tem, eu [desconheço, e logo] não participo”.

Chama atenção na fala de “Isis” a questão da participação, em todas as situações de planejamento e de decisão, como é proposto na *Constituição de 1988* e reforçado na *LDB de 1996*⁷⁵, que acontecia na escola estadual e que não acontece na escola municipal. Em uma, ela consegue inserir necessidades didáticas no planejamento da escola e as consegue; na outra ela nem tomou conhecimento do *PPP*, quanto mais participar de sua elaboração. Percebe-se que as iniciativas com potencial de desenvolver a temática da diversidade cultural, quando debatidas e valorizadas a partir de um processo democrático, e sendo inseridas no *PPP* como uma consequência político-pedagógica, tendem a ser realizadas; enquanto que, quando não há participação nesse processo, as dificuldades para a efetivação de uma proposta como essa parecem maiores.

III.1.1. Referenciais culturais africanos e indígenas

Procurando perceber o entendimento sobre o que seriam “referenciais culturais indígenas e africanos“, houve quem sintetizou como sendo o “folclore”, como a professora “Zumba” (“isso aí a gente entende só na parte do folclore, a gente não trabalha muito folclore aqui, a não ser quando na época de festas, como a festa da primavera, festa junina...”) e o professor “Gunga” (“quando eu trabalho com o 1º segmento, com EI, são as questões folclóricas, né, porque é o que mais a gente almeja; tem muito, muito conteúdo relacionado à questão indígena e à questão africana”). Nesse sentido, ora esse conteúdo fica delimitado a momentos específicos do ano letivo na escola, ora a um segmento, o “dos menores”. Quanto ao 2º segmento, o “trabalho” é “com desporto” (“Zumba”), “mas também quando tem condições, a gente também procura trazer isso [o folclore] para o 6º, 7º, 8º e 9º ano” (“Gunga”).

⁷⁴ A professora aqui faz menção à conversa antes da entrevista começar, em que ela relatou que nunca viu o *PPP* da escola, enquanto o entrevistador teve acesso ao *PPP* na primeira visita da escola.

⁷⁵ O inciso VI do artigo 206 da *Constituição* de 1988 dita sobre a necessidade da “gestão democrática do ensino público, na forma da lei”. Anos depois, através da *LDB* de 1996, esse ponto da *Constituição* é reforçado com mais detalhamento.

Esses referenciais foram considerados por “Nzinga” como as visões e os modos de vida específicos de povos africanos ou indígenas, como o culto à natureza e o conhecimento sobre a terra e, da mesma forma, as dificuldades que essas populações tiveram diante da colonização e de seus desdobramentos que ainda existem hoje, como a defesa de territórios indígenas e quilombolas, ou a própria “luta cotidiana” para sobreviver.

Para a professora “Makeba” esses referenciais são “tudo aquilo de herança que nós recebemos” de povos africanos e indígenas, e diz que sempre busca “alguma coisa de lá das raízes” para basear as atividades em aula. Também cita as situações cotidianas de luta de sobrevivência que caracterizariam essas populações, como o recente desalojamento do antigo prédio do Museu do Índio, que se tornou uma ocupação indígena com diversas ações culturais e de movimento social, auto-reconhecida como uma Universidade Indígena, com o nome de Aldeia Maracanã⁷⁶.

O entendimento enquanto herança cultural também é relatado pela professora “Isis”, contudo ela complementa usando referenciais biológicos que também foram herdados pela população brasileira:

“Tudo que, tantos os africanos quanto os indígenas, trouxeram pra gente desde quando tudo começou, quando tudo surgiu, e aí a gente tem em alguns esportes esses referenciais, a gente tem na nossa culinária esses referenciais, a gente tem na nossa miscigenação esses referenciais, a gente tem nossa cor de pele. Então, tudo que... é..., eles trouxeram daquela época são referenciais, nosso jeito de falar, são referenciais que vêm, palavras que vêm tanto dos indígenas, quanto dos africanos [...]

[Entrevistador: quando foi essa “época”?]

O vulgo “descobrimento do Brasil”, daquela época, [que tinha] escravidão, época que os indígenas estavam aqui. A gente teve como herança deles não só cor de pele, mas parte da comida, palavras que a gente usa, capoeira, várias, várias danças, a própria religião, né, vem dessa época de invasão do Brasil pra cá. Acho que às vezes é esquecido, por parte dos professores...”

O que está pautado nessa “definição” dada pela professora é que a importância desses referenciais é minimizada desde a “invasão” europeia. Esses referenciais são desvalorizados a tal ponto que “às vezes” são esquecidos “por parte dos professores”, quando não, regularmente ignorados.

Quanto a esses referenciais serem trabalhados em aulas, a resposta regular é não, especialmente com os “maiores”. A fala de “Nzinga” sintetiza:

⁷⁶ A Aldeia Maracanã foi expulsa desse espaço em favor das reformas do Complexo do Maracanã, voltadas para megaeventos esportivos privados, como as Copas de futebol (em 2013 e 2014) e os Jogos Olímpicos (2016).

“A única coisa que a gente trabalha é... aqui, é quando a gente tenta buscar alguma coisa a nível de cultura de dança ou, num projeto, num projeto de dança, numa festa que a gente faça, muita coisa entra nesse momento, nesse projeto. Dentro da aula, não”.

A professora “Makeba” comenta que “aqui nessa escola tá difícil trabalhar, porque não tem condição”. E o professor “Gunga” enfatiza, além das dificuldades de trabalho, a condição marginal que a Educação Física possui⁷⁷:

“Além da questão do número de alunos, a gente também tem muito pouca liberdade e reconhecimento quando a gente procura fazer esse tipo de trabalho, dentro da rede municipal. Porque infelizmente a Educação Física, na rede municipal, ela é meio que, vamos dizer assim, sofre um preconceito muito grande. Ela não é considerada uma disciplina importante. Então a gente tenta fazer o trabalho, mais num ano, no segundo ano, mas logo você vem com um revés, você percebe que não é reconhecido, e aí começa a dar aquele desânimo e você acaba desistindo de dar sequência nesse tipo de trabalho”.

Por ser peculiar diante de outros componentes curriculares, por ter o corpo e o movimento como prioridades, a experiência vivida com mais valor do que a repetição de conteúdos, por precisar de espaços específicos em uma escola, esse componente pode ser também estimado por parte dos/das estudantes. Apesar de discursos “internos” e “externos” à escola, de que a Educação Física seja importante para uma formação integral e crítica de cada estudante, a realidade se mostra de outra forma – vide o exemplo dos horários de aulas sobrepostos nessa escola, além dos espaços improvisados, às vezes perigosos para as aulas e recorrentemente barulhentos. Além de disputados entre colegas de trabalho. Esse “desânimo” está presente em qualquer profissional que queira desenvolver um trabalho diferente, apesar de ter sido comentado apenas por “Gunga” como um fator significativo para as tentativas de realizar qualquer trabalho diferenciado, inclusive com esses referenciais culturais.

A professora “Isis” relata que não trabalha, mas logo comenta sobre o “trabalho isolado” e as intervenções pontuais que ela consegue realizar, e usa o exemplo da capoeira:

⁷⁷ Essa marginalidade da Educação Física se dá de diversas formas: o trabalho com o corpo e o movimento, a utilização de espaços específicos que não uma sala-de-aula regular; as supostas “simpatia” e “proximidade” com os/as estudantes; o “prazer” em poder ter aulas de Educação Física – ou de ter aulas fora dos espaços convencionais, que forcem a paralisação do corpo; a desvalorização por parte de outras/os docentes; a necessidade taxativa do uso de materiais didáticos diversificados, para além de livros e cadernos, recorrentemente usados em outros componentes etc.. A escola ainda estratifica seu currículo, informalmente, no qual é dada mais importância para Língua Portuguesa e Matemática, e gradativamente menos importância até o nível da Educação Física.

“[...] eu vou falar que vou tentar trabalhar a capoeira aqui. Então eu vou acabar trabalhando um referencial [africano]. Eu vou ter que... provavelmente alguns alunos podem me perguntar “ah, que música estranha é essa?”, que aí eu vou trazer pra eles aquilo: porque que é estranho, o que que aquela música estranha quer dizer [...] Por que que tem essa música estranha? Quem foram essas pessoas que fizeram a capoeira? A capoeira veio da onde? Então, dá pra contextualizar”.

O fato de algum conteúdo ser “estranho”, não só demonstra ausência desse tipo de tema na escola, como também gera a oportunidade de conhecê-lo e valorizá-lo, deixando assim de ser “estranho”. É “estranho” justamente por não se ter vivência anterior, no qual a criança pode já conter algum preconceito, depreciativo, diante desses referenciais culturais, que baseiam “outros” conteúdos.

Ao final de seu comentário, ela reconhece que esse tipo de intervenção não é regular nem cotidiano: “isoladamente até trabalho, mas no geral, no dia-a-dia, eu acho que não. [Acho] que eu não trabalho, é... falando dessa influência que tanto africanos como indígenas tiveram na nossa cultura, é... então eu acho que não faço”. O curioso dessa fala é que essa professora é a que mais se envolve com esses temas, desde sua formação, e que, mesmo assim, apesar de enfatizar danças, capoeira e outras tradições populares – “isoladamente” – ela considera que está muito aquém de um trabalho mais consistente.

III.1.2. Algumas questões raciais: entre a importância e o (des)conhecimento

Uma pergunta feita para o corpo docente em questão marca as análises seguintes, uma vez que está no cerne do entendimento dessa pesquisa e baseou, de certa maneira, todas as outras perguntas: “o que entende por racismo?”. A primeira impressão é de que existe uma confusão sobre o que é racismo. Ora é entendido como preconceito, agressão, discriminação, mas não como o fundamento dessas ações. Nesse sentido, alguns exemplos “práticos” são citados, e em outros momentos são confundidos.

A professora “Zumba” entende por racismo “qualquer tipo de preconceito”. Podendo ser “da cor, pode ser preconceito por que o outro é gordinho, porque o outro é magrinho e, pra mim, qualquer discriminação passa a ser [racismo]. Pra mim, não só da raça, mas num todo”. A visão generalizante do que seja racismo, nesse caso, igualando-o a qualquer preconceito ou qualquer discriminação acaba por desqualificar os problemas específicos em torno do racismo, que são distintas das questões de tipo

físico magro ou gordo. Essa visão inespecífica sobre racismo também está presente na professora “Nzinga”, que entende que “racismo é a não aceitação do próximo, de qualquer jeito que seja: por ser negro, ou por identificação sexual... é a não-aceitação do outro”. A “não-aceitação”, muitas vezes chamada de “intolerância”, pode provocar discriminação, estar baseada em preconceito, mas necessariamente está relacionada ao racismo.

A falta de definição acerca do racismo ainda permanece no exemplo do professor “Gunga”: “racismo, não tem muito o que falar. É crime, né, é a primeira coisa que vem à cabeça hoje em dia é que é uma coisa criminosa, não é uma coisa boa. E é um preconceito contra a raça, contra a cor da pele, contra o local de onde você vem”. Transparece na fala que raça se aproxima da categorização biológica e, por outro lado, que também está relacionada a questões geográficas, como o pertencimento ou origem a uma região específica e a discriminação por conta disso.

A visão da professora “Makeba” reforça a categorização biológica de raça⁷⁸, como também se confunde com ações agressivas praticadas contra o outro, que é diferente: “racismo é qualquer agressão que não só do negro, branco, é... índio, não importa, qualquer raça, que a pessoa venha agressivamente com palavras, atitudes, olhares, não precisa só partir pra cima da pessoa”. Também fica marcado, na fala da professora, o imaginário em torno das “três raças fundadoras” do Brasil, já comentadas nos capítulos anteriores.

A professora “Isis” aponta algumas questões cotidianas que demonstram como o racismo se concretiza em nossa sociedade, pela escola, “que é muito velado”. “Eu entendo que racismo é uma forma, é um preconceito dado a pessoas de... pela cor da pele do outro, de uma pessoa de cor de pele branca tem por uma pessoa de cor de pele escura, né, negra”. Apesar de novamente o preconceito ser considerado como racismo, é interessante ressaltar nesse primeiro momento, que a professora enfatiza que racismo parte de pessoas de pele branca diante de pessoas de pele escura. Mas ela complementa o seguinte:

“eu não sei se vem só do branco pro negro, eu acho que entre os negros também existe, por parte, de negro com negro, e existe do negro pro branco também. Eu não vejo dentro da escola, mas fora da escola vejo muitos discursos de quem é negro, de quem vai casar com uma loira pra clarear a família, eu escuto bastante isso. E são esses que são os pais de nossos alunos. Eu acho que vem com eles também”.

⁷⁸ Em que se concebe a divisão da humanidade em raças naturais.

O já comentado projeto de embranquecimento da população e de desvalorização da pessoa negra ainda estão impregnados na sociedade, de forma evidente, e percebido de forma atenta pela professora. Ela questiona de onde vem isso, que muitas vezes é demonstrado pelas crianças da escola:

“alguém falou de cor de pele, alguém falou alguma coisa, aí eu perguntei “qual a cor da minha pele, eu sou de que cor?” Perguntei assim pra uma criança, “eu sou de que cor?” Ela olhou [e respondeu] “ah, não sei”. Ficou com vergonha, uma criança com vergonha; aí eu falei assim, “que cor é essa?” [e respondeu] “não sei...” aí a outra [criança], “é marrom”. É, é, pode ser, marrom, sou marrom”.

Desde pequenas as crianças já têm vergonha de apenas identificar a cor da professora com quem têm aulas, que se identifica como negra, como se isso fosse ruim para alguém. As crianças em questão são consideradas pela professora como “negras”, o que fundamenta as indagações e suspeitas feitas por ela anteriormente. No entanto, o racismo é transmitido e ensinado às novas gerações, dentro e fora da escola, e de forma bem naturalizada.

Quanto ao trabalho voltado para essas questões, conforme “Zumba”, “Gunga” e “Nzinga”, ele não existe e só ocorre “quando surge alguma situação. Então é pontual, não é uma coisa cotidiana” (“Gunga”). Notam ainda que a maior parte de resoluções de problemas por algum tipo de discriminação durante as aulas está voltado para a performance: “o aluno que tem uma habilidade maior, ele acaba tripudiano o que tem uma habilidade menor” (“Zumba”) ou “não é aceito porque não sabe jogar direito” (“Nzinga”).

Com os “pequenos”, a professora “Makeba” tem trabalhado com a festa junina da escola, e a comemoração do folclore: “22 de agosto é folclore e eu já separei uma série de atividades”. Já a professora “Isis” relata preocupação pela invisibilidade do tema: “no município eu nunca conversei a fundo isso não”, excetuando uma ou outra questão pontual, da mesma forma que as/os outros/as professoras/es comentaram. E reforça a dificuldade que tem para lidar com tema: “eu nunca trabalhei nenhuma atividade cultural que se remetesse a índios e negros, alguma coisa explícita”. E que mesmo trabalhando questões esportivas, que também poderiam provocar alguma questão racial, ela não as aprofunda, como o caso de praticantes de natação, em que “não tem negros nadando”, ou de atletismo, “que a maioria deles são negros”. Poderiam ser problematizadas questões raciais estritamente pelo viés biológico ou através de um projeto de tendenciar socialmente esportes a certas camadas da

população⁷⁹. Ou ainda, demonstrar o acesso a certos bens materiais, como clubes pagos que tenham piscinas, ou aulas de natação, enquanto correr, arremessar, pular, são movimentos que podem ser feitos em espaços públicos.

Quanto ao conhecimento das leis 10.639 de 2003 e 11.465 de 2008, que alteram a LDB de 1996, a resposta é comum: desconhecimento. Os discursos entre esse desconhecimento são diversos, como “eu to afastada dessa parte teórica, isso aí, eu já to quase me aposentando, é bom pra quem vai fazer concurso agora” (“Zumba”), ou “exatamente a lei, eu não conheço” (“Gunga”) e “eu não sei a fundo o que é, mas se for pra melhor, concordo” (“Makeba”). Contudo, não foi comum o entendimento de que essas alterações fossem positivas. Embora não trabalhe com a temática, esteja afastada da parte teórica e já se aposentando, a professora “Zumba” considera importante “porque isso é cultura” e “isso é importante para a cultura geral do aluno”. Enquanto que, para “Gunga”, deveria ser diferente:

“Eu acho desnecessário, assim, uma lei sobre isso. Eu achava que tinha que ser uma coisa, é, natural, as pessoas iriam procurar. E eu acho que deveria ser assim, uma disciplina específica para isso, dentro de cada currículo.

[Entrevistador: no currículo escolar propriamente dito, ou no currículo de nossa formação?]

Nos dois”.

No entanto, a existência de leis já demonstra suas necessidades. Devido ao imaginário sobre uma igualdade entre as parcelas da população, dificilmente seria algo “natural” a ser procurado. Se assim fosse, nem da escola seria preciso. O embranquecimento, já comentado, levaria a maioria da população a buscar referenciais europeus ou brancos. Não há uma imposição legal quanto aos referenciais europeus na escola, justamente porque eles já estão presentes e “naturalizados”, seja enquanto instituição, ou entre as crianças e as pessoas que trabalham nela. No entanto, o professor comenta acerca da formação curricular, seja de estudantes ou de professores/as que poderia ou seria melhor que tivesse algo específico para a inclusão dessa temática – o que não anula o efeito transversal da lei, para atingir todos os segmentos e componentes curriculares.

Sobre esse embranquecimento, quem chama atenção agora é a professora “Makeba” que diz, sobre a inclusão desses referenciais no currículo, “que tem que ter

⁷⁹ Essa questão parece estar relacionada com uma questão de classe e de consumo. Mas também há um atravessamento de prestígio social. Esportes de difícil acesso econômico acabam por ser elitizados, sendo estimados pela população pobre, mas não praticados. Ao mesmo tempo, há também mais visibilidade de pessoas brancas nesses esportes e uma quase invisibilidade de outras populações – delimitando simbolicamente a estratificação social existente.

isso o tempo todo, são nossas origens, né? Apesar do povo todo não aceitar isso”. E ironiza, dizendo que tem muita gente que não aceita suas “raízes” e que “só fala que veio do loirinho de olho azul”. A professora comenta experiências da época em que foi diretora na outra escola, em que fazia o cadastramento de estudantes com responsáveis. A pergunta sobre a autodeclaração de cor era a mais demorada e, de acordo com ela, demonstrava essa busca pelo branqueamento: “era negro e dizia que era pardo, aí o pardo dizia que era branco”.

Uma outra pergunta, a que diz respeito à religião, também demonstrava uma inclinação para religiões cristãs:

“as pessoas só diziam “sou da religião católica”, você é católico, não tem quase nenhuma outra religião, a maioria falava que era católico ou evangélico. Eu tive, nos anos todos que fiz matrícula, nos 11 anos de direção, uma mãe que disse que era espírita kardecista; e um pai que falou bem assim, quando perguntei sua religião: “sou candomblecista e praticante”, só. Só, que até hoje eu não esqueço as palavras dele, bem assim, bem enfático. Achei legal ele ter falado. O restante todo parava, pensava assim, pensando muito o que poderia dizer, entendeu... é muito sério isso”.

A hesitação das pessoas em declarar sua religião demonstrara, conforme a professora, uma tentativa de declarar alguma que fosse aceita socialmente, uma que não fosse de matriz africana, que não fosse considerada ruim ou que sofresse preconceito e discriminação, o que ainda é regular até hoje⁸⁰. O racismo também está traduzido nas manifestações religiosas, na valorização de referências europeias em detrimento de referências africanas. Pessoas se declaram de alguma religião cristã para evitar discriminações como desdobraimento de serem praticantes de umbanda ou candomblé – no caso, no Rio de Janeiro.

A professora “Isis” passou a conhecer as referidas leis a partir desta pesquisa e acha “ótimo”, contudo comenta que elas “não são trabalhadas na escola”:

“Eu não falo só sobre mim, né? Porque eu não vejo essa discussão de nenhuma parte das professoras de 1º segmento, por exemplo. Não vejo nenhum projeto [...] A escola realmente é muito grande, né, mas eu não vejo nenhum projeto que envolva a escola que trabalhe especificamente isso. É... não sei se, se a escola tá preparada também pra trabalhar isso, porque vai tocar no racismo, né, vai tocar em outros tipos de preconceito, eu não sei se a escola tá preparada, né”.

⁸⁰ De acordo com Carrara et al (2010a) “o preconceito relativo às práticas religiosas afrobrasileiras está profundamente arraigado na sociedade brasileira, por essas práticas estarem associadas a negros e negras, grupo historicamente estigmatizado e excluído, e cujos cultos seriam contrários ao cristianismo europeu” (p.27).

A professora duvida que “os professores” estejam preparados para lidar com essas questões, “porque quando a escola não tá preparada, quem não está preparado somos nós”. Ela comenta que deveriam existir reuniões na escola para poder problematizar com profundidade essa temática, e outras, e diz que para decidir coisas “bem mais simples, a gente não consegue chegar num consenso”. Comenta que seria preciso “conversar com os próprios pais, que os alunos vão chegar com certas temáticas que podem chocar os pais, conversar com pais, e tentar fazer os projetos”.

“Isis” avalia que tratar de certos temas no Brasil é muito complicado, pois a população é preconceituosa e discriminadora com diversos segmentos sociais, e que “a gente diz que não tem preconceito contra homossexual, que não há homofobia, que não há racismo, mas aí a gente vê a morte do negro, sem mais nem menos, a gente vê a morte do gay, sem mais nem menos”⁸¹. De fato, a escola também reflete as questões sociais da sociedade em que está inserida, e essa professora, talvez por se identificar como negra e ainda trabalhar com classes especiais⁸², tenha desenvolvido uma sensibilidade e um olhar diferenciado para esses problemas. Ela enfrenta problemas específicos com as classes especiais:

“a escola nem inclusiva realmente ela é, que a escola tem turma de DI e DA... que acho que talvez fosse uma coisa simples de fazer, realmente incluir, mesmo que eles continuassem na classe especial, incluir esse alunos nos projetos da escola, incluir esses alunos nos passeios [...]”

E complementa que até ela entrar na escola, as turmas especiais não tinham aulas de Educação Física, e que essas turmas continuam não tendo aulas de Educação Artística. Ela conclui que há tantas outras questões relativamente mais

⁸¹ No dia 22 de agosto foi realizada a Marcha Nacional contra o Genocídio do Povo Negro em algumas cidades do país. Seu objetivo foi “denunciar a naturalização da morte de milhares de pessoas anualmente que estão classificadas no perfil ‘pobre, jovem e negro’” (GELEDÉS, 2013, p.1). Estes dados estão sintetizados no “Mapa da Violência 2012 – A Cor dos Homicídios”, que relata: entre 2002 e 2010, segundo os registros do Sistema de Informações de Mortalidade, morreram assassinados no país 272.422 cidadãos negros, com uma média de 30.269 assassinatos ao ano. Só em 2010 foram 34.983. Esses números já deveriam ser altamente preocupantes para um país que aparenta não ter enfrentamentos étnicos, religiosos, de fronteiras, raciais ou políticos: representa um volume de mortes violentas bem superior à de muitas regiões do mundo que atravessaram conflitos armados internos ou externos (WAISELFSZ, p.38).

Quanto à morte da população *LGBTs*, o Grupo Gay da Bahia (GGB) divulgou mais um “Relatório Anual de Assassinato de Homossexuais (LGBT)” relativo a 2012, no qual “foram documentados 338 assassinatos de gays, travestis e lésbicas no Brasil, incluindo duas transexuais brasileiras mortas na Itália. Um assassinato a cada 26 horas! Um aumento de 27% em relação ao ano passado (266 mortes) crescimento de 177% nos últimos sete anos” (2013, p.1).

⁸² O artigo 58 da LDB de 1996 descreve a educação especial como “a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais” (p.14).

simples de serem resolvidas, que tratar de racismo seria algo “muito mais difícil de acontecer”:

“A classe especial quase não ia ter material de, daquele kit, com cadernos...⁸³, não ia ter. Eu acho que o que tá aqui, na nossa cara, ainda é, é... a gente finge que não vê. Falar de racismo, que é totalmente obscuro no Brasil inteiro, dentro da escola, eu acho muito mais difícil de acontecer”.

Além do que “Isis” já expôs, quanto à aplicação dessas leis nas aulas, ao cumprimento dessa obrigatoriedade, as respostas vão desde “estar sempre atento a esses preconceitos dos alunos, essas discriminações dos alunos e combater isso” (Zumba”), passando por “a gente já não tem esse contato [com esses referenciais, nem com as leis], não sei como eu vou fazer” (“Nzinga”) e que é importante conhecer “as nossas origens, todas envolvidas, independente de ser africano ou indígena, os povos todos europeus, todos os povos que tão interligados a nossa vida” (“Makeba”), até a contestação do professor “Gunga”:

“Eu não acredito que cada disciplina tenha que impor isso dentro de seu conteúdo. Eu acho que tem que ser específico, e quando surgir situações, quando surgir projetos, você trabalha isso, não como uma coisa que tem que ser obrigatória, específica, dentro de cada disciplina. Eu não acredito nisso”.

Sem dúvida essa postura se torna um empecilho para avançar no debate com esse tema, nas mudanças pedagógicas necessárias no combate ao racismo, e nas mudanças da própria Educação Física, para atender essas demandas.

III.1.3. Entre a visibilidade subalterna e o enraizamento emancipatório

Parece que, diante de tantos outros problemas da educação pública, em especial, da rede municipal do Rio de Janeiro, a temática da diversidade cultural se faz presente em alguns projetos interdisciplinares nas escolas, como mais um tema a ser trabalhado. A temática racial, no entanto, tem seu reconhecimento muito aquém de sua necessidade e importância. Em aspectos para além das aulas de Educação Física, o grupo de docentes entrevistado comenta que esses temas têm sido contemplados na escola apenas através dos “projetos da escola”, daqueles que movimentam a escola toda, como feiras, festas e comemorações, ou aqueles em

⁸³ Esse kit é distribuído no início do ano letivo para todas as crianças que estudam na rede municipal, e contém cadernos, lápis, borracha, apontador, régua entre outros materiais didáticos. Há também distribuição de mochilas e blusas de uniforme.

menor escala, que afetam algumas turmas. São unânimes em apontar isso, da mesma forma que dizem que a escola “contempla [essa temática] muito pouco, principalmente na rede municipal, a gente tem muito pouca liberdade pra isso”, não sendo “uma coisa cotidiana” (“Gunga”). Essa percepção também está demonstrada na fala de “Nzinga”, em que acontece “quando a gente faz esses projetos, não dentro da aula, [e sim] à parte: quando a gente monta projeto de festa, de feira cultural, acho que abrange nesses eventos específicos, e não dentro das aulas”. E “Isis” é enfática ao dizer que deveria ser bem diferente, que esse tipo de intervenção “não é uma discussão. Os alunos vão, dançam, acabou a dança, acabou a festa junina, todo mundo volta sua vida normal, é assim”. E que “quando a escola faz um projeto de... da festa junina, já fez festa da cultura, sim, tá contemplando. Agora, se deveria ser [essa a] forma correta: ‘só a festa e acabou’, eu acho que tem que ser muito maior do que isso”.

Apesar de todo o grupo de docentes apresentar a “visibilidade subalterna”⁸⁴ em que se encontram a diversidade cultural ou esses referenciais culturais, ora como folclore nas aulas de Educação Física, ora como “projetos da escola”, só uma professora se preocupa com o “enraizamento emancipatório”⁸⁵ desses temas.

A declaração seguinte da professora “Isis” deixa isso mais definido, quando, no caso de uma festa:

“vão falar algumas coisas, mas sem aprofundar, “de onde veio isso?”, “por que vocês acham que eles dançam assim?”, “o que vocês acham?”, “por que eles fazem dessa forma?”, “de onde surgiu: do nada?”. Quem veio pro Brasil e ajudou a gente a construir o que nós somos hoje, nossa identidade, né? Que vai muito mais do que a nossa cor da pele, porque a cor da pele, porque que você é branca, porque que você é mais moreninha, porque que você é negro, porque que você é branco diferente... Eu acho que isso, eu não sei se a escola contempla: se a escola faz, é... só nesses momentos especiais, ou se sempre ela trabalha esses referenciais. Eu acredito que não. Essa discussão muito mais aprofundada não acontece”.

III.2. Escola e Educação Física escolar: entre reprodução e revolução?

Neste tópico problematizamos as limitações e as possibilidades de se trabalhar na escola e na Educação Física com a temática racial. Se por um lado, pode-se

⁸⁴ Como já especificado na introdução, Gomes (2012) usa a expressão “visibilidade subalterna” no sentido de que quando existe algum trabalho com essa intenção, ele é pontual, relacionado a eventos, projetos e datas específicas no ano letivo, e dependente de docentes interessados/as na realização desse debate – e ainda sim, muitas vezes, de forma folclorizada, estigmatizada, despolitizada.

⁸⁵ Como já dito por Gomes (2012), a expressão “enraizamento emancipatório” está relacionada à integração dessas questões em toda a escola, sendo trabalhadas de forma séria, aprofundada e não caricaturada.

entender a escola enquanto um espaço e um momento de reprodução social, na forma de um Aparelho Ideológico de Estado – AIE, e/ou se, apesar disso, há possibilidades de entendê-la como espaço de disputar as questões político-pedagógicas a tal ponto que possa ser transformadora, no caso, das relações étnico-raciais em nossa sociedade.

Para isso, destacamos alguns teóricos “críticos” que desenvolvem um debate em torno do Estado e de seus aparelhos, da ideologia, e da escola. Albuquerque (1985) faz observações ao trabalho sobre os “Aparelhos ideológicos de Estado” de Louis Althusser, e comenta sobre a concepção de Estado desse autor. Albuquerque denomina duas concepções para a problematização: uma “mais vulgar e difundida”, e outra propriamente como Althusser concebe.

“Na sua interpretação mais vulgar e mais difundida, o Estado seria instrumento de dominação de uma classe, e não lugar de contradição e de luta de classe. Mas essa mesma ideia de instrumento dá lugar à interpretação simultânea, mas não menos contraditória, de instância instrumental, portanto, exterior à luta de classe e, em última análise, socialmente neutra.

Essa concepção é extremamente difundida no pensamento marxista e na esquerda em geral, permitindo, ao mesmo tempo, denunciar o caráter de classe do Estado e reivindicar sua instrumentalização pelas classes subalternas ou, mais precisamente, por seus porta-vozes autorizados” (p.15, grifo original).

O Estado, entendido dessa maneira, é “neutro”, um “instrumento” a serviço da “classe” em poder na sociedade. Estando empoderada do Estado, essa “classe” exerceria através dele a imposição de seu projeto de sociedade. Essa concepção foi aprofundada por Althusser, em que o Estado não é um “instrumento”, mas sim um lugar de tensão e conflito, um espaço de disputa entre as classes pela direção da sociedade, “contraditório”, um campo de batalha permanente. Albuquerque (idem) demonstra isso da seguinte forma:

“Althusser desloca a questão da instrumentalidade do Estado para a questão de seu funcionamento. O caráter do aparelho de Estado e sua posição na luta de classes não estaria no lugar jurídico que ele ocupa na estrutura da sociedade, mas no seu funcionamento, repressivo ou ideológico. A burocracia, as Forças Armadas, o Judiciário, o governo, não seriam repressivos porque se encontram em mãos de uma classe dominante ou de seus representantes, mas porque seu funcionamento é coercitivo, porque são uma máquina de guerra, cujo produto é uma relação de subordinação entre classes. A mudança de mãos do aparelho repressivo de Estado não muda em nada o seu caráter.

Fica claro, com isso, que o funcionamento, tanto coercitivo quanto ideológico, do aparelho de Estado não é neutro ou instrumental — não é unidirecional — mas sim, contraditório” (p.16, grifo original).

O foco nessa análise é como o Estado funciona, e esse funcionamento não muda diante de “quem” se empodera dele. Diante disso, o autor usa a metáfora de uma “corda de cabo-de-guerra” para representar o Estado “em vez de puro instrumento, *lugar* de luta de classes” (p.17, grifo original).

Essa disputa “no” Estado, através de seus aparelhos, pode ser traduzida também na luta pela ideologia que será dominante na sociedade, que está refletida nesses aparelhos de Estado – e demonstra mais uma vez a luta entre as classes. A ideologia é material, e se dá através dos relacionamentos humanos, entre si e com o mundo. É uma prática. Conforme Albuquerque (idem),

“se trata das relações imaginárias dos indivíduos com suas condições de existência, e não da representação imaginária dos indivíduos sobre suas condições de existência. Isto é, Althusser critica a ideia de que a ideologia seja uma representação imaginária do mundo, invertida, deformada e de que baste interpretar tal inversão e deformação para resgatar o seu conteúdo verdadeiro. Pois para Althusser o objeto da ideologia não é o “mundo”, mas a relação do “sujeito” com o mundo ou, mais precisamente, com suas condições reais de existência” (p.39, grifo original).

Ou, de outra forma, a ideologia é igual à “relação imaginária para com relações reais” (p.41). São essas práticas, ou seja, é essa ideologia que se prentede ser dominante, que está em disputa através do Estado e de seus aparelhos. Para Althusser (1985) cada aparelho realiza alguma ideologia específica, que estará relacionada com a ideologia dominante:

“Ao falarmos dos aparelhos ideológicos do Estado e de suas práticas, dissemos que cada um deles era a realização de uma ideologia (a unidade destas diferentes ideologias regionais — religiosa, moral, jurídica, política, estética, etc, sendo assegurada por sua subordinação à ideologia dominante). Retomamos esta tese: uma ideologia existe sempre em um aparelho e em sua prática ou práticas. Esta existência é material” (p.89).

Assim, cada ideologia se realiza quando existe uma prática coerente com ela. Nesse sentido, ela procura transformar os indivíduos para que a pratiquem. Para o mesmo autor, “a ideologia ‘age’ ou ‘funciona’ de tal forma que ela ‘recruta’ sujeitos dentre os indivíduos (ela os recruta a todos), ou ‘transforma’ os indivíduos em sujeitos (ela os transforma a todos)” (p.96, grifo nosso). A ideologia se realiza em sua plenitude quando não se percebe que ela existe, quando os “indivíduos” são “recrutados” como, ou “transformados” em, “sujeitos”. Esses sujeitos se constituem pela sua sujeição, pela

submissão a determinada prática, de forma “livre” (ALTHUSSER, 1985, p.104). Mais ainda:

“O sujeito portanto atua enquanto agente do seguinte sistema (enunciado em sua ordem de determinação real): a ideologia existente em um aparelho ideológico material, que prescreve práticas materiais reguladas por um ritual material, práticas estas que existem nos atos materiais de um sujeito, que age conscientemente segundo sua crença” (idem, p.92).

Quando se dá crédito a determinada prática social, não é preciso mais uma imposição declarada, ou algum tipo de repressão legítima. A ideologia se confirma nessa prática, realizada por quem se submete a ela ao legitimá-la. Mas, não é simples repetição, nem uma reprodução automática e mecânica, dessa ideologia ou de instituições baseadas nela, que garante que uma ideologia continue sendo dominante através do Estado. Usando a metáfora citada, é um “cabo-de-guerra”, em que ora as forças tendem para um lado, ora para outro, e que é preciso uma força constante e renovada para manter a “corda” para o seu lado.

Althusser (1985) sintetiza que “a luta pela reprodução da ideologia dominante é um combate inacabado que sempre é preciso retomar e que sempre está submetido à lei da luta de classes”, em que pesam a “persistência” da ideologia da antiga classe dominante, a busca de uma unidade da classe dominante, e uma luta dirigida contra “as formas nascentes da *ideologia da classe dominada*” (p.111, grifo original).

O Estado e seus aparelhos têm a função fundamental de servir à dominação de uma classe sobre a outra. A manutenção dessa ordem, diante das mudanças pretendidas pela classe dominada, se reflete na prática dos aparelhos de Estado, sejam os repressivos ou os ideológicos. Compreende-se como Aparelho Repressivo de Estado – ARE, “o governo, a administração, o exército, a polícia, os tribunais, as prisões, etc.”. O termo repressivo indica que o aparelho de Estado em questão “funciona através da violência’ — ao menos em situações limites (pois a repressão administrativa, por exemplo, pode revestir-se de formas não físicas)” (ALTHUSSER, p.67). Segundo o outro, o AIE trabalha difundindo e legitimando a ideologia dominante. Algumas instituições específicas podem servir de exemplo, como:

“AIE religiosos (o sistema das diferentes Igrejas), AIE escolar (o sistema das diferentes “escolas” públicas e privadas), AIE familiar, AIE jurídico, AIE político (o sistema político, os diferentes Partidos), AIE sindical, AIE de informação (a imprensa, o rádio, a televisão, etc...), AIE cultural (Letras, Belas Artes, esportes, etc...)” (p.68)

Entre outras diferenças entre os Aparelhos, o autor constata que, enquanto o *ARE* parece “unificado” e pertence inteiramente ao “domínio público”, a maior parte dos *AIE*, em sua diversidade e aparente “dispersão”, remete ao “domínio privado”. As instituições religiosas, os partidos, os sindicatos, as famílias, algumas escolas, a maioria dos jornais, as empresas culturais, entre outros exemplos, são de caráter privado. E enfatiza que pouco importa se as instituições que os constituem sejam “públicas” ou “privadas”. “O que importa é o seu funcionamento”. Instituições privadas podem perfeitamente funcionar como *AIE* (idem, p.69).

A relação entre os aparelhos de Estado é, de certa maneira, complementar. O domínio do *ARE* não se dá de forma “duradoura” se não houver o domínio dos *AIE* pela classe dominante. Por conta disso, os *AIE* podem ser considerados não só como meios de disseminação da ideologia dominante, mas como espaço de disputa permanente por seu controle. Para que a “repressão” seja legitimada e tenha sua prática assegurada, é preciso a sujeição à ideologia dominante (idem, p.71). O autor reforça que é justamente por isso que

“os AIE não são a realização da ideologia em geral, ou mesmo a realização sem conflitos da ideologia da classe dominante. A ideologia da classe dominante não se torna dominante por graça divina, ou pela simples tomada de poder do Estado. É pelo estabelecimento dos AIE, aonde esta ideologia é realizada e se realiza, que ela se torna dominante. Ora, este estabelecimento não se dá por si só, é, ao contrário o palco de uma dura e ininterrupta luta de classes” (p.106, grifo original).

As ideologias não nascem nos Aparelhos, elas são difundidas por eles como consequência ou resultado da luta entre as classes, nesse “cabo-de-guerra”. Ou seja, não há totalidade nessa disseminação, mas uma disputa constante de qual ideologia será “mais” e/ou “melhor” disseminada pelos aparelhos. O que faz o autor caracterizá-los da seguinte forma:

“os AIE são necessariamente o lugar e o marco de uma luta de classes que prolonga, nos aparelhos da ideologia dominante, a luta de classes geral que domina a formação social em seu conjunto. Se os AIE têm a função de inculcar a ideologia dominante, isso quer dizer que existe resistência, se há resistência, é que há luta e essa luta é, em definitivo, o eco direto ou indireto, próximo ou, em geral, longínquo, da luta de classes” (p.112, grifo nosso).

A escola é símbolo dessa luta. Althusser (1985) afirma “que o aparelho ideológico de Estado que assumiu a posição *dominante* nas formações capitalistas maduras, após uma violenta luta de classe política e ideológica contra o antigo

aparelho ideológico de Estado dominante, é o *aparelho ideológico escolar*” (p.77, grifo original). Albuquerque (1985) chama atenção para os “efeitos de reconhecimento da naturalidade” da ordem vigente, que a escola inculca nas crianças, e que mistura “efeitos de reprodução material, de reprodução da submissão e de reconhecimento da ordem” (p.13).

Nela, ainda aponta o autor, aprende-se “algumas técnicas, e outras coisas também”, como o “saber-fazer” de alguma atividade produtiva (pp.57-58). Mas seu papel fundamental, ou seja, ideológico, se realiza simultaneamente ao aprendizado dessas “técnicas e outras coisas”:

[...] junto com essas técnicas e conhecimentos, aprendem-se na escola as "regras" do bom comportamento, isto é as conveniências que devem ser observadas por todo agente da divisão do trabalho conforme o posto que ele esteja "destinado" a ocupar; as regras de moral e de consciência cívica e profissional, o que na realidade são regras de respeito à divisão social-técnica do trabalho e, em definitivo, regras da ordem estabelecida pela dominação de classe” (p.58).

No entanto, essa luta na ou pela escola é desigual. Por um lado, as crianças de todas as classes sociais (em teoria) frequentam a escola desde o “Maternal”, e desde o então ela lhes inculca, durante anos, precisamente durante aqueles em que a criança é mais “vulnerável”, “espremida” entre o AIE familiar e o AIE escolar, os saberes contidos na ideologia dominante (como a língua materna, cálculo, ciências e outros) ou a ideologia dominante “em estado puro” (como a moral, o civismo, a filosofia e outros) (ALTHUSSER, 1985, p.79). Esse reconhecimento da naturalidade da ordem vigente e da submissão a essa ordem não é inculcação exclusiva da escola, lembra o autor, “porém, nenhum aparelho ideológico de Estado dispõe durante tantos anos da audiência obrigatória” (muitas vezes “gratuita”) (p.80). No caso brasileiro, entre cinco a seis dias por semana, numa média de cinco horas por dia nas escolas regulares. Esse funcionamento acaba por ser encoberto e dissimulado por uma ideologia da escola “universalmente aceita”, que a representa como “neutra” (idem).

Por outro, as/os docentes também são submetidos a essa ordem. Quanto a isso, o autor comenta sobre os empecilhos e a quase impossibilidade de disputar a escola:

“Peço desculpas aos professores que, em condições assustadoras, tentam voltar contra a ideologia, contra o sistema e contra as práticas que os aprisionam, as poucas armas que podem encontrar na história e no saber que "ensinam". São uma espécie de heróis. Mas eles são raros, e muitos (a maioria) não têm nem um princípio de suspeita do

"trabalho" que o sistema (que os ultrapassa e esmaga) os obriga a fazer, ou, o que é pior, põem todo seu empenho e engenhosidade em fazê-lo de acordo com a última orientação (os famosos métodos novos!). Eles questionam tão pouco que contribuem, pelo seu devotamento mesmo, para manter e alimentar esta representação ideológica da escola, que faz da escola hoje algo tão "natural" e indispensável, e benfazeja a nossos contemporâneos como a Igreja era "natural", indispensável e generosa para nossos ancestrais de alguns séculos atrás" (p.80-81, grifo nosso).

Ambas as figuras em questão são agentes protagonistas da escola, mas "espremidos", "presos" ao seu modo de funcionamento, o que acaba por reproduzir toda a ordem estabelecida. Mesmo aqueles referidos "professores", que são "raros", se vêem em condições "assustadoras" de reverter esse quadro, e de imprimir uma outra ideologia na e para a escola. Ou, de conseguir trabalhar com uma ideologia não dominante. Constatase isso quando, por exemplo, a professora "Makeba" prefere comprar, com seus próprios recursos, materiais didáticos para suas aulas, ao em vez de pautar mais verbas na escola para isso. Ou a simples reprodução dos conteúdos "clássicos" da Educação Física, notadamente as expressões esportivas, ou ainda fazer isso de forma tecnicista, sem ao menos haver uma problematização mais profunda sobre os motivos de se aprender tal técnica, sua importância, ou indicar como ela foi construída⁸⁶.

A escola sujeita não só as crianças, mas especialmente as pessoas que trabalham nela, e que (na sua "maioria") vão disseminar essa ideologia propriamente escolar, reflexo da ideologia dominante. Nesse sentido, Albuquerque (1985) nota que as instituições, como a Universidade e a Escola, deixam de ser uma "conquista da humanidade", deixam de ser "instrumentos neutros" de saber, para tornarem-se "máquinas de *sujeição* ideológica" (p.17, grifo original). O que torna a escola instrumento de subordinação ideológica não são os "valores" de uma classe e os "interesses" de seus representantes, mas seu funcionamento ideológico. A escola continuaria sendo uma máquina de sujeição, ainda que mudasse de mãos e adotasse "valores" ou "interesses" supostamente opostos (ALBUQUERQUE, 1985, p.17).

A legitimidade da escola, assim como das práticas pedagógicas que ocorrem nela, perpassam por sutilezas que impedem que a ideologia dominante seja percebida. Nas palavras de Bourdieu e Passeron (1975), isso demonstra a "eficácia real do esforço simbólico das relações de força, que implica no reconhecimento pelos

⁸⁶ As poucas aulas que foram testemunhadas indicam essa forte tendência pedagógica.

dominados da legitimidade da dominação” (p.20)⁸⁷. A legitimidade é notada pelos autores como “dissimulação”, e complementam que

“o reconhecimento da legitimidade de uma dominação constitui sempre uma força (historicamente variável) que vem reforçar a relação de força estabelecida, porque, impedindo a apreensão das relações de força como tais, ele tende a impedir aos grupos ou classes dominadas a compreensão de toda a força que lhes daria a tomada de consciência de sua força” (p.29).

Se já é “raro” que o corpo docente perceba essa dissimulação, às crianças (ou o corpo discente em geral) resta a reprodução das práticas escolares. Muitas práticas na escola são tidas como obrigatórias, quiçá estruturais, em que não haveria “espaço” para o questionamento dessa ordem pelo corpo docente, quanto mais pelas crianças⁸⁸.

Esse sistema de manutenção das relações de poder na escola, que inclui aí as relações pedagógicas, é demonstrado pelos autores como uma soma de relações impostas por força com ações de violência simbólica:

“A força simbólica de uma instância pedagógica define-se por seu peso na estrutura das relações de força e das relações simbólicas (exprimindo sempre essas relações de força) que se instauram entre as instâncias exercendo uma ação de violência simbólica, estrutura que exprime por sua vez as relações de força entre os grupos ou as classes constitutivas da formação social considerada” (p.22)⁸⁹.

Isso pode ser entendido nesta pesquisa, como o currículo escolar ou os próprios conteúdos que são [tidos como] obrigatórios, mas que nem sempre são legítimos. Vimos que apesar de uma ou outra temática ser obrigatória, a própria estrutura escolar, junto com as ações de seus agentes, favorece a legitimidade de certos conteúdos em detrimento de outros – independente de serem obrigatórios. A legitimidade ou a não-legitimidade de certos conteúdos demonstram, pela “delimitação”, pela “imposição”, pela “inculcação”, “pela seleção e a exclusão”, a escolha de um “arbitrário cultural” de um grupo ou uma classe (BOURDIEU e PASSERON, 1975, p.22).

⁸⁷ De certa forma, por exemplo, o corpo docente investigado reconhece essa legitimidade de dominação, poucas vezes indo de encontro à ordem estabelecida, questionando, agindo de forma diferente. Em diversos momentos se percebem quase que “presos” à estrutura da escola, de tal forma que escolher ou percorrer outros caminhos que distorçam essa ordem dificilmente são experimentados.

⁸⁸ São exemplos simples disso a existência de filas e banheiros separados por sexo; e a falta de democratização dos planos e das decisões, que excluem tanto a comunidade quanto o corpo discente desses processos, mantendo uma concentração de poder nas posições mais altas da “hierarquia escolar” etc..

⁸⁹ “O professor” ainda é visto como um sábio, detentor de verdades, enquanto que “o diretor” é visto como um chefe ou um rei, que sabe o que é melhor para a escola e toda a comunidade escolar, por exemplo.

Esse “arbitrário cultural” corresponde, por exemplo, aos temas que serão desenvolvidos na escola, e que têm legitimidade. Essa legitimidade se apresenta de forma dominante. De acordo com os autores, a ação pedagógica legitimada não é outra coisa que não “a imposição arbitrária do arbitrário cultural dominante, na medida em que ela [a ação] é desconhecida [por seus agentes] em sua verdade objetiva [enquanto] ação pedagógica dominante e [enquanto] imposição do arbitrário cultural dominante”⁹⁰. Exposta de outra maneira, essa ação “tende a produzir o desconhecimento da verdade objetiva do arbitrário cultural, pelo fato de que, reconhecida como instância legítima de imposição, ela tende a produzir o reconhecimento do arbitrário cultural que ela inculca como cultura legítima” (p.35). Diante disso, a legitimidade não só se auto-justifica, como reflete e promove a dominação, no interior das questões e ações pedagógicas.

Assim, essa ação pedagógica legitimada, que é dominante, tem sempre uma função de “manter a ordem”, seja pela “inculcação”, seja pela “exclusão”, a impor aos membros dos grupos ou classes dominados o reconhecimento da legitimidade da cultura dominante e de seu “arbitrário cultural” (BOURDIEU e PASSERON, 1975, p.52). Isso funciona a tal ponto que essa exclusão se torna auto-exclusão, promovida por aqueles que estão dominados, e que passam a reconhecer que sua cultura não é legítima. Como exemplo disso, pode-se conceber todas as formas populares de saberes, que ao chegarem à escola, são prontamente marginalizadas em detrimento de uma cultura escolar oficial ou padrão. Ou quando conteúdos específicos são rejeitados, tanto por profissionais da escola, tanto pelas crianças – como alguns com referenciais africanos ou indígenas. Ou ainda, a própria temática desta pesquisa, que entrelaça essas questões com a Educação Física – também relegada a um componente de pouco valor ou simplesmente marginalizado. Os autores reforçam que:

“Em suma, em todos os casos, a principal força da imposição do reconhecimento da cultura dominante como cultura legítima e do reconhecimento correlativo da ilegitimidade do arbitrário cultural dos grupos ou classes dominados reside na exclusão, que talvez por isso só adquira força simbólica quando toma as aparências da auto-exclusão” (p.52, grifo nosso).

Por esse aspecto, é de extrema relevância a obrigatoriedade da inclusão de certas temáticas na escola, como a temática racial, enquanto um projeto para romper essa auto-exclusão, já introjetada na escola, em sua estrutura, em sua ideologia dominante, em suas culturas legítimas, e em seus agentes, sejam profissionais ou

⁹⁰ No caso desta pesquisa, os referenciais culturais branco-europeus são exemplos disso.

estudantes. É uma temática obrigatória em uma escola que também é obrigatória, o que por si só não faz dela (da temática) legítima. Esse trabalho de legitimar tal temática talvez não consiga ser realizado por aqueles professores “aprisionados” e tidos como “heróis”, diante do sistema escolar vigente e de sua ideologia dominante. Os autores ressaltam ainda que

“um dos efeitos menos percebidos da escolaridade obrigatória consiste no fato de que ela consegue obter das classes dominadas um reconhecimento do saber e do saber-fazer legítimos [...], levando consigo a desvalorização do saber e do saber-fazer que elas efetivamente dominam” (p.52).

Ou seja, o que poderíamos chamar propriamente de culturas populares, normalmente desvalorizadas pela escola; simultaneamente à valorização daquelas culturas que são consideradas dominantes, legítimas.

III.3. Fissuras no sistema educacional?

A escola enquanto uma “máquina de sujeição”, em que perpetua uma ideologia dominante, talvez fique limitada ao desenvolver trabalhos com a diversidade cultural e as questões raciais. Trabalhar com essas questões, da forma que foi proposto, não parece estar na agenda política e pedagógica da escola. Mesmo assim, há autores/as que consideram que a educação seja um dos primeiros passos para superar as desigualdades sociais, notadamente a escolar, através de alguns focos de resistência. Defendendo dessa forma que essa “máquina” sujeite as pessoas a respeitarem as diferenças, a agirem com solidariedade, a lutarem por justiça social, por exemplo. Apesar de constarem tópicos específicos no *PPP* da escola, em termos gerais, não há debates, reuniões ou intenções de se aprofundar essas questões com o próprio corpo docente. Isso, ora parte pela direção da própria escola, ora parte pela negligência ou falta de engajamento político-pedagógico por parte do corpo docente, que se sente limitado e/ou desanimado, acabando por enfraquecer iniciativas em que esse tipo de projeto de educação, que pautasse a diversidade, pudesse ser efetivado. A disputa por esse projeto, como da própria escola, precisa ser permanente; e essa necessidade é reforçada em Carrara *et al* (2010b), ao dizerem que

“a educação é uma prática social, em que são expressos os mais diversos valores, crenças e atitudes. Os conhecimentos trocados no cotidiano escolar herdam, de certa forma, o status de “verdade” que se costuma dar aos saberes científicos [...] Ou seja, o que se ensina,

e como se ensina, pode reforçar ou desestabilizar hierarquias e formas de dominação, discriminação, exclusão” (p.69, grifo nosso).

Sem dúvida, a ação e a participação de profissionais engajados/as nessas lutas podem “desestabilizar” o sistema e, quem sabe, transformar o aparelho escolar. No entanto, esses projetos ainda são incipientes. Como foi visto, a dominação se auto-reforça, enquanto a ideologia dominante estiver sendo praticada. Parece que a chance de mudanças na educação escolar fica a cargo desses/as profissionais engajados/as e sensíveis a essas necessidades de mudanças. O mesmo autor comenta sobre essa participação:

“A discussão a respeito do papel da educação e do conhecimento, frente às discriminações e à promoção da equidade, pressupõe a compreensão por parte dos/as profissionais de educação não só acerca do caráter construído do conteúdo de seus currículos de ensino, mas também dos significados atribuídos tanto ao processo educacional como de escolarização” (p.70).

O que pode ser percebido nas falas das entrevistas é a pouca importância dada a essas questões raciais, consideradas pontuais e sem necessidade de haver sua inserção no currículo escolar, em especial da Educação Física. Apesar do reconhecimento disso por uma ou outra professora, seus planejamentos e suas práticas não estão voltadas para isso. Vale ressaltar a fala já citada do professor, que enfatiza a não-necessidade desse tema estar inserido na totalidade da escola.

Mas seria ingenuidade considerar que essas mudanças conseguiriam ser desenvolvidas ou começadas apenas pelas iniciativas pessoais, pois o aparelho escolar não sujeita somente as crianças e jovens que a frequentam, mas também, e especialmente, as pessoas que trabalham na escola. A luta pela educação de qualidade precisa ser desejo de toda a sociedade, do coletivo de profissionais de educação já disposto a enfrentar as condições adversas e conservadoras do próprio sistema escolar, tomando o aparelho escolar e imprimindo através dele uma outra ideologia, pautada em princípios democráticos, de participação e igualitários. Para isso é imprescindível a transformação da escola, e considerar essas demandas como partes de um projeto político e pedagógico mais amplo, de toda uma sociedade. Tal qual detalhado em Carrara *et al* (2010b),

“a superação da discriminação, a democratização da educação, a promoção da equidade supõem, assim, reorganizar e re-configurar o espaço escolar, o projeto político-pedagógico da escola, tendo em vista o respeito aos diferentes, suas perspectivas e valores. Além disso, é importante ter como objetivo melhorar a qualidade de ensino,

promover a interdisciplinaridade, os temas transversais, e ampliar as oportunidades educacionais no interior da escola” (p.72).

Para isso, a escola precisa estar disponível. Ou seja, para além do sistema escolar, seus agentes, em especial os/as profissionais de educação, precisam estar disponíveis para o novo. Pois é um caminho novo, que precisa ser aprendido e construído cotidianamente, que fortalece propostas que possam favorecer o desenvolvimento de processos educativos não discriminatórios. Não só aceitar o “outro”, mas o “novo”, insistindo numa reflexão crítica sobre a prática, no estímulo à pesquisa, na disponibilidade para diálogo e o comprometimento, e na compreensão de que a educação é uma forma de intervenção no mundo (CARRARA ET AL, 2010b, p.77).

Nesse sentido, no nível “macro”, a produção de intervenções do Estado na educação, resultado de “pressões sociais e proposições do movimento negro brasileiro, juntamente com os demais aliados da luta antirracista”, é um exemplo marcante na tentativa de “enraizar” e “emancipar” a temática das questões raciais na escola. Gomes e Jesus (2013) comentam que essas intervenções são

“um conjunto de dispositivos legais considerados como indutores de uma política educacional voltada para a afirmação da diversidade cultural e da concretização de uma Educação das Relações Étnico-Raciais nas escolas, desencadeada a partir dos anos de 2000. Tanto a legislação como seus dispositivos podem ser considerados como pontos centrais no processo de implementação das políticas de ações afirmativas na educação brasileira nos seus diferentes níveis, etapas e modalidades educacionais” (p.21).

Apesar dos entraves da escola, esses autores detalham que todo esse movimento

“sinaliza avanços na efetivação de direitos sociais educacionais e implica o reconhecimento da necessidade de superação de imaginários, representações sociais, discursos e práticas racistas na educação escolar. Implica, também, uma postura estatal de intervenção e construção de uma política educacional que leve em consideração a diversidade e que se contrapõe à presença do racismo e de seus efeitos, seja na política educacional mais ampla, na organização e funcionamento da educação escolar, nos currículos da formação inicial e continuada de professores, nas práticas pedagógicas e nas relações sociais na escola” (p. 22).

São “avanços”. Os autores analisam a última década com relação às transformações em direção de uma outra educação das relações étnico-raciais a partir de algumas escolas espalhadas pelo Brasil, e constatam que, na prática, ainda há

muitas mudanças a serem feitas. A começar pela coleta de dados, imprecisa, e a prática de outras orientações legais que regulamentam a gestão do sistema de ensino e o cotidiano das escolas (GOMES e JESUS, 2013, p.22).

No entanto, o panorama geral parece ser comum às escolas nas quais existem intervenções nesse sentido e na atuação de profissionais engajados/as nesse projeto. O primeiro dado interessante que se destaca é que esse “conjunto de dispositivos” têm fortalecido o exercício democrático desses profissionais na construção de intervenções pedagógicas. Os autores comentam que “a *lei 10.639* de 2003 deu legitimidade ao trabalho que já vinha sendo realizado, muitas vezes de forma isolada e antes mesmo da sanção da referida lei” (Idem, p.30). Em contrapartida, mesmo em escolas com iniciativas com esse teor “há docentes que desconhecem esse processo histórico, não conhecem a *lei 10.639* de 2003 e suas *Diretrizes*, ou mantêm um conhecimento superficial delas, inclusive de resistência, entendendo-as como imposição do Estado ou ‘lei dos negros’” (Ibidem, idem). Evidentemente que leis são imposições do Estado, mas o que é curioso dessa argumentação resistente é que, diante de outras leis, ou em outras questões, talvez não existisse resistência. Especialmente se não fosse referente aos “negros”. A persistente falta de interesse pela atualização profissional e a formação continuada por esses/as profissionais intensifica essa resistência. Isso, por um lado, demonstra a precariedade das condições de trabalho na educação, que leva ao “desânimo”, e por outro, demonstra o racismo velado, que impede de promover a igualdade entre as parcelas diferentes da população.

Por ser “coisa de negro” (o preconceito fica mais evidente do que ao se tratar de culturas indígenas), além da questão do preconceito já estabelecido e “enraizado” na sociedade brasileira, essa resistência também pode estar relacionada com o preconceito e a falta de respeito direcionada por setores de religiões cristãs às de matrizes africanas – vide a fala da professora “Isis” sobre o cuidado e o preparo para lidar com as questões da capoeira com as crianças evangélicas. Como chama a atenção os autores, “algumas práticas pedagógicas desenvolvidas pelas escolas revelaram-se pautadas em interpretações dogmáticas de cunho religioso, demonstrando a presença da intolerância religiosa” (p.31). Nem sempre as intervenções estão no sentido de uma outra educação, mas de reforçar justamente aquilo que se pretende transformar em nossa sociedade. Somando-se ainda ao preconceito religioso, a falta de respeito e, de certa maneira, um fortalecimento de instituições cristãs através da escola pública.

“Ainda que as instituições escolares sejam quase sempre provenientes da laicização de instituições eclesiásticas ou da secularização de tradições sagradas” (p.73), como é dito por Bourdieu e Passeron (1975), construídas contra a hegemonia cristã na educação, mesmo a escola pública no Brasil, sendo laica, legalmente/oficialmente, têm sofrido impactos significativos de influências políticas de setores conservadores – constituindo “bancadas cristãs” nos Três Poderes – retrocedendo o quadro da educação pública e levado religiosidades cristãs (católica e evangélicas) para dentro da escola, novamente.

Há um outro motivo, nem sempre tão evidente, para essa investida em direção à escola pública. Como já foi dito, a “máquina de sujeição”, que é a escola, é considerada por Althusser (1985) como *AIE* dominante no sistema capitalismo maduro. Por conta disso, alvo de disputa constante pelas forças sociais. Mas, “de fato, a Igreja foi substituída pela Escola em seu papel de *AIE* dominante. Ela forma com a Família um par, assim como outrora a Igreja o era” (p.81). É a tomada de mais um aparelho ideológico, uma vez que a família já é um tanto influenciada pela religião. Os recentes acordos com o Vaticano com as instâncias federal, estadual e municipal, têm afetado a educação pública diretamente no Rio de Janeiro e favorecendo a regularidade do Ensino Religioso nas escolas das redes municipais e estaduais⁹¹. Isso também tem favorecido o fortalecimento de investidas de outras religiões cristãs na educação pública.

Por um outro caminho, Gomes e Jesus (2013) comentam em termos gerais, questões de gestão, que em sua regularidade, estão longe de serem democráticas como propõem a *Constituição* de 1988 e a *LDB* de 1996: “as escolas inseridas num contexto mais afirmativo e com processos mais democráticos de gestão revelaram-se realizadoras de práticas de Educação das Relações Étnico-Raciais envolventes, mais enraizadas e sustentáveis” (p.30). As falas relatadas nas entrevistas demonstram entraves também nesse sentido: não há reuniões estritamente pedagógicas, de planejamento, nem debates entre o corpo docente, quanto mais com o discente ou a comunidade.

Para os autores, o trabalho com essa temática nas escolas públicas “relaciona-se à democratização da gestão escolar, ou seja, da instituição de canais democráticos que garantam a efetiva participação, de aprendizado do jogo democrático e do repensar das estruturas de poder autoritário” (p.31). Em definitivo, tratar de questões

⁹¹ Conferir os documentos: *Decreto n. 7107*, da Presidência da República; *Lei n. 3459*, do Estado do Rio de Janeiro; *Lei n. 5303*; do Município do Rio de Janeiro; *Ação Direta de Inconstitucionalidade*, da Procuradoria Geral da República, de 30 de julho de 2010.

raciais é uma prática de democracia, uma educação em direitos humanos, e talvez, por conta disso, tão evitada ou facilmente desconsiderada.

Algumas vezes, o desinteresse pelas questões étnico-raciais não diz respeito apenas às questões do racismo, da discriminação, do preconceito e do mito da democracia racial, mas de ordem política e pedagógica, como formas autoritárias de gestão, descompromisso com o público, desestímulo à carreira e à condição do/a docente, bem como visões políticas conservadoras de maneira geral (GOMES e JESUS, 2013, p.30-31). Talvez as questões educacionais propriamente ditas tenham tanta influência quanto o racismo. No entanto, os autores demonstram que

“nas escolas em que o mito da democracia racial se mostrou mais presente [...] revelando a sua força enquanto concepção e imaginário social e pedagógico sobre a diversidade, apresentaram práticas mais individualizadas, projetos com menor envolvimento do coletivo de profissionais e pouco investimento na formação continuada na perspectiva da lei e suas Diretrizes. Dessa forma, apresentam níveis mais fracos de enraizamento e sustentabilidade” (p.30).

Se não são tão significativas assim, no mínimo, a não-sensibilidade para a temática se torna empecilho ou colabora para dificultar ações no sentido do “enraizamento emancipatório”. O caso da escola pesquisada parece coincidir com essa constatação dos autores: a temática racial não está pautada no PPP (quando existe um, e quando há participação docente na elaboração dele, ou o simples conhecimento de seu conteúdo), não há interesse em aprofundar estudos sobre essa temática, não há intervenções pedagógicas com essa temática, os discursos apontem que não existem demonstrações de racismo na escola (só há “casos pontuais”), não há reuniões ou estudos em coletivo para se desenvolver esse tema, entre outras questões que perpassam, por exemplo, as condições de trabalho.

Mesmo que haja engajamento por parte dos/das profissionais, ainda falta ou há pouca profundidade de conhecimento sobre as relações étnico-raciais e sobre História da África; são superficiais, cheios de estereótipos e por vezes confusos (GOMES e JESUS, 2013, p.31). Nesse sentido também é considerada importante a “ação indutora” das Secretarias de Educação somada à “gestão da escola” na viabilização de uma formação continuada de todos/as os/as profissionais (idem, p.31). Quanto a essas ações, ao nível “macro”, quem vive o cotidiano da rede municipal conhece a parca iniciativa da SME com formação continuada, normalmente concentrada no início do ano letivo e ainda com o nome de “capacitação de professores”. Não há também estímulo para qualquer formação continuada, no quesito reconhecimento profissional e

plano de carreira. No nível “micro”, as direções de escola, em termos gerais, se quer garantem as faltas “por estudo”, ou incentivam os/as profissionais a participarem das poucas atividades promovidas pela SME, ou a estudarem, nem para as reuniões específicas que se supõe terem esse objetivo – os chamados “Centros de Estudos”. As reuniões, em geral, se concentram em assuntos burocráticos e pouco pedagógicos, como relatado nas entrevistas. Com a ausência de professores/as é preciso que a direção elabore “estratégias” para que as turmas não fiquem sem aula.

Politizar os conteúdos, diante de tudo isso, se torna tarefa “heróica” daqueles/as profissionais que tentam enveredar contra o sistema ou propor apenas algo que desvie da padronização dominante. Carrara *et al* (2010b) comentam sobre a importância dessa mudança:

“O fazer pedagógico não depende somente dos atores na sala de aula, mas também do tipo de conteúdo veiculado e do modo como é transmitido [...], é preciso que os conteúdos escolares incorporem uma perspectiva reflexiva. Para tanto, é fundamental também pensar alternativas de estruturação dos processos educativos” (p.76).

Reforça-se, dessa forma, a questão da estrutura da escola, sua estrutura política e pedagógica: seja a ação de profissionais, sejam os conteúdos, sejam as relações humanas que se desenvolvem em seu cotidiano. Dar visibilidade a certos conteúdos pode legitimar esse “conhecimento dos excluídos” e permitir o reconhecimento desses como também uma “verdade”, que merece ser conhecida, respeitada e estudada. Para Carrara *et al* (2010b),

“o ensino é político. O que é ensinado privilegia alguns conteúdos em detrimento de outros. Além das normas que gerem o conteúdo programático a ser ensinado, é preciso que os professores reconheçam que mesmo a não menção a certos temas tem efeitos políticos. O silêncio impede o combate a alguns tipos de discriminação, que demandam primeiramente o reconhecimento de sua existência” (p.77, grifo nosso).

Esse “silêncio”, junto com a invisibilidade, transparece não só o imaginário sobre as questões raciais na (e nessa) escola e na Educação Física, de que não há questões para serem tratadas pedagogicamente, como também a própria necessidade de se especificar esses temas na *LDB*, para que sejam vistas e “ouvidas”. Mesmo com todas as dificuldades já expostas, essa visibilidade, ainda que “subalterna”, pode ser utilizada de forma transformadora. Como comentado por Gomes e Jesus (2013), “as datas comemorativas ainda são o recurso que os/as docentes utilizam para realizar os projetos interdisciplinares e trabalhos coletivos” (p.31), voltados para as demandas da

diversidade cultural e das questões raciais – o que não é o caso dessa escola, que contempla pontualmente a diversidade cultural nessas culminâncias, enquanto nada é desenvolvido em torno de questões raciais. O uso dessa estratégia está longe de ser abandonado, proporcionalmente à dificuldade do “enraizamento emancipatório” dessas questões. Nesse sentido, Carrara *et al* (2010b) ponderam: “no espaço escolar, a diversidade não pode ficar restrita às datas comemorativas, ou pior, invisibilizada” (p.78). Assim como Gomes (2012), a diversidade, em especial, a cultural e a racial, deve estar “enraizada” no cotidiano escolar enquanto projeto político-pedagógico, muito mais do que letras de documentos, desenvolvida em todas as intervenções e em todas as relações na escola.

Reflexões finais

Um pouco mais de dez anos da alteração da *LDB* de 1996, feita pela *lei 10.639* de 2003, ainda há muito mais entaves do que avanços na implementação e nas mudanças de intervenções pedagógicas voltadas para uma (re)educação das relações étnico-raciais em nosso país. O imaginário de que não existe racismo no país parece ser um dos fundamentos para que ainda as práticas pedagógicas sejam perpetuadas. Há de se considerar que é um espaço relativamente curto de tempo para que mudanças consistentes possam se concretizar, como também muitas iniciativas foram fortalecidas e outras iniciadas a partir da especificidade desse marco. A *LDB* já considerava a valorização desses referenciais (da mesma forma que a *Constituição* de 1988), no entanto, a alteração feita funcionou como uma regulamentação do artigo 26. O que pareceu realmente necessário: afinal, toda nossa “história”, junto aos preconceitos, continuava sendo ensinada na escola da mesma forma que antes, desvalorizando regularmente esses “outros” referenciais culturais, e essas “outras” pessoas que fizeram e fazem parte dessa história.

Na Educação Física essa questão é ainda mais incipiente, atrelando a questão corporal e a questão esportiva, que regularmente são tratadas de forma conservadora, tanto na formação acadêmica, quanto nas práticas escolares. Justamente por isso, por associar estes temas, e com seu status marginal na escola, a Educação Física foi considerada, nesta pesquisa, com potencial para o desenvolvimento de intervenções a partir da diversidade cultural, pautando as questões raciais. Apesar desse entendimento, ainda se mostra como um projeto para a Educação Física, no qual suas aulas ainda se mostram conservadoras. Uma pesquisa como esta, além de não poder ser considerada o padrão da rede municipal, minimamente pode ser um exemplo do modo como essas questões têm sido, ou não, trabalhadas na escola pública e na Educação Física, hegemonicamente.

Em termos gerais, as experiências proporcionadas com a atuação no magistério provocaram uma observação mais cuidadosa do quadro atual da Educação, da Escola, da Educação Física, que se encontram ainda pouco disponíveis para desenvolver essas demandas – como demonstrado no cruzamento de dados entre as entrevistas, o funcionamento da escola pesquisada e o artigo de Gomes e Jesus (2013), que pretende fazer um panorama nacional. As questões em torno da

Educação⁹², notadamente a escolar, como a precarização do ensino, a desvalorização da profissão em Educação, a conseqüente desmotivação desses profissionais, a sobrecarga de trabalho, o problema da formação continuada quase inexistente por conta disso, e outros desdobramentos, como por exemplo, a falsa-crença em que vivemos numa democracia, que dirá “racial” - tornam estas iniciativas transformadoras em projetos difíceis de realizar, ou em uma simples “letra morta” (como se costuma ouvir em meios acadêmicos), no caso das leis e dos documentos.

A inquietação diante desse quadro nada animador nos levou a formar estratégias de intervenção⁹³ e a construir paulatinamente esta pesquisa. A partir dessas intervenções em aulas identificamos, por exemplo, o preconceito existente por uma grande parcela do corpo discente diante das manifestações culturais “africanas” e “indígenas”, quando são identificadas pejorativamente e genericamente como “macumba”; o que provocou mais ainda o fortalecimento desse processo. A associação entre música, tambor, dança, corpo e religião é regularmente categorizada como algo ruim, indo de encontro a algumas doutrinas cristãs evangélicas de parte do corpo discente.

Percebeu-se, a partir disso, que além de incluir tais referenciais nas aulas de Educação Física, da mesma forma que é preciso enfrentar o debate sobre racismo, era preciso defender a escola pública, a laicidade e a democracia. Os princípios democráticos descritos pelas *DCNs*, como a participação, o reconhecimento e a justiça social, necessariamente precisam estar juntos para que sejam concretizados. Contudo, o que se atesta é que a escola pública, de um modo geral, não parece atuar dessa forma: a participação da comunidade escolar continua restrita a poucos segmentos, o que nada colabora para os processos de planejamento, levantamento de demandas pedagógicas, execução e avaliação que, em teoria e nos seus aspectos legais, devem ser democratizados na educação pública. Não só a educação no nível “micro” (como na escola, nas aulas ou nos relacionamentos interpessoais profissionais) continua sendo praticada de forma autoritária, como também a nível “macro”, nas imposições técnicas, burocráticas e pedagógicas direcionadas pela Secretaria de Educação e pela Prefeitura.

⁹² A maior mobilização de greve da rede municipal do Rio de Janeiro (há divergências entre as pessoas mais antigas na rede se esta é a maior em relação a 1988 ou a 1979) foi iniciada durante o mês de agosto deste mesmo ano, reivindicando reajustes salariais, plano de carreira unificado, fim da meritocracia e de avaliações externas, fim dos acordos com instituições privadas e seus planos para a educação pública, pela defesa da autonomia pedagógica, destinação de verbas públicas da educação para o setor da educação, condições de trabalho ideais, entre outras demandas.

⁹³ Em apêndice, mais detalhes sobre estas intervenções na página 145.

Sem dúvida, esses entraves específicos da “Educação” tornam ainda mais complexa a tarefa de construir, como comentam as *DCNs*, “pedagogias de combate ao racismo e a discriminações”, ou “fortalecer entre os negros e despertar entre os brancos a consciência negra”. No entanto, a ignorância dessas questões específicas em torno do racismo e das questões culturais intensifica a manutenção das práticas escolares vigentes. Nesse ponto, as questões da formação docente e/ou continuada e a produção teórico-acadêmica parecem significativas para as mudanças de paradigmas na Educação e da Educação Física - sendo essa uma contribuição que esta pesquisa pretende dar no sentido de aprofundamento das discussões em direção a essas mudanças.

Os relatos do grupo de docentes entrevistado reforçam as hipóteses de que essa temática (a diversidade cultural e as questões raciais nas aulas de Educação Física) continua de forma precária na escola, e que o enraizamento, que é esse aprofundamento da temática racial na escola, ainda é um projeto. Projeto de emancipar não só as pessoas envolvidas no processo educacional, docentes e discentes, e outros profissionais da educação, mas também os temas e conteúdos. No caso da Educação Física, a superação do paradigma esportivo poderia ser um caminho, permitindo uma “abertura política” para outros temas e referenciais culturais. Mas, como demonstrou a professora “Isis”, há outras possibilidades de abordagem do esporte que poderiam ser aproveitadas e aprofundadas com questões raciais, e que, inclusive, não acontecem nessa escola. O esporte, de tão enraizado na sociedade, e na escola, é entendido não só como um tema/conteúdo legítimo, mas também como um conteúdo neutro, que não reforçaria nem demonstraria o racismo de nossa sociedade. Um exemplo disso é o futebol, enquanto “paixão nacional”, que tem bastante relevância para a população e afeta praticamente todas as suas parcelas, “sem discriminação”. Por esta visão, talvez seja menos “problemático” desenvolver trabalhos com o esporte, do que com outros referenciais culturais, entre estudantes das escolas públicas – que professam cada vez mais doutrinas cristãs, em especial evangélicas (neo)pentecostais, em que muitas divulgam e perpetuam preconceitos e discriminações em direção a culturas africanas e religiosidades de matrizes africanas.

Observou-se que esse enraizamento e essa “sustentabilidade” (termo usado por Gomes e Jesus, 2012) têm sido influenciados pela “gestão escolar e de seu corpo docente”, pelos “processos de formação continuada de professores na temática étnico-racial” e pela “inserção no *PPP*” dessa temática (também destacados desses autores). Aparenta, dessa forma, que essas questões ainda precisam ser melhor gerenciadas

no nível “micro”, o que demonstra a importância do engajamento dos/das profissionais que estão à frente do cotidiano da escola. Foi visto, com a pesquisa de campo, que, apesar da inserção da “diversidade cultural” no *PPP*, os trabalhos desenvolvidos na escola eram isolados e com pouco aprofundamento (concentrados apenas em festas), e que a formação continuada para essas questões é praticamente nula (ninguém estuda/ou estes temas profundamente) e pouco incentivada pela direção da escola (há pouco ou não há diálogo entre direção e corpo docente, no que tange especificamente a esta temática).

A cultura, a cultura popular, a escola, são, “em teoria”, espaços de disputa entre projetos de sociedade e visões de mundo, no qual muitas vezes refletem as disputas sociais no interior da escola, e que são de ordem política e pedagógica. A garantia de que as diferenças possam ser tratadas de forma nivelada, porém diferenciada, sem uma tentativa de homogeneização - que por sua vez, conservaria desigualdades, na escola, ainda depende das práticas realizadas por seus agentes, no caso, o corpo docente em geral. Mesmo havendo leis e outros documentos, além do desconhecimento destes ser recorrente, elas não são cumpridas. As leis não pautam a inserção do “folclore”, por exemplo, no entanto este já vem sendo trabalhado nas escolas – raramente de uma forma mais politizada. Na verdade, as leis e os documentos falam da inserção do debate racial na educação, isso sim, necessário e ainda não efetivado. O conhecimento das culturas, essas “outras” ainda desvalorizadas no conjunto da sociedade, torna-se premissa para o encaminhamento dessas questões. Por isso, a necessidade do desenvolvimento de intervenções e projetos político-pedagógicos com a diversidade cultural. Adiciona-se ainda o elemento religioso, cada vez mais influente na escola, que em intervenções como estas poderiam ter seus dogmas problematizados, em que os preconceitos disseminados e direcionados às culturas africanas, por algumas doutrinas cristãs, por exemplo, poderiam ser postos em evidência e desestruturados.

Como consequência, a discussão sobre diversidade, para além da cultural, seria pautada simultaneamente. Não é à toa que a professora “Isis” especula que “a escola não está preparada para isso”, para o debate racial, a discriminação, o preconceito, pois poderia provocar o debate de outras questões, e que a escola também não estaria “preparada”. Em termos gerais, as falas das entrevistas mostram que o corpo docente da Educação Física não está preparado para lidar com essas questões, representando um recorte do corpo docente dessa escola. Um exemplo dessa preparação seria o entendimento de que o racismo faz parte de um projeto de

dominação, que é demonstrado em diversos preconceitos e discriminações específicos.

A escola ainda se apresenta de forma eurocentrada, em que ser igual é o equivalente a ser branco, e não a ser diferente. Diante disso, as desigualdades vão sendo perpetuadas pela lógica da escola, entendida como um “sistema de conformação da diferença”. A diversidade cultural como tema provocaria a “proliferação subalterna da diferença”, incluindo em nossos currículos e em nossas propostas pedagógicas as culturas até então desvalorizadas pela escola, das quais refletem a desvalorização de sua sociedade. Ou seja, torná-las legítimas enquanto conhecimento escolar é também um dos caminhos possíveis para a problematização das questões raciais. Para a Educação Física, que se encontra em posição marginal, esse outro caminho é contraditório, pois há um duplo potencial: por um lado, justamente por lidar com o corpo, é pertinente para provocar o estudo das questões raciais e superar a hegemonia esportiva e dos referenciais de corpo branco-europeus; e por outro, tende a ser o mais conservador componente curricular, quando não caminha nessa “outra” direção, por esse “outro” caminho.

Referências Bibliográficas

- AGÊNCIA BRASIL. *Cerca de 84% das escolas brasileiras não têm biblioteca, laboratório ou quadra de esportes.* 2013 Disponível em: <http://noticias.r7.com/educacao/noticias/maioria-das-escolas-brasileiras-tem-infraestrutura-basica-20130604.html> Acesso em: 15 ago. 2013.
- ALBUQUERQUE, José Augusto Guilhon. Introdução: Althusser, a Ideologia e as Instituições. In: ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos ideológicos de Estado: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado.* 2ªed.. Rio de Janeiro; Edições Graal, 1985. p.7-52
- ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos ideológicos de Estado: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado.* 2ªed.. Rio de Janeiro; Edições Graal, 1985.
- ARANTES, Antonio Augusto. *O que é cultura popular.* 14ªed.. Brasiliense; São Paulo, 1998.
- ARAÚJO, Zezito de. *Folclorização e Significado Cultural do Negro.* Disponível em: www.ideario.org.br/neab/kule2/Textos%20kule2/Zezito.pdf Acesso em: 10 dez. 2011.
- BANKS, James A. Reformulando escolas para implementar igualdade para diferentes grupos raciais e étnicos. In: OLIVEIRA, Iolanda de; SISS, Ahyas (orgs.). *Cadernos PENESB: População negra e educação escolar.* n.7. Niterói: Quartet/EdUFF; nov. 2006.
- BERNARD, François de. Por uma redefinição do conceito de diversidade cultural. In: BRANT, Leonardo (org.). *Diversidade Cultural: globalização e culturas locais: dimensões, efeitos e perspectivas.* São Paulo: Escrituras; Instituto Pensarte, 2005 (Democracia Cultural; 1), pp.73-82
- BERND, Zilá. "O elogio da criouldade: o conceito de hibridação a partir dos autores francófonos do Caribe". In: ABDALA JÚNIOR, Benjamin(org.). *Margens da cultura: mestiçagem, hibridismo & outras misturas.* São Paulo: Boitempo, 2004. pp.99-111
- BOSI, Alfredo. *Dialética da Colonização.* 3ªed. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino.* Rio de Janeiro; Livraria Francisco Alves Editora S.A., 1975.
- BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. *Cadernos Cedes,* ano XIX, nº 48, Agosto, 1999. Disponível em: www.scielo.br/pdf/%0D/ccedes/v19n48/v1948a05.pdf Acesso em: 30 mar. 2013.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é folclore.* 13ªed.. Brasiliense; São Paulo, 2000.
- BRASIL. MEC/SEF. *Parâmetros Curriculares Nacionais. Apresentação dos Temas Transversais, Ética.* Brasília: MEC/SEF, 1997a. Disponível em: portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro081.pdf Acesso em: 24 out. 2005.
- BRASIL. MEC/SEF. *Parâmetros Curriculares Nacionais. Educação Física (1º e 2º ciclos).* 2ªed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- BRASIL. MEC/SEF. *Parâmetros Curriculares Nacionais. Educação Física (3º e 4º ciclos).* Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. MEC/SEF. *Parâmetros Curriculares Nacionais. Temas Transversais: Pluralidade Cultural, Orientação Sexual.* Brasília: MEC/SEF, 1997b.

- BRASIL. Ministério Público Federal/Procuradoria-Geral da República. *Ação Direta de Inconstitucionalidade*, de 30 de julho de 2010 (Procuradora-Geral da República em Exercício: Débora Duprat) Disponível em: www.edulaica.net.br/textos/adi_stf.pdf Acesso em: 15 ago. 2013.
- BRASIL. Presidência da República/Casa Civil. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm Acesso em: 25 ago. 2009.
- BRASIL. Presidência da República/Casa Civil. *Decreto n.7.107*, de 11 de fevereiro de 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7107.htm Acesso em: 15 ago. 2013.
- BRASIL. Presidência da República/Casa Civil. *Lei n.9394 (LDB)*, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm Acesso em: 25 ago. 2009.
- BRASIL. Presidência da República/Casa Civil. *Lei n.10.639*, de 9 de janeiro de 2003. Disponível em: <http://www3.dataprev.gov.br/SISLEX/paginas/42/2003/10639.htm> Acesso em: 25 ago. 2009.
- BRASIL. Presidência da República/Casa Civil. *Lei n.11.465*, de 10 de março de 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.html Acesso em: 25 ago. 2009.
- BRASIL. Presidência da República/Casa Civil. *Lei n.12.288 (Estatuto da Igualdade Racial)*, de 20 de julho de 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12288.htm Acesso em: 25 ago. 2010.
- BRASIL. MEC/SEPPPIR. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana*. Brasília; 2004.
- BRASIL. MEC/SEPPPIR. *Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana*. Brasília; 2009.
- CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas. 7ªed..Petrópolis; Vozes, 2011. pp.13-37
- CAPUTO, Stela Guedes. Palestra proferida na mesa de debate. In: Curso de Extensão "Laicidade do Estado no Brasil: direitos humanos, religião e educação". Observatório da Laicidade do Estado / UFRJ. Rio de Janeiro: UFRJ, 18 jun. 2013. (*anotações próprias*).
- CAPUTO, Stela Guedes. *Educação nos terreiros: e como a escola se relaciona com crianças de candomblé*. Rio de Janeiro: Pallas, 2012.
- CAPUTO, Stela Guedes. *Por que Jesus pode entrar na escola e Exu não pode?* 2009. Disponível em: http://www.nepp-dh.ufrj.br/ole/textos/porque_jesus_pode_entrar_na_escola_exu_nao.pdf Acesso em: 13 mai. 2011.
- CARRARA, Sérgio [et al]. *Curso de Especialização em Gênero e Sexualidade – EGeS: disciplina I (Diversidade, diferença e desigualdade) unidade I (Diversidade cultural: respeito e valorização)*. Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM, 2010a.

- CARRARA, Sérgio [et al]. *Curso de Especialização em Gênero e Sexualidade – EGeS: disciplina I (Diversidade, diferença e desigualdade) unidade II (O papel da educação e do conhecimento frente às discriminações e à promoção da equidade)*. Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM, 2010b.
- CARRIZO, Silvina. Mestiçagem. In: FIGUEIREDO, Eurídice (org.). *Conceitos de literatura e cultura*. Juiz de Fora/ Niterói: Ed. UFJF/ EdUFF, 2005, pp. 261-288.
- CASTELLANI FILHO, Lino. *Educação Física no Brasil: a história que não se conta*. 3ed. Campinas-SP: Papirus, 1991.
- CCCB (Centro Cultural Capoeira Baiana). *Mestre Bimba*. Disponível em: <http://capoeirabaiana.net/capoeira-regional/1-capoeira-regional/1-mestre-bimba> Acesso em: 7 dez 2011.
- CHAUÍ, Marilena. *Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas*. 9ªed.. São Paulo; Cortez, 2001.
- CHAUÍ, Marilena. *Conformismo e resistência: aspectos da cultura popular no Brasil*. São Paulo; Brasilidade, 1996.
- COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do ensino de Educação Física*. São Paulo: Cortez, 1992.
- CORREIA, Marcos Miranda. Jogos Cooperativos: perspectivas, possibilidades e desafios na educação física escolar. *RBCE*, Campinas, v. 27, n. 2, p. 149-164, jan. 2006. Disponível em: rbceonline.org.br/revista/index.php/RBCE/article/download/99/107 Acesso em: 13 mai 2013
- COSTA, Sérgio. O racismo científico e sua recepção no Brasil. In: *Dois Atlânticos: teoria social, anti-racismo, cosmopolitismo*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2006a. pp.151-194
- COSTA, Sérgio. Paradoxos do anti-racismo: os estudos raciais e seus críticos. In: *Dois Atlânticos: teoria social, anti-racismo, cosmopolitismo*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2006b. pp.195-221
- CUNHA, Marcelo Nascimento Bernardo da. Museus e exposições e suas representações sobre o negro no Brasil. In: V Simpósio Internacional do Centro de Estudos do Caribe no Brasil. *Anais...* Salvador, Bahia; 2008. Disponível em: <http://www.revistabrasileiradocari.be.org/MarcelodaCunha.pdf> Acesso em: 10 dez. 2011.
- DAFLON; Rogério; BERTA, Rubem. *Metade das escolas do Rio não tem quadra de esporte*. 2009. Disponível em: http://www.cristovam.com.br/portal3/index.php?option=com_content&view=article&id=3280:metade-das-escolas-do-rio-nao-tem-quadra-de-esporte-11102009&catid=19&Itemid=100056 Acesso em: 15 ago. 2013.
- DARIDO, Suraya Cristina. *Educação física na escola: questões e reflexões*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.
- DAYRELL, Juarez. Apresentação. In: MELUCCI, Alberto. *Por uma sociologia reflexiva: pesquisa qualitativa e cultura*. Petrópolis; Vozes, 2005. pp.7-18
- ESCOLA MUNICIPAL “MARIETTA BADERNA” (nome fictício da escola). *Plano de Ação*. 2012a.
- ESCOLA MUNICIPAL “MARIETTA BADERNA” (nome fictício da escola). *Projeto Político-pedagógico*. 2012b.

- FINOCCHIO, José Luiz. A Educação Física do Brasil. Congresso Sul-mato-grossense de Atividade Física, 4., 2001. Campo Grande. Educação, saúde, cultura: educação física, educação e sociedade. *Anais...* Campo Grande: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2001. p. 28-33. Disponível em: <http://www.boletimef.org/biblioteca/663/A-educacao-fisica-no-Brasil> Acesso em: 25 ago. 2009.
- FISCHMANN, Roseli. *Estado Laico*. São Paulo. Fundação Memorial da América Latina; 2008. (Coleção Memo)
- FREIRE, João Batista. *Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física*. São Paulo: Scipione, 1989.
- GELEDÉS INSTITUTO DA MULHER NEGRA. *Marcha contra o genocídio do povo negro*. Disponível em: <http://www.geledes.org.br/areas-de-atuacao/questao-racial/violencia-racial/20613-marcha-contra-o-genocidio-do-povo-negro> Acesso em: 29 ago. 2013.
- GOMES, Nilma Lino. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da lei 10.639/03. In: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria. *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. 7ªed..Petrópolis; Vozes, 2011. pp.67-89
- GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: MEC/SECAD. *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03*. (Coleção Educação para todos). Brasília: 2005.
- GOMES, Nilma Lino. Palestra proferida na mesa de debate. In: Seminário Racismo e antirracismo na educação básica do Rio de Janeiro. Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas, movimentos sociais e culturas / PPGEDUC da UFRRJ / SEPE. Rio de Janeiro: UERJ, 18 mai. 2012 (*anotações próprias*).
- GOMES, Nilma Lino; JESUS, Rodrigo Ednilson de. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. *Educar em Revista*: Editora UFPR, Curitiba; n. 47, p. 19-33, jan./mar. 2013.
- GRUPO GAY DA BAHIA – GGB. *Relatório Anual de Assassinato de Homossexuais (LGBT)*. Disponível em: <http://homofobiamata.wordpress.com/estatisticas/ultimo-relatorio> Acesso em: 29 ago. 2013.
- GUIMARÃES, Antonio Sérgio A. *Classes, raças e democracia*. São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo; Ed. 34, 2002.
- HALL, Stuart. *Da Diáspora: Identidades e Mediações Culturais* (Organização: Liv Sovik). Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.
- HASENBALG, Carlos A.. Desigualdades sociais e oportunidade educacional: a produção do fracasso. *Cadernos de Pesquisa*. n.63, nov.; 1987. p.24-26 Disponível em: Acesso em:
- HEILBORN, Maria Luiza; ARAÚJO, Leila; BARRETO, Andréia (orgs.). *Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça – GPP-GeR: módulo I (Políticas Públicas e Promoção da Igualdade)*. Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM, 2010a.
- HEILBORN, Maria Luiza; ARAÚJO, Leila; BARRETO, Andréia (orgs.). *Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça – GPP-GeR: módulo III (Políticas Públicas e Raça)*. Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM, 2010b.
- HOBBSAWM, Eric. *Nações e nacionalismo desde 1780*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

- LE BRETON, David. *Antropologia do corpo e modernidade*. Petrópolis; Vozes, 2011.
- LEÃO, José Antonio Carneiro. Memória de brincantes: corpo como fonte e objeto de informação. In: SOUZA, Elizeu Clementino de (org.). *Memória, (auto)biografia e diversidade: questões de método e trabalho docente*. Salvador: EDUFBA, 2011. pp.345-365
- LOBO, Lilia Ferreira. Corpo cativo e corpo assujeitado: as marcas da deficiência. In: *Os infames da história: pobres, escravos e deficientes no Brasil*. Rio de Janeiro; Lamparina, 2008. pp.127-242
- MATTOS, Ivanilde Guedes. *A negação do corpo negro: representações sobre o corpo no ensino da Educação Física*. Dissertação (Mestrado em Educação). UNEB; Salvador, 2007.
- MATTOS, Ivanilde Guedes. *Estética afirmativa: corpo negro e educação física*. Salvador: EDUNEB, 2009.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 20ª ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2002.
- MUNANGA, Kabengele. *Diversidade, etnicidade, identidade e cidadania*. Ação Educativa, ANPED. Palestra proferida no 1º Seminário de Formação Teórica Metodológica-SP. 2003. Disponível em: www.npms.ufsc.br/programas/Munanga%2005diversidade.pdf. Acesso em: 6 fev. 2012.
- MUNANGA, Kabengele. *Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia*. PENESB-RJ. Palestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação. 2003b. Disponível em: <https://www.ufmg.br/inclusaosocial/?p=59> Acesso em: 6 fev. 2012.
- MUNANGA, Kabengele. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*. 3ed. Belo horizonte: Autêntica, 2008.
- NICOLAU, Michel. Diversidade cultural no sistema ONU: um lugar para cultura. In: BRANT, Leonardo (org.). *Diversidade Cultural: globalização e culturas locais: dimensões, efeitos e perspectivas*. São Paulo: Escrituras; Instituto Pensarte, 2005 (Democracia Cultural; 1), pp.131-148
- O DIA. "Educação padrão zona sul". Artigo publicado no dia 18 de julho de 2013. Disponível em: <http://odia.ig.com.br/noticia/educacao/2013-07-18/educacao-padrao-zona-sul.html> Acesso em: 21 jul. 2013
- OBSERVATÓRIO DA LAICIDADE DO ESTADO – OLE. *Conceituação: Glossário*. Disponível em: <http://www.nepp-dh.ufrj.br/ole/conceituacao1.html> Acesso em: 12 out. 2011.
- OLIVEIRA, Amauri A. B. de. Metodologias emergentes no ensino da Educação Física. *Revista da Educação Física*. UEM, Maringá, Brasil, v.1, n.8, p. 21-27, 1997.
- OLIVEIRA, Iolanda de. Raça, currículo e práxis pedagógica. In: OLIVEIRA, Iolanda de; SISS, Ahyas (orgs.). *Cadernos PENESB: População negra e educação escolar*. n.7. Niterói: Quartet/EdUFF; novembro de 2006.
- OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda de. Educação Física escolar e ditadura militar no Brasil (1968-1984): história e historiografia. *Educação e Pesquisa*. São Paulo; v.28, n.1, p. 51-75, jan./jun. 2002.

- OLIVEIRA, Vitor Marinho de. *O que é Educação Física*. São Paulo: Brasiliense, 2004 (Coleção Primeiros Passos; 79) Disponível em: http://www.4shared.com/office/Osjsxfer/O_Que_Educao_Fisica_-_Vitor_M.html Acesso em: 13 jun. 2011.
- ONU. *Convenção sobre a eliminação de todas as formas de discriminação racial*. 1965. Disponível em: http://6ccr.pgr.mpf.gov.br/legislacao/legislacao-docs/convencoes-internacionais/conv_intern_03.pdf Acesso em: 20 nov 2012.
- ONU. *Declaração e Programa de Ação adotado pela Terceira Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Formas Conexas de Intolerância*. 2001. Disponível em: <http://estudosnegros.blogspot.com/2011/12/durban-2001-declaracao-e-programa-de.html> Acesso em: 13 mai 2010.
- ORTIZ, Renato. *Cultura brasileira e identidade nacional*. 2ª ed., São Paulo: Brasiliense, 1989.
- PALAFIX, Gabriel H. M.; NAZARI, Juliano. Abordagens metodológicas do ensino da Educação Física escolar. *Efdeportes Revista Digital*, Buenos Aires, Año 12, nº. 112, Set. 2007. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd112/abordagens-metodologicas-do-ensino-da-educacao-fisica-escolar.htm> Acesso em: 30 abr. 2013 .
- PIERUCCI, Antônio Flávio. "Bye bye, Brasil": o declínio das religiões tradicionais no Censo 2000. *Estudos Avançados*. São Paulo: vol. 18, nº 52, dez. 2004, p. 17-28.
- PRANDI, Reginaldo. Raça e Religião. *Novos Estudos – CEBRAP*. n.42. São Paulo: 1995, pp.113-129
- RIO DE JANEIRO. Governo do Estado. *Lei n.3.459*, de 14 de setembro de 2000. Disponível em: <http://alerjn1.alerj.rj.gov.br/CONTLEI.NSF/b24a2da5a077847c032564f4005d4bf2/16b2986622cc9dff0325695f00652111?OpenDocument> Acesso em: 15 ago. 2013.
- RIO DE JANEIRO. Prefeitura do Município. *Decreto 32.672*, de 18 de agosto de 2010. Disponível em: smaonline.rio.rj.gov.br/legis_consulta/34691Dec%2032672_2010.pdf Acesso em: 15 ago. 2013.
- RIO DE JANEIRO. Prefeitura do Município. *Lei n. 5.303*, de 19 de out. de 2011. Disponível em: <http://mail.camara.rj.gov.br/APL/Legislativos/contlei.nsf/b24a2da5a077847c032564f4005d4bf2/e23e957096b94f918325792f0068141e?OpenDocument> Acesso em: 15 ago. 2013.
- RIO DE JANEIRO. Prefeitura do Município. *Lei 2.619*, de 16 de jan. de 1998. Disponível em: <http://mail.camara.rj.gov.br/APL/Legislativos/contlei.nsf/b24a2da5a077847c032564f4005d4bf2/89a09aaaf3f6d546032576ac0073383f?OpenDocument> Acesso em: 15 ago. 2013.
- RIO DE JANEIRO. Prefeitura do Município. *Resolução 1.178*, de 2 de fevereiro de 2012. Disponível em: www.seperj.org.br/admin/fotos/boletim/boletim125.pdf Acesso em: 15 ago. 2013.
- RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação (coord.). *Reflexões sobre a lei n. 11.645: um ensino para a inclusão social de todos*. 2008.
- RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. *Orientações Curriculares: Áreas Específicas (Educação Física)*. Rio de Janeiro, 2010 Disponível em: http://200.141.78.79/dlstatic/10112/798870/DLFE-195217.pdf/O_C_Ed_Fisca.pdf Acesso em: 20 nov. 2012.
- RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação / Grupo de Trabalho da 5ª CRE. *Proposta de currículo mínimo de Educação Física*. Rio de Janeiro, 2013.

- RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. *Conheça a Secretaria*. Disponível em: <http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/exibeconteudo?article-id=94101> Acesso em: 17 jun 2013.
- SANTOS, José Luiz dos. *O que é cultura*. 14ªed.. São Paulo: Brasiliense, 1996 (Coleção Primeiros Passos; 110).
- SANTOS, Sales Augusto dos. A Lei no 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do Movimento Negro. In: MEC/SECAD. *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº10.639/03*. (Coleção Educação para todos). Brasília: 2005.
- SILVA FILHO, José Barbosa da. História do negro no Brasil. In: OLIVEIRA, Iolanda de; SISS, Ahyas (orgs.). *Cadernos PENESB: População negra e educação escolar*. n.7. Niterói: Quartet/EdUFF; nov. 2006.
- SOARES, Carmen Lúcia. *Educação Física: raízes europeias e Brasil*. Campinas-SP; Autores Associados, 1994. (Coleção Educação Contemporânea)
- SOUZA, Ana Lúcia Silva; CROSO, Camilla (coords.). *Igualdade das relações étnico-raciais na escola: possibilidades e desafios para a implementação da lei 10.639/2003*. São Paulo: Petrópolis; Ação Educativa, Ceafro e Ceert, 2007.
- SOUZA, Maria Elena Viana. A ideologia racial brasileira na educação escolar. In: OLIVEIRA, Iolanda de; SISS, Ahyas (orgs.). *Cadernos PENESB: População negra e educação escolar*. n.7. Niterói: Quartet/EdUFF; nov. 2006.
- TONI, Flávia Camargo. *Missão: as pesquisas folclóricas*. Disponível em: http://www.sescsp.org.br/sesc/hotsites/missao/textos_frameset.html Acesso em: 10 dez. 2011.
- UNESCO. *Convenção sobre a proteção e a promoção da diversidade das expressões culturais*. Paris: UNESCO, 2005. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001502/150224por.pdf> Acesso em: 13 mai. 2010.
- UNESCO. *Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural*. UNESCO, 2002. Disponível em: unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160por.pdf Acesso em: 13 mai. 2013.
- VANNUCCHI, Aldo. *Cultura brasileira: o que é, como se faz*. 2ªed. São Paulo: Loyola, 1999.
- VILHENA, Luís Rodolfo. *Projeto e missão: o movimento folclórico brasileiro (1947-1964)*. Rio de Janeiro: FUNARTE; Fundação Getúlio Vargas, 1997.
- WASELFSZ, Julio Jacobo. *Mapa da Violência 2012: a cor dos homicídios no Brasil*. Rio de Janeiro: CEBELA, FLACSO; Brasília: SEPPIR/PR, 2012. Disponível em: mapadaviolencia.org.br/pdf2012/mapa2012_cor.pdf? Acesso em: 29 ago. 2013.

Apêndices

Complemento sobre o relato do planejamento das aulas:

Devido a uma necessidade técnica, a priori, as aulas eram alternadas nos espaços sala de aula e quadra, pois havia sempre três professores/as de Educação Física, no mesmo turno, com outras seis turmas de outro ano. Logo, esta demanda se tornou uma grande oportunidade para aprofundar debates que, em quadra, talvez, fossem inviabilizados ou ficassem com pouca profundidade. Ao mesmo tempo, poderia ser trabalhado melhor em sala, por um outro viés, quando se tratasse de expandir e problematizar de maneira mais detalhada e “teoricamente” as questões da disciplina entrelaçando-as com as aulas “práticas” em quadra. Os temas, baseados em uma proposta com diversidade cultural, somada com algumas demandas específicas da escola (como projetos elaborados de forma multidisciplinarmente) e da Secretaria de Estado de Educação (através das orientações curriculares da Educação Física), foram sistematizados em bimestres, no quarto ano dessa experiência, da seguinte forma: (1º bimestre) “Temática Revisão dos anos anteriores; Valorização da disciplina; conhecimento sobre o corpo” (com um debate de aprofundamento da disciplina, a fim de conhecê-la melhor e valorizar aspectos ainda não percebidos pelas turmas, através de um trabalho com definições de conceitos sobre educação física, natureza, cultura, escola, corpo, movimento) – e com essa primeira temática já se pautava a diversidade cultural como proposta nas aulas de Educação Física, já proporcionando um entendimento melhor nos próximos bimestres das motivações em se trabalhar os diversos referenciais culturais, no caso, os três “originários”; (2º bimestre) “Temática com referencial europeu: Esporte” (com a “apropriação crítica dos conhecimentos sobre a política do pão e circo, relacionando com o próprio cotidiano” e vivência com modalidades esportivas ainda não conhecidas pelas turmas); (3º bimestre) “Temática com referencial indígena: Dança” (com o início de um debate sobre “Identidade, linhagem, etnia, etnocentrismo, raça, racismo, estereótipo, preconceito, discriminação, desigualdade” e a “apropriação de danças e outras manifestações corporais brasileiras”, com tendência preferencial as que tivessem referencial indígena); e (4º bimestre) “Temática com referencial africano: Luta” (com uma exploração em “culturas africanas e indígenas, histórias de colonização na África e na América, adaptações, lutas e resistência”, aprofundando o debate com questões sobre “racismo e desigualdade no Brasil” e com atividades como “Capoeira e/ou outras manifestações

afro-descendentes e indígenas que fazem referência a lutas corporais, propriamente ditas, de resistência”). Diante desse planejamento exposto, debatido e adaptado com as turmas, muitas situações emergiram: ora era entendido pela turmas como uma grande oportunidade para se expandir conhecimentos e muitas vezes participar simplesmente das aulas de Educação Física (justamente pela questão esportiva, muitas vezes presente e excludente), ora era visto com muita resistência, diante dos/das estudantes que queriam manter o formato anterior das aulas ou que por algum outro motivo não gostariam de participar de aulas com essas “outras” expressões culturais. Normalmente este posicionamento era preconceituoso e sustentado com argumentos religiosos, notadamente de origem cristã.

A partir dessas experiências e dos registros, pensamos em aprofundar cada vez mais este tema como principal conteúdo nas aulas de Educação Física escolar. E por um outro viés, percebemos o potencial que o mesmo tem para fazer emergir questões sociais e raciais de nossa sociedade com os embates preconceituosos e veladamente racistas dessas resistências diante desses outros referenciais culturais.

Já as aulas no município do Rio de Janeiro, nestes dois últimos anos (2010-2012), foram sendo planejadas com turmas do primeiro segmento do ensino Fundamental, entre Educação Infantil e o quinto ano, numa escola localizada no subúrbio da cidade. Se o trabalho na escola estadual possuía resistência de setores cristãos de toda a escola, seja da Direção, da maioria de professores e professoras e, especialmente, das turmas, o trabalho na escola municipal, por um lado, bastante viabilizado pelas turmas, mais disponíveis para brincadeiras “novas”, por outro, também é bastante dificultado pela Direção, aparentemente não por questões religiosas (curiosamente a Diretora Geral é “negra” e iniciada no Candomblé de Ketu), mas por questões de projeto político-pedagógico da escola: a “estrutura” pedagógica da escola fica supostamente atrelado, subjugado e direcionado para questões tradicionais desse setor do ensino escolar – a alfabetização. Questões raciais, de sexualidade ou gênero, por exemplo, são marginalizadas e tratadas como subtemas ou algo simplesmente sem prioridade. E quando estas questões são escolhidas para serem debatidas em reunião, planejadas em conjunto com outras disciplinas, professoras e professores, por um professor de Educação Física, parece que se tornam ainda mais marginais.

Roteiro de entrevistas com professores/as de Educação Física:

Fale de sua formação e experiências: quanto tempo tem de formação? Coursou em que instituição? Como foi sua trajetória profissional até o momento? Qual o tempo de atuação e locais onde atua?

1. Quais conteúdos são trabalhados nas aulas de Educação Física?
2. O que entende por diversidade cultural?
3. As aulas de Educação Física têm sido trabalhadas com atividades que pautam a diversidade cultural em suas intervenções pedagógicas? Como?
4. O que entende por referenciais culturais africanos e indígenas?
5. As aulas de Educação Física têm sido trabalhadas com referenciais culturais africanos e indígenas? Quais? Como?
6. O que entende por racismo?
7. As aulas de Educação Física têm trabalhado questões raciais? Quais? Como?
8. Conhece as leis 10.636/2003 e 11.645/2008 que alteram a LDB/1996? Qual a sua opinião sobre a temática dessas leis?
9. Como a educação física poderia/pode cumprir as determinações? Quais têm sido os limites disso?
10. A escola contempla a diversidade cultural em suas intervenções pedagógicas? Como?
11. A escola trabalha com atividades e/ou conteúdos que valorizam referenciais culturais africanos e indígenas? Quais? Como?
12. A escola trata de questões raciais? Quais? Como?

Anexos

Tabelas com detalhes sobre as “novas abordagens”, retiradas de Darido (2003):

Principais características das abordagens Desenvolvimentista, Construtivista, Crítico-superadora e Sistêmica (p.11)

	Desenvolvimentista	Construtivista	Crítico-superadora	Sistêmica
Principais autores	<i>Tani, G Manoel, E. J.</i>	<i>Freire, J. B.</i>	<i>Bracht, V., Castellani, L., Taffarel, C., Soares, C. L.</i>	<i>Betti, M.</i>
Livro	<i>Educação Física Escolar: uma Abordagem Desenvolvimentista</i>	<i>Educação de Corpo Inteiro</i>	<i>Metodologia do Ensino da Educação Física</i>	<i>Educação Física e Sociedade</i>
Área de base	<i>Psicologia</i>	<i>Psicologia</i>	<i>Filosofia Política</i>	<i>Sociologia Filosofia</i>
Autores de base	<i>Gallahue, D. Connoly, J.</i>	<i>Piaget, J.</i>	<i>Saviani, D. Libaneo, J.</i>	<i>Bertalanffy, Koestler, A.</i>
Finalidade	<i>Adaptação</i>	<i>Construção do conhecimento</i>	<i>Transformação social</i>	<i>Transformação social</i>
Temática principal	<i>Habilidade, Aprendizagem, Desenvolvimento Motor</i>	<i>Cultura popular, Jogo, Lúdico</i>	<i>Cultura Corporal, Visão Histórica</i>	<i>Cultura Corporal, Motivos, Atitudes, Comportamento</i>
Conteúdos	<i>Habilidades básicas, habilidades específicas, jogo, esporte, dança</i>	<i>Brincadeiras populares, jogo simbólico, jogo de regras</i>	<i>Conhecimento sobre o jogo, esporte, dança, ginástica</i>	<i>Vivência do jogo, esporte, dança, ginástica</i>
Estratégias / Metodologia	<i>Equifinalidade, variabilidade, solução de problemas</i>	<i>Resgatar o conhecimento o do aluno, solucionar problemas</i>	<i>Tematização</i>	<i>Equifinalidade, Não-exclusão, diversidade</i>
Avaliação	<i>Habilidade, processo, observação sistemática</i>	<i>Não-punitiva, processo, auto-avaliação</i>	<i>Considerar a classe social, observação sistemática</i>	

Principais características das abordagens: Psicomotricidade, Crítico-emancipatória, Cultural, Jogos Cooperativos, Saúde Renovada e baseada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (p.21)

	Psicomotricidade	Crítico-emancipatória	Cultural	Jogos Cooperativos	Saúde Renovada	PCNs
Principais autores	<i>Jean Lê Bouch</i>	<i>Elenor Kunz</i>	<i>Jocimar Daólio</i>	<i>Fábio Brotto</i>	<i>Guedes Nahas</i>	<i>Marcelo Jabu e Caio Costa</i>
Livro	<i>Educação pelo movimento</i>	<i>Transformações didático-pedagógicas do esporte</i>	<i>Da cultura do corpo</i>	<i>Se o importante é competir o fundamental é cooperar</i>		<i>PCNs, 3.º e 4.º ciclos (S.ª a 8.ª séries)</i>
Área de base	<i>Psicologia Cs</i>	<i>Filosofia, Sociologia e Política</i>	<i>Antropologia</i>	<i>Psicologia</i>	<i>Fisiologia</i>	<i>Psicologia e Sociologia</i>
Autores de base	<i>Wallon, Piaget, Luria, Ajuriaguerra</i>	<i>Habermas</i>	<i>Mauss Geertz</i>	<i>Terry Orlick</i>	<i>Vários</i>	<i>Vários</i>
Finalidade	<i>Reeducação psicomotora</i>	<i>Reflexão crítica emancipatória dos alunos</i>	<i>Reconhecer o papel da cultura</i>	<i>Indivíduos cooperativos</i>	<i>Melhorar a saúde</i>	<i>Introduzir o aluno na esfera da cultura corporal de movimento</i>
Temática principal/ Conteúdos	<i>Consciência corporal, lateralidade e coordenação/ Exercícios</i>	<i>Transcendência de limites/ Conhecimento, esportes</i>	<i>Alteridade/ Técnicas corporais</i>	<i>Incorporação de novos valores/Jogos cooperativos</i>	<i>Estilo de vida ativo / Conhecimento, exercícios físicos</i>	<i>Conhecimentos sobre corpo, esportes, lutas, jogos e brincadeiras e atividades rítmicas e expressivas</i>