

DIÁLOGOS POSSÍVEIS ENTRE A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E A LEI 10639/03 NA PERSPECTIVA DA CORPOREIDADE

Dora Cyrino Leal Coutinho¹ e Carlos Henrique dos Santos Martins²

¹Colégio Pedro II

² Programa de Pós-Graduação em Relações Étnico-Raciais - CEFET-RJ

Correspondência para: chsmlobo@gmail.com

Submetido em 1º de setembro de 2017

Primeira decisão editorial em 3 de outubro de 2017.

Aceito em 1º de novembro de 2017

RESUMO

O artigo propõe reflexões a respeito das possíveis aproximações entre a educação física escolar, pelo viés da cultura corporal, e a lei 10639/03, que implementou o ensino da história e culturas africana e afro-brasileiras nas instituições da educação básica do Brasil. Para isso, privilegiou-se a interface corporeidade/raça como recorte analítico, pois consideramos o corpo – e por que não dizer o corpo negro – como expressão dos sentidos e significados das atividades da escolar cuja origem de seus conteúdos vão ao encontro do que preconiza a referida lei. Assim, é apresentada breve discussão teórica que envolve aspectos legais que organizam a legislação no âmbito da educação. Posteriormente, são levantadas importantes questões relacionadas ao corpo e à corporeidade, seguida do diálogo com alguns autores e suas contribuições para pensarmos os conceitos de raça e miscigenação. Por fim, sem estabelecer considerações finais, propõe-se o debate a respeito das possibilidades de articulação desses conceitos, considerando o corpo e a corporeidade, como recortes específicos de análise, integrantes da educação física escolar, cuja contextualização está expressa na lei 10.639/03, através dos conteúdos da cultura corporal.

Palavras-chave: Educação Física Escolar; Corporeidade; Relações Raciais; Lei 10639/03.

POSSIBLE DIALOGUES BETWEEN SCHOOL PHYSICAL EDUCATION AND LAW 10639/03 IN THE PERSPECTIVE OF CORPOREITY

Dora Cyrino Leal Coutinho ¹ and Carlos Henrique dos Santos Martins ²

¹ Colégio Pedro II

² Programa de Pós-Graduação em Relações Étnico-Raciais - CEFET-RJ

Correspondence to chsmlobo@gmail.com

Submitted in September 1st 2017

First editorial decision in October 3rd 2017.

Accepted in November 1st 2017

ABSTRACT

The article proposes reflections about the possible approximations between the physical education of the school, by the bias of corporal culture, and the law 10639/03, that implemented the teaching of African and Afro-Brazilian history and cultures in the basic education institutions of Brazil. For this, the corporeity/race interface was privileged as an analytical cut, since we consider the body - and why not to say the black body - as an expression of the purport and meanings of the activities of the physical school education whose origin of its contents go to meet the which advocates this law. Thus, a brief theoretical discussion is presented that involves legal aspects that organize the legislation in the scope of education. Subsequently, important questions related to body and corporeity are raised, followed by dialogue with some authors and their contributions to think about the concepts of race and miscegenation. Finally, without final considerations, it is proposed the debate about the possibilities of articulating these concepts, considering the body and corporeity, as specific analysis cuts, members of the school physical education, whose contextualization is expressed in the law 10.639/03, through the contents of the body culture.

Key-words: Physical School Education; Corporeity; Racial Relations; Law 10639/03.

INTRODUÇÃO

A Educação, mediadora das práticas sociais, sofre e gera influências de acordo com as transformações ocorridas na sociedade na qual está inserida (SAVIANI, 1994). De cunho político, econômico e cultural, tais mudanças são determinantes e determinadas socialmente. Isso significa que o ambiente escolar, em todos os seus aspectos – estruturais, gerenciais e pedagógicos –, torna-se alvo de intervenções de origem social. Muitas dessas interferências são observadas nestes tempos em que hoje vivemos haja vista os constantes ataques desferidos à educação, tais como as proposições da atual reforma do ensino médio e da escola sem partido, por exemplo. Especificamente, em relação às instituições escolares, as principais alterações vão desde a fundamentação filosófica e pedagógica, com o desenvolvimento de diferentes teorias¹, passando pelas estruturas didático-metodológicas, com o desdobramento de tendências e abordagens, até a incorporação e revisão de medidas políticas destinadas à educação em instituições de ensino². É nesse contexto de debates e reelaboração de propostas pedagógicas e políticas que se destaca vasta publicação acadêmica com base na Lei de Diretrizes e Bases (LDB nº 9.394) sancionada em 1996, tratando especificamente da educação nacional – seus princípios e finalidades, sua organização e os níveis e modalidades de ensino, os profissionais da área, os recursos financeiros, e as disposições gerais e transitórias (BRASIL(c), 1996).

Embasando as discussões que se seguirão no presente trabalho, destacam-se, prioritariamente, dois artigos desta lei. O primeiro, artigo nº 26 (BRASIL(c), 1996), aborda a base nacional e a parte diversificada dos currículos do ensino fundamental e médio, dispondo de diferentes parágrafos. Entre esses há o que determina a educação física escolar como componente curricular obrigatório da educação básica, devendo estar incluída na proposta pedagógica da instituição escolar (IBDEM, p. 9-10). O texto, alterado em 2001, dispondo sobre seu caráter obrigatório, não somente a valoriza como prática formativa, de desenvolvimento pleno, como também a dissocia (pelo menos em discurso) definitivamente do caráter higienista e disciplinador que lhe fora atribuído desde a implementação do Estado Novo³, mantido legalmente por muitas décadas. O segundo artigo, nº 26-A da LDB de 1996, inclui obrigatoriamente o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena⁴ (BRASIL(c), 1996). Esta temática acerca das diferentes contribuições culturais na construção da historiografia brasileira já constava no 4º Parágrafo do mesmo artigo que dispunha sobre a educação física⁵.

Entretanto, a promulgação da lei nº 10.639⁶, de 2003, relacionada ao estabelecimento das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que insere “História e Cultura Afro-Brasileira”

¹ As pedagogias sedimentam a concepção filosófica que se tem da educação, sendo ideologicamente divididas entre Pedagogia Liberal, de perspectiva redentora, e Pedagogia Progressista, de perspectiva transformadora da sociedade. Seus desdobramentos em tendências são Tradicional, Liberal Renovada, Liberal Não-Diretiva e Tecnista, para a primeira, e Libertadora, Libertária e Crítico-Social dos Conteúdos para a segunda (LUKESI, 1992; SAVIANI, 1994).

² As alterações, vetos e inclusões, na própria LDB de 1996, são exemplos de como o processo educativo escolar vem sendo transformado e aprimorado por questões de eminência cultural, social e ideológico-política.

³ Denominação do regime político dirigido por Getúlio Vargas, entre os anos de 1937 e 1945, imposto por um golpe militar. Para saber mais, ver Pandolfi (1999).

⁴ Redação dada pela lei nº 11.645 de 2008.

⁵ Artigo nº 26, § 4º “O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia.” (BRASIL(c), 1996, p. 10).

⁶ Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, incluindo no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira, acrescentando artigo número [26-A](#), o qual obriga os

como temáticas obrigatórias do currículo dos Ensinos Fundamental e Médio, em resposta aos anseios sociais, de militantes dos movimentos negros e educadores, por medidas de equidade e de valorização cultural na educação brasileira. Nesse contexto, Nascimento (2008) aponta que:

Os movimentos sociais, principalmente aqueles que lutam pelo reconhecimento dos direitos de cidadania, dos direitos culturais e dos chamados direitos humanos para os grupos sociais estigmatizados e discriminados por preconceitos e racismos [...], são movimentos que contribuem para a educação geral da sociedade. No caso da luta antirracista, [...] setores do movimento social chegaram a desenvolver propostas pedagógicas bem elaboradas e direcionadas à educação escolar (p. 48).

Aqui, importa destacar que as diferenças surgem ou tornam-se visíveis no momento em que os movimentos sociais colocam na mesa de debates suas pautas reivindicatórias. Assim, surgem, como desdobramento, as formas desiguais com que cada um desses grupos está situado nas relações sociais.

Como instrumento legal exclusivo e contextualizado à lei 10.639, foi publicado, em 2009, o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação das Relações Étnico-Raciais e Para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana como norteador aos sistemas de ensino e às instituições escolares, assegurando e dando suporte à aplicação da referida lei. Do mesmo modo, aponta princípios norteadores que devem ser desenvolvidos e desdobrados para conduzir as ações dos sistemas e estabelecimentos de ensino, apresentando, entre outras determinações, o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, como conteúdo de disciplinas, particularmente em Educação Artística, Literatura e História do Brasil, sem prejuízo dos demais.

A partir deste recorte no cenário de políticas públicas reparadoras e de Ações Afirmativas no âmbito educacional, referentes aos negros dentro da sociedade brasileira, propõe-se a discussão sobre o papel secundário relegado aos debates relacionados às questões corporais, em detrimento daquelas concebidas como essencialmente teóricas. Nestas, apesar de o corpo estar presente, ele se apresenta de forma invisível ou não qualificada, haja vista a eterna dicotomia entre as profissões que envolvem o trabalho braçal e manual e as profissões nas quais o intelecto tem preponderância. Isso corrobora a visão utilitarista que se sustenta em relação às práticas corporais, nas quais, o corpo naturalizado não está pensado na perspectiva do corpo conhecimento.

Para além dos conteúdos propostos, observa-se que a cultura corporal é subjugada e até omitida do contexto escolar, mesmo quando relacionada aos conteúdos de matrizes afro-brasileiras e africanas. O que se vivencia e se observa empiricamente na prática docente é uma diferente organização dos saberes e espaços escolares, na qual os valores e visões sobre corpo(reidade) são dicotômicas e inferiorizadas. Os exemplos são dos mais diversos: desde a formação em fila, aos comandos de “cobrir” e “firme”, para organizar os alunos no pátio, passando pela “punição” de ser “excluído” das aulas de educação física escolar, ou do recreio, devido ao mau comportamento em sala de aula, até o não cumprimento da LDB, que torna obrigatório o ensino de educação física em toda a educação básica, principalmente nos primeiros anos do ensino fundamental.

estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira, tendo como conteúdo programático 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(d), 2003).

Carvalho (2011) reflete especificamente sobre as relações entre corporeidade e o processo educacional no ambiente escolar e, corroborando o exposto acima, afirma que:

Em nosso contexto (cotidiano escolar), existe a predominância de frases, ideias, sentimentos que revelam hierarquias de tipos, assim como do pensar sobre o sentir e o fazer; dicotomias na forma de ser que repercutem em fragmentação e alienação expressas nos corpos (p. 37).

Essa observação nos permite questionar como é possível desenvolver um processo de construção de valores – de pertencimento, reconhecimento e subjetivação – sem que sejam possibilitadas e exploradas vivências corporais⁷ que estejam plenas de sentidos e de significados para seus praticantes. Se o corpo é o tempo e o lugar nos quais as manifestações contextualizadas histórica e socialmente se materializam e são construídas, transformadas e transmitidas como conteúdos culturais, o que propomos são reflexões das possibilidades de a educação física, como disciplina que aborda pedagogicamente os conteúdos da cultura corporal, reassumir seu papel preponderante no espaço escolar tendo como ponto de partida as vivências corporais que contribuam para a conscientização, reconhecimento e a valorização dos conteúdos relacionados à história e cultura afro-brasileiras.

Nesse contexto, questiona-se por que não incluir e destacar a educação física escolar, e todas as discussões atreladas ao binômio corporeidade-raça, a partir da perspectiva da cultura corporal, nas proposições da lei nº 10.639/03, assim como com a educação artística e a literatura e história brasileiras?

Para isso, apresenta-se como hipótese o fato de que o corpo e as questões relacionadas à corporeidade estão inscritas, de modo hierarquizado e, muitas vezes, banalizado, nos ambientes de ensino e que, por isso, esta, a corporeidade, não foi devidamente valorizada nos textos que orientam as políticas de Ações Afirmativas aplicadas na educação básica. Algo como sujeito sem corpo.

É exatamente nesse nicho que o presente artigo objetiva atuar: dar visibilidade às discussões sobre a educação física escolar ligadas às relações raciais, tendo a corporeidade e os conteúdos negros da cultura corporal como base para as mesmas. De outro modo, o que se quer é a aproximação entre o debate a respeito do corpo negro que expressa a cultura negra afro-brasileira (tal qual preconiza a supracitada lei) e as contribuições da educação física para a sua efetiva implementação tendo como ênfase o universo da cultura corporal. O que se propõe são a valorização e a visibilidade dadas ao corpo – e por que não ao corpo negro? – e à construção de sua corporeidade, concebida na “unidade complexa do ser humano” (PEREIRA, 2006, p. 85). Essa, por sua vez, exime-se de dicotomias e predominâncias (emocional/racional, inteligível/sensível, alma/corpo), sendo “dotada de uma intencionalidade original, de uma consciência, ou seja, de uma motricidade, a qual permite nos dirigir ao mundo e apreender o seu sentido” (IBDEM, p. 124). São o corpo e a corporeidade, recortes específicos de análise enfatizados na elaboração deste texto, integrantes da educação física escolar, cuja contextualização está expressa na lei 10.639/03, através dos conteúdos da cultura corporal⁸.

⁷ A expressão “vivências corporais” é compreendida de acordo com Silva (2009) na expressão “práticas corporais”, referindo-se às experiências – construções sensíveis da existência – como objetos de subjetividade proporcionados através da corporalidade, em sua condição de fenômeno cultural. Sendo assim, as práticas corporais são consideradas “como elemento da cultura, isto é, [constituintes] das manifestações culturais que se explicitam principalmente na dimensão corporal” (p. 18).

⁸Essa categoria é definida pelo Coletivo de Autores como “(...) resultado de conhecimentos socialmente produzidos e historicamente acumulados pela humanidade” (1992, p.39), expressos e manifestos através da corporeidade de seus atores, incluindo como alguns de seus temas os jogos, as lutas, as ginásticas, os esporte, entre outros.

Das inúmeras manifestações que compõem a cultura corporal, podemos destacar a capoeira, a bassula, o maculelê, o n'golo, o jongo, o tambor de crioula, o frevo, o coco, a mancala, a “cama de gato”, o “pular elástico”, entre outras. Abrange ainda as lutas, danças, jogos e brincadeiras de origem africana e afro-brasileira, conteúdos que carregam elementos como a ancestralidade, a transmissão geracional de histórias e valores, a tradição, palavras ou expressões em línguas ou dialetos, instrumentos, vestimentas e indumentárias típicas. Estes componentes, utilizados de modo consciente e contextualizado pelo docente responsável pela disciplina de educação física, podem contribuir para que os objetivos preconizados por aquela lei sejam alcançados.

Por fim, vale ressaltar a vasta produção de teorias relacionadas ao corpo como construção cultural e simbólica⁹, inclusive tratadas por alguns teóricos da educação física escolar¹⁰. Entretanto, são encontradas apenas algumas publicações que apresentam o diálogo entre corpo(reidade), educação física escolar e relações étnico-raciais e cultura e história negra¹¹. É exatamente a ampliação desse diálogo que pretendemos estabelecer a seguir. Ou seja, a opção pela discussão em torno da corporeidade parte do pressuposto de que ela está presente em todas as manifestações apontadas acima, o que para nós, configura-se como componente radical da cultura corporal.

RELAÇÕES RACIAIS NO CENÁRIO BRASILEIRO: DIÁLOGOS POSSÍVEIS

Tendo em vista as importantes contribuições da educação física escolar para o atendimento às proposições da lei nº 10.639, como também ao artigo nº 26, § 3º e 4º, LDB de 1996, as discussões seguintes têm por base alguns conceitos, como os de raça, racismo, corpo e cultura. São instigadas reflexões a respeito das relações raciais no contexto brasileiro, seguida das perspectivas pedagógicas de educação física escolar, surgidas a partir de 1980 e suas visões sobre corporeidade e cultura corporal e, por fim, das propostas contidas na lei nº 10.639 e suas Diretrizes, analisando suas considerações sobre as manifestações da cultura corporal de matrizes africana e afro-brasileira.

Ao tratar das relações entre raças no Brasil, um dos imaginários sociais que se destaca¹² diz respeito ao grande contingente africano trazido pelo tráfico negreiro desde os meados do século XVI até o final do século XIX. Fatores como a perda do direito de liberdade, o exercício de atividades extenuantes, predominantemente braçais, as longas jornadas de trabalho forçado, ameaças, punições, maus-tratos e violência impostos pelos senhores de escravos, as péssimas condições de vida – como moradia, alimentação, vestimentas –, que constituíam a vida dos escravizados¹³. Toda essa engrenagem configurava o cotidiano e as relações

⁹ Tendo em vista que diversos teóricos elencaram o *corpo* como elemento de problematização, em diferentes contextos históricos, e sob específicas perspectivas, podemos citar como exemplo Bourdieu (1989), Merleau-Ponty (1971), Geertz (1989), entre outros.

¹⁰ Apesar de especificidades teóricas, diferentes autores discutiram a problemática do corpo e da cultura corporal pelo viés simbólico, como Kunz (1994), e Betti (1991).

¹¹ Entre estas estão: Gomes (2003); Maranhão, Gonçalves Junior e Corrêa (2007); Bonfim (s/d); Silva (2009).

¹² Não se quer minimizar as relações estabelecidas entre os colonizadores europeus e a população indígena dominante em todo o território; apenas se destacam as relações que são o foco principal deste trabalho: o negro, africano, e o branco, europeu.

¹³ Karasch (2000) dedicou grande parte dessa obra à análise, pormenorizada, da vida escrava na cidade do Rio de Janeiro, enfocando, no capítulo “*Sob o açoite*” (p. 168-206), as condições de vida e de trabalho dos cativos.

interpessoais, estabelecidos não somente por questões de ordem econômica, mas também ideológicas.

Principalmente, a partir do final do século XIX e início do século XX, difundiram-se no Brasil diferentes teorias justificando a subdivisão dos homens em raças, sua hierarquização e os efeitos de possíveis miscigenações¹⁴. Schwarcz (1993) aborda essa questão, apontando o positivismo, o evolucionismo e o darwinismo como as principais teorias que orientaram os intelectuais brasileiros para as discussões a respeito da formação e constituição racial do brasileiro. Apesar de suas particularidades e desdobramentos distintos, essas fundamentações teóricas se difundiram entre as instituições de *sciencia*¹⁵, legitimando socialmente os saberes formulados, elevando o status de seus intelectuais, em conformidade com os padrões de modernidade e civilidade europeus, os quais se desejava alcançar.

Como vozes públicas influentes, esses intelectuais dedicaram-se aos temas que se constituíam urgentes¹⁶ à realidade social brasileira; entre esses: a miscigenação¹⁷ das raças. Sendo assim, suas influências em estudos subsequentes foram amplas e, dentre esses, podemos apontar o modelo evolucionista utilizado pelas análises etnológicas de perspectiva monogenista, o darwinismo social, que abordava o paradigma da evolução sobre diferentes bases científicas. Para essa abordagem, importa destacar o determinismo geográfico ou climático¹⁸, bem como o determinismo racial¹⁹. Destacam-se, ainda, a antropologia cultural, também denominada como etnologia social – ambas relacionadas à visão poligenista – que enfocava o desenvolvimento cultural em uma perspectiva comparativa, visando explicar o progresso e a civilização das diferentes partes do mundo (SCHWARCZ, 1993).

Em relação à mestiçagem, havia dois pontos de vista que se contrapunham nesse processo, entendido a partir da perspectiva formativa e constitutiva do “caráter” brasileiro, ou seja, da configuração do seu “povo”. No primeiro caso, como os homens “de cor” são considerados degenerados e inferiores, a miscigenação corresponderia à contaminação entre as raças. Essa visão, que ora era defendida pelos poligenistas – segundo os quais as espécies distintas transgrediam as leis naturais através da “mistura” –, ora pelos atavistas – que apontavam que, no resultado da miscigenação entre raças hierarquicamente diferentes, predominariam os caracteres negativos daquelas inferiores –, ganhou muitos adeptos nos círculos intelectuais brasileiros. De outro modo, aqueles em defesa da mestiçagem, embasavam-se na visão monogenista, destacando o caldeamento racial como uma possibilidade de melhorar as “espécies”, seja através da criação de um “novo” homem, com características ímpares – como

¹⁴ Sem dúvida, as discussões sobre raça e mestiçagem datam de séculos anteriores, como demonstram Munanga (2008) e Guimarães (2008), constituindo-se como um dos principais fundamentos à difusão da visão etnocêntrica.

¹⁵ Ver Schwarcz (1993).

¹⁶ A urgência de determinadas questões encontrava-se atrelada à delimitação de uma identidade nacional, tida como objetivo principal de um país que vislumbrava equiparar-se, em civilidade, desenvolvimento e modernidade, às nações europeias (ORTIZ, 2005).

¹⁷ No decorrer do texto, a palavra *mestiçagem* será utilizada de acordo com a definição proposta por Munanga (2008, p.19), a qual abarca “a generalidade de todos os casos de cruzamento ou miscigenação entre populações biologicamente diferentes, colocando o enfoque principal de nossas análises não sobre o fenômeno biológico enquanto tal, mas sim sobre os fatos sociais, psicológicos, econômicos e político-ideológicos decorrentes desse fenômeno biológico inerentes à história evolutiva da humanidade”.

¹⁸ No qual o desenvolvimento do homem estaria diretamente relacionado às condições climáticas. Seus desdobramentos podem ser exemplificados pelas concepções neo-hipocrática e higienista (SCHWARCZ, 1993; MAIO, 2004).

¹⁹ Estando os homens divididos em espécies, as raças eram consideradas fenômenos finais, imutáveis; por essa razão abominava-se qualquer tipo de cruzamento racial, visto que acarretava não somente uma degeneração racial, mas também social. A ideologia eugênica apropriou-se dessas considerações na formulação de suas proposições (SCHWARCZ, 1993; MUNANGA, 2008). Especificamente sobre o projeto eugenista brasileiro, ver Stepan (2004), Koifman (2006).

no caso da América, onde se conservou o melhor de cada raça: a “adaptação ao clima e ao meio ambiente dos autóctones; a força e os dons artísticos dos negros e as luzes dos europeus” (MUNANGA, 2008, p. 24) –, seja pela recuperação dos traços originais da natureza do homem, os quais têm na raça branca o seu exemplar perfeito. Ressalte-se que é a partir dessa perspectiva que se inicia o desenvolvimento do ideal de branqueamento da população brasileira.

Contudo, uma característica em comum pode ser identificada em ambos os ideais: tanto naqueles contra a mestiçagem quanto entre os que a apoiavam, entendia-se que os efeitos proporcionados pelos cruzamentos ocorriam não apenas em relação à alteração do patrimônio genético, mas também sobre os aspectos culturais de cada grupo – hibridez biológica e transculturação (MUNANGA, 2008). Nesse contexto, apresentamos, de forma concisa, as principais discussões elaboradas por alguns dos principais intelectuais brasileiros da época a respeito da mestiçagem.

NEM PRETO NEM BRANCO: O CORPO MESTIÇO

Nina Rodrigues²⁰ dedicou grande parte de seus textos e obras à medicina legal, através da qual analisava as consequências degradantes da miscigenação das raças e propunha uma alteração no código penal brasileiro, visto que os indivíduos deveriam ser “enquadrados” legalmente de modo heterogêneo – corroborando a negação da igualdade humana²¹. Sua principal crítica às visões positivas em relação à mestiçagem, como as formulações de Sílvio Romero, considerava que o cruzamento racial não levaria à “extinção” dos negros na sociedade brasileira, mas sim a um processo de “enegrecimento”, no qual o sangue branco seria eliminado e a inferioridade negra contaminaria, com o decorrer dos anos, todo o contingente populacional.

Por sua vez, Sílvio Romero²² elaborou, de forma distinta e original, sua análise sobre a formação das raças, segundo a qual o “povo tipicamente brasileiro, que resultaria da mestiçagem entre essas três raças [branca, negra e índia]” finalizaria esse processo com a “dissolução da diversidade racial e cultural e na homogeneização da sociedade brasileira” (MUNANGA, 2008, p. 49). Considerando o mestiço “enquanto produto local, melhor adaptado ao meio” (SCHWARCZ, 1993, p. 115), Romero não descarta a concepção de hierarquia e desigualdade biológica entre as raças. Sua proposta concebe o processo de miscigenação como uma fase transitória na conformação homogênea da sociedade brasileira, biológica e culturalmente, branca (SCHWARCZ, 1993; MUNANGA, 2008). Sendo assim, o autor se revela um grande defensor do determinismo racial e da seleção natural naquele processo.

²⁰ Raimundo Nina Rodrigues, formado na Faculdade de Medicina da Bahia (1862-1906), é considerado o fundador da antropologia criminal brasileira e o pioneiro nos estudos sobre a cultura negra no país, ao discursar sobre o negro como problema social relevante para a compreensão da formação racial da população brasileira. Sua perspectiva racista, nacionalista e cientificista foi sendo desenvolvida e aprimorada desde sua participação na Escola Tropicalista Baiana (onde se dedicou a pesquisar as doenças tropicais que acometiam os negros escravos, através de estudos antropométricos), tendo continuidade nos estudos da biosociologia brasileira (na qual o biológico é considerado como determinante social). Foi um dos introdutores da antropologia criminal, da antropometria e da frenologia no país.

²¹ Munanga (2008) afirma que “A institucionalização e a legislação das diferenças são o único caminho que Nina oferece para responder à dificuldade de construção de uma identidade única” (p. 53), já que a heterogeneidade racial afetava os comportamentos sociais, devendo ser levada em conta nas formulações legais e policiais do país.

²² Sílvio Vasconcelos da Silveira Ramos Romero escreveu vários livros sobre a cultura popular, (revelando-se um grande folclorista), e também sobre a filosofia no Brasil e as escolas filosóficas. Dedicou-se aos estudos sociológicos, sendo considerado um dos seus precursores no país. Suas principais contribuições ao discurso da nacionalidade se embasavam, preponderantemente, no naturalismo evolucionista, a partir do qual acreditava que a mestiçagem seria uma saída à homogeneidade nacional.

Batista Lacerda²³ fazia suas análises sobre o Brasil como um país definidamente mestiço, com considerações próximas às de Sílvio Romero, pelo menos no que diz respeito à miscigenação como processo de transição e à depuração racial pela seleção natural. Baseando-se em abordagens antropológicas, pelo viés das ciências naturais – aproximando-se do ramo biológico –, Lacerda categorizava hierarquicamente negros, índios, brancos e mestiços, estando estes em “posição intermediária”, visto que seria possível uma “aproximação das qualidades morais e intelectuais brancas” (MUNANGA, 2008, p. 56). Além dos cruzamentos inter-raciais, que a partir da visão evolucionista possibilitariam o aprimoramento de culturas mais atrasadas mediante contato com elementos genética e civilizatoriamente superiores, a “extinção paralela da raça negra” (IBDEM), gradualmente conduziria à constituição de uma nação branca.

Oliveira Viana²⁴, defensor e difusor da tese de branqueamento, alertava para a necessidade da manutenção de cruzamentos sucessivos com brancos, visando uma “filtragem” entre os mulatos, além do “controle social da mobilidade dos negros” na sociedade (IBDEM, p. 359). Ou seja, mesmo considerando a hierarquização das raças e a degenerescência da miscigenação, ambos embasados em pressupostos racistas, Viana acredita que o “apuramento sucessivo” possibilitaria a “clarificação” da sociedade brasileira, denominada como “arianização” (MUNANGA, 2008). O ideal de branquitude, presente em seus textos, é fundamental na construção futura da “ideologia racial brasileira” (IBDEM, p. 88), segundo a qual as características físicas influenciam a moral e o intelecto dos mestiços, sendo o processo de “arianização”²⁵ uma fase transitória, a partir da qual se constituirá um “tipo étnico único” (IBDEM, p. 89).

É justamente no regime político seguinte, no Estado Novo (1930-1945), que se empreendem discussões teóricas – abrangendo e interligando a miscigenação e o “homem nacional” – na tentativa de equalizar as ambiguidades suscitadas anteriormente, almejando um “consenso”, ou seja, uma imagem unitária. A partir dessas perspectivas, as produções de Gilberto Freyre²⁶ se destacam no cenário nacional.

Apontada como marco na mudança da visão sociológica sobre o mestiço e o elemento negro inserido em um processo histórico e cultural caracteristicamente brasileiro, a obra *Casa Grande & Senzala*, publicada em 1933, apresenta ideias tidas como revolucionárias, como a de que:

²³ João Batista Lacerda (1846-1915), formado em medicina, foi diretor do Museu Nacional do Rio de Janeiro (1895-1915) e presidente da Academia Nacional de Medicina do Rio de Janeiro (1893-1895). Dedicou-se em defender a tese do embranquecimento, considerando a miscigenação como algo positivo (apesar de poligenista convicto, considerava a evolução como única saída para a civilização).

²⁴Francisco José de Oliveira Viana (1883-1951), jurista e sociólogo, defendeu e baseou suas obras na tese eugenista, sendo um dos primeiros teóricos que abordou, sob a perspectiva sociológica, a questão das raças no país. Foi membro do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, do Instituto Internacional de Antropologia, da Academia de História de Portugal, e da Sociedade de Antropologia e Etnologia do Porto.

²⁵Munanga (2008) considera que não apenas os “elementos bárbaros do povo brasileiro estavam sendo rapidamente reduzidos pela situação estacionária da população negra, aumentando o contínuo dos afluxos arianos e seleções favoráveis que asseguram ao homem branco condições de vitalidade e fecundidade superiores aos homens de outras raças”, mas também o processo de mestiçagem embranqueceria a população brasileira, eliminando as diferenças fenotípicas (p. 74).

²⁶Gilberto de Mello Freyre (1900-1987), nascido no Recife, foi um dos intelectuais mais premiados do país. Suas obras foram dedicadas à interpretação do Brasil sob ângulos da sociologia, antropologia e história. Entre suas principais publicações estão: *Casa-Grande & Senzala* (1933), *Sobrados e Mucambos* (1936), *Problemas brasileiros de antropologia* (1943).

[...] a mestiçagem não só é, de um lado, etnicamente bela, sadia e culturalmente enriquecedora, como também, de outro, é um elemento central para o equilíbrio de antagonismos tal como este se estava desenvolvendo no Brasil como traço marcante e distintivo do caráter brasileiro (PALLARES-BURKE, 2005, p. 302).

A autora afirma que, entre uma visão entusiasmada em relação ao projeto norte-americano de “solução” da problemática racial e o posterior desencantamento com essas medidas, Freyre trilhou um caminho tortuoso de dúvidas, reclusão para estudo aprofundado, abandono e reconstrução de paradigmas.

Considerando essa transformação, Guimarães (2008) analisa as premissas daquilo que posteriormente seria eleito como “mito fundador” da identidade nacional, apontando que:

Gilberto Freyre promove uma verdadeira revolução ideológica no Brasil moderno ao encontrar a alma nacional na velha, colonial e mestiça cultura luso-brasileira nordestina. ‘Ethos’ esse que logo ganhará, em seus escritos políticos, a partir de 1937 o nome de ‘democracia social e étnica’, por oposição à democracia política da América do Norte e dos ingleses. [...] Pode-se afirmar que a ‘democracia racial’, rótulo político dado às ideias de Gilberto Freyre, reatualizou, na linguagem das ciências sociais emergentes, esse precário equilíbrio político entre desigualdade social, autoritarismo político e liberdade formal que marcou o Brasil do pós-guerra (p. 67).

Ao criticar as questões de “equilíbrio precário”, de “desigualdade social” e de “autoritarismo” esse autor alerta para a falsa ideia, amplamente difundida no escopo social e incorporada ao senso comum brasileiro, de que o mito fundador da “democracia racial” cria condições – apagando as marcas de coisificação, de violência, exploração (física, psicológica e cultural) impressas no negro, no índio e no mestiço – para uma convivência harmônica entre os grupos distintos, tanto etnicamente como socioeconomicamente, visto que as três raças contribuíram diretamente à conformação do nacional.

Em suma, ao atender a uma “demanda social” específica (ORTIZ, 2005), não somente por parte dos anseios do Estado, em pleno processo de desenvolvimento social e econômico – preocupado com o “estoque populacional”, com a “uniformidade cultural” e com a “unidade nacional” (GUIMARÃES, 2002, p. 120), frente às nações europeias e norte-americanas, tidas como referenciais modernos – mas também por parte do “povo”²⁷ brasileiro que se via, até então, ausente do imaginário social nacional, as proposições de Gilberto Freyre permitem que os contornos da identidade brasileira sejam traçados mediante a ideologia de “diversidade na unidade” (ORTIZ, 2005, p. 93).

Entretanto, estabeleceu-se um mecanismo de dissimulação de desigualdades e de exclusão dos membros não-brancos da sociedade, visto que ao se apropriar dos elementos negros, índios e mestiços, manifestos na cultura, os mesmo perdem sua identidade específica, tornando-se símbolos nacionais. Sendo assim “o mito das três raças é, neste sentido, exemplar, ele não somente encobre os conflitos raciais como possibilita a todos de se reconhecerem como nacionais” (IBDEM, p. 44).

²⁷ Guimarães (2002) afirma que apenas a partir do Estado Novo (1930-1945), quando se iniciou propriamente a “modernidade” brasileira, balizada não apenas pelas estruturas materiais e econômicas (como o incremento da industrialização e a substituição da mão-de-obra estrangeira pela brasileira), mas pela ideologia de civilização híbrida racial e principalmente culturalmente, é que o Brasil “inventou para si uma tradição e uma origem” (p. 117).

Não se quer negar, todavia, que as produções de Freyre e a ideologia da “democracia racial” representaram um avanço²⁸ no quadro intelectual brasileiro, mesmo que seus “efeitos” tenham se sentido especificamente nos quadros teórico e simbólico da sociedade. Mas que, mesmo dando um passo à frente ao inviabilizar a manutenção das teorias de inferioridade racial, permite e consolida um ideário social – sendo que a mestiçagem é elevada a símbolo nacional – totalmente desconexo à realidade social dos grupos negros e mestiços, na qual as condições mantinham-se desiguais em todos os âmbitos (político, econômico e social) e a invisibilidade cultural se perpetuava²⁹.

Então, a partir dessas construções teórico-ideológicas que forjaram-se as discussões seguintes sobre preconceito e relações raciais nas décadas de 1950, 60 e 70, amplamente “desbravadas” por intelectuais com grande significância no cenário nacional, como por exemplo, Thales de Azevedo, Oracy Nogueira, Donald Pierson, Marvin Harris, Charles Wagley, Roger Bastide, Costa Pinto, Florestan Fernandes, entre outros³⁰, que, ao apresentarem as especificidades de suas teses, divergiam, de acordo com Guimarães (1999), sobre como se formavam os grupos raciais no Brasil e sobre sua natureza (classe ou *status*), defendendo ou não a existência do preconceito nessa sociedade.

No caso do Brasil, essa classificação difundiu-se a partir de outro referencial: o fenótipo. Permitindo que o mulato seja um “tipo socialmente aceito no Brasil”, visto que na “linha de cor”³¹ entre o branco e o negro cabia uma “zona intermediária” (MUNANGA, 2008, p. 82-83), em uma espécie de gradiente, essa classificação baseava-se nos traços fisionômicos disfarçáveis, tipicamente brancos.

É Justamente devido a essa última interpretação que se incorpora outro fator classificador em relação à natureza dos grupos sociais, o *status*: segundo ele, atributos socialmente valorizados, como a educação formal, as “boas maneiras”, a função profissional e a acumulação de recursos, tornam-se indicativos de prestígio (GUIMARÃES, 1999; 2008). Sendo assim, a associação entre os caracteres físicos e os critérios de posição social, ambos padronizados com os referenciais brancos, poderia proporcionar um deslocamento ascendente na escala de desempenho e aceitação social do mestiço.

Como último princípio organizativo dos grupos raciais tem-se a classe, como elemento socialmente distintivo e adquirido individualmente, resultado de uma competição num mercado livre, diretamente relacionado aos méritos alcançados pelo desempenho individual (GUIMARÃES, 1999). Dessa maneira, a divisão entre os grupos raciais não se dava devido à

²⁸ Guimarães aponta a “democracia racial” como um “compromisso político e social” que gera importantes mudanças, como a “incorporação da população negra no mercado de trabalho” e a “ampliação da educação formal” (2002, p. 110). Contudo, não desconsidera que os avanços se deram, de modo parcial, apenas no âmbito “da cultura e da ideologia”, quando se tornaram um “freio à discriminação e ao preconceito”, permitindo, por outro lado, a “emergência ou a continuidade de novos problemas”, presentes principalmente nos protestos do movimento negro (GUIMARÃES, 2001, p. 125).

²⁹ Ortiz (2005) considera a falta de reconhecimento do negro em suas manifestações culturais como um dos principais problemas enfrentados pelo movimento negro em construir um sentimento de valorização e pertencimento.

³⁰ Discutindo detalhadamente as contribuições teóricas destes intelectuais, ver “Parte II - Os estudos de relações raciais no Brasil” em Guimarães (1999).

³¹ “‘Cor’ é tomada como uma categoria empírica, manifestação objetiva de características fenotípicas, ainda que sua denominação seja inteiramente subjetiva e ambígua, por falta de uma regra precisa de descendência racial” (GUIMARÃES, 1999, p. 103-104), englobando muito mais do que apenas a pigmentação da pele, mas também o tipo de cabelo, o formato do nariz e dos lábios.

polarização referente à cor, mas, sobretudo, à organização enquanto classe, com estratos hierarquizados e possuindo acessos, condições e benefícios diferenciados.

Assim, para finalizar, é justamente na ambiguidade entre classe/cor/status que Munanga (2008) apoia-se para discorrer sobre a dificuldade de consolidar o sentimento de pertencimento e solidariedade entre negros e mestiços, alienando-os da possibilidade de uma construção coletiva de identidade grupal.

CORPO E RELAÇÕES RACIAIS

Sem ter o objetivo de aprofundar e esgotar as discussões sobre a interpretação da formação dos grupos raciais no cenário brasileiro, as concepções expostas anteriormente ao menos suscitam a diversidade de perspectivas defendidas pelos estudiosos da época, que de alguma maneira influenciaram o imaginário social sobre o racismo e o preconceito, seja mascarando-os ou negando-os, seja elegendo-os como bandeiras de reivindicação e luta. Estas, por sua vez, norteiam as argumentações mais atuais que fundamentam as reivindicações dos movimentos sociais negros cuja expressão maior é a implantação da lei 10.639/03. Dentre as muitas provocações que trazemos para a reflexão está aquela referente ao debate relacionado à raça e ao racismo descolados de corporificação, isto é, que parece reafirmar a objetificação do corpo negro, ou, como já dissemos, um corpo sem sujeito, o corpo objeto e ferramenta de trabalho.

Interessa, aqui, pensar na valorização do corpo como “lugar e tempo no qual o mundo se torna homem, imerso na singularidade de sua história pessoal, numa espécie de húmus social e cultural de onde se retira a simbólica relação com os outros e com o mundo” (LE BRETON, 2006, p. 34). Um dos mais importantes desafios para a educação física diz respeito à superação do olhar sobre o corpo somente como objeto de disciplinarização e aperfeiçoamento, mas como significante repleto de marcas e signos, construído e estabelecido em um cenário de disputas sociais, políticas, econômicas e ideológicas. Esta provocação inclui a necessidade de deslocamento das práticas docentes por vezes arraigadas segundo uma lógica eurocentrada, para incorporar outros saberes. Importa também a necessidade de discutir como essa visão de condição corpórea do homem no mundo possibilita o tratamento crítico de elementos raciais, mais especificamente os que remetem aos negros e negras, e às questões étnico-raciais.

Le Breton destaca-se como importante autor para a questão que nos interessa, uma vez que se dedica ao tema racial³². Apesar de sucintas considerações, o autor relaciona o racismo a uma “relação imaginária com o corpo” (IBDEM, p. 72), na qual o corpo coletivo, identificado como raça, subtrairia todos os elementos individuais, históricos e culturais dos sujeitos, diferenciando-se por uma marca exterior, como, por exemplo, a cor da pele, o tipo de cabelo, as feições físicas, entre outras. Essa marca é apontada por Amador de Deus (2011) ao dizer que

Dentre os inúmeros vestígios de africanidades destaca o corpo negro como marca na diáspora [...] Nesse processo de fusões e ressignificações o corpo dos africanos e seus descendentes sempre teve uma importância muito grande, tanto para ser negado quanto afirmado. [...] (para) afirmar sua negritude, o corpo está presente, reafirmado. [...] (para) negar, é este mesmo corpo que você tenta subverter e fazer com que se aproxime do corpo branco padrão. Para falar do corpo negro como marca identitária não se pode perder de vista que (este) [...] porta consigo o baú de histórias [...]. É um corpo que sempre terá uma tarefa

³² Mauss (2003), ao discorrer sobre “raça”, faz uso desse termo relacionando-o à perspectiva étnica, de civilizações distintas espalhadas pelo globo, dando pouca ênfase às discussões sobre racismo. Existem, também, algumas análises que relacionam o conceito de biopoder de Foucault às visões “modernas de racismo” (Ver BRANCO, 2009).

coletiva, fala por si, mas também fala por uma raça e pela ancestralidade (p. 4).

Com a coisificação do corpo, ou seja, a transformação do homem em “coisa”, em objeto isolado, com fatores externos facilmente identificáveis e classificáveis, a raça, através da análise da aparência física, tornou-se uma denúncia inquestionável, sendo “as condições de existência do homem [...] produtos inalteráveis de seu corpo” (LE BRETON, 2006, p. 73). Entretanto, quando se tem a intenção de discutir sobre as relações raciais, tornam-se necessários subsídios de outros referenciais teóricos, como as contribuições advindas dos estudos sociológicos e antropológicos.

Le Breton, ao considerar a importância da relação com o outro na formação da corporeidade, examina, de forma irrestrita, a influência dos pertencimentos culturais e sociais e sua relação com o corpo, sem abandonar sua capacidade de adaptação. Sendo influenciável e mutável, a corporeidade dos indivíduos é suscetível, e está inevitavelmente inscrita no processo de socialização, em que as ações corporais estão montadas “no indivíduo, não simplesmente por ele próprio, mas por toda a sua educação, por toda a sociedade da qual faz parte, conforme o lugar que nela ocupa” (MAUSS, 2003, p. 408).

Sendo assim, mesmo considerando o corpo – e as representações que se tem dele – como um constructo sócio-histórico e cultural, não podemos negar, ingenuamente, que esse processo, em dinâmica constante, é permeado por intensas relações de poder, que influenciam e determinam (em alguns momentos, por imposição e coerção) a utilização de suas técnicas, a configuração de sua aparência, a ritualização dos seus gestos, comportamentos e etiquetas. Isso ocorre, seja pela configuração político-econômica adotada pela sociedade, pela classe social na qual está inserida, pelo sistema religioso eleito, ou pela moda vigente e amplamente massificada pelas mídias, entre outros casos. Toda essa rede interconectada de relações exerce, no que diz respeito à maneira, intensidade e predominância, diferentes influências e modulações nos mais diversos aspectos da corporeidade humana.

Entretanto, da mesma forma como algumas instituições sociais tornam-se lócus de controle a aperfeiçoamento do corpo, também se constituem em espaços de conflito e luta, não somente dessas representações, como também de outras condições. Para Carvalho (2011), a educação e a escola enquanto espaço social podem estar tanto alinhadas à lógica das classes dominantes, como, por exemplo, a sociedade capitalista atual, claramente marcada pelas “demandas do mercado”, pela “preparação para o trabalho”, e pela “inculcação” dos valores individualistas liberais (p. 53), como podem representar lugares de “brechas, lacunas e esgarçamentos da ordem predominante” (p. 52). É essa relação de alinhamento e de subversão que nos instiga a enxergar o corpo e o compromisso da educação física escolar, que seja para a reprodução ou para a ruptura com essa mesma ordem.

É a partir desse cenário de disputas não somente ideológicas, mas também políticas, econômicas, culturais e raciais, que vale refletir sobre como essas configurações históricas e sociais influenciaram diretamente a conformação do âmbito escolar, especificamente no que diz respeito às contribuições da educação física, inserida nesse espaço educativo e formativo.

Mediante o exposto até o momento, será apresentada, a seguir, uma breve análise de algumas das inúmeras relações possíveis entre a lei nº 10. 639/03 e a educação física escolar através da perspectiva da corporeidade.

TECENDO POSSIBILIDADES: CORPOREIDADE, EDUCAÇÃO FÍSICA E A LEI Nº 10.639/03

O percurso histórico transcorrido pelas discussões relativas ao corpo tornou-se cada vez mais diversificado e específico, com enfoques e destaques até então desconhecidos. Esse foi o caso das contribuições vindas da sociologia, da psicologia, da antropologia cultural, entre

outras, as quais se constituem referenciais atuais no âmbito da Educação e da educação física brasileiras.

Partindo dessas contribuições, defende-se a perspectiva apontada por Goellner (2003) para quem o corpo, desvencilhando-se do olhar naturalista, classificador e hierarquizante das ciências modernas, é concebido como algo produzido na e pela cultura³³, e caracteristicamente histórico, pois trata-se de uma

[...] construção sobre a qual são conferidas diferentes marcas, em diferentes tempos, espaços, conjunturas econômicas, grupos sociais, étnicos, etc. [...] (Sendo assim) suscetível a inúmeras intervenções consoantes ao desenvolvimento científico e tecnológico de cada cultura, bem como suas leis, códigos morais, as representações que cria sobre os corpos, os discursos que sobre ele produz e reproduz (p. 28).

De modo mais específico, Le Breton (2006) introduz, em suas discussões, o conceito de corporeidade, apresentando-o como temática principal e específica em alguns campos de pesquisa da sociologia do corpo³⁴, como, por exemplo, nas técnicas corporais, na gestualidade, na etiqueta corporal, na expressão dos sentimentos, nas percepções sensoriais, nas técnicas de tratamento, nas inscrições corporais e na má conduta.

Esse autor considera a corporeidade como a mediação entre o corpo e o mundo externo, através do qual o primeiro comunica-se, expressa-se, compartilha e representa os valores, sentidos e significados acumulados e transmitidos social e culturalmente em determinado contexto. Desse modo,

A sociologia do corpo aponta a importância da relação com o outro (mundo externo) na formação da corporeidade; constata de forma irrestrita a influência dos pertencimentos culturais e sociais na elaboração da relação com o corpo [...]. Se a corporeidade é matéria de símbolo, ela não é uma fatalidade que o homem deve assumir e cujas manifestações ocorrem sem que ele nada possa fazer (LE BRETON, 2006, p. 65).

Corroborando a visão de Le Breton (2006), de que o corpo torna o homem existência, rompendo, mais uma vez, com a inferiorização e desqualificação daquele, Pereira (2006) também defende que a existência humana é sentida e vivida, experimentada e compreendida pela corporeidade. Afirma que:

É o meu corpo que fala e fala em conexão com a reflexão. A reflexão por sua vez, também, está conectada à percepção e à experiência vivida e sentida. Como o ser humano é o todo no todo, tudo está misturado: o gesticular, o sentir, o falar, o pensar e o agir. Tudo nos reenvia à corporeidade na unidade complexa do ser humano (2006, p. 86).

³³ Geertz (1989) constrói a definição de homem baseada na definição de cultura, entendida como um conjunto de símbolos e códigos partilhados por membros de uma mesma comunidade. Daolio (2006) também comenta que a definição de cultura desloca-se do conjunto de produções humanas para “incorporar a dimensão simbólica inerente à condição humana” (p. 93). Ou seja, símbolos que dão sentido e significado às práticas humanas e, por que não, à sua existência enquanto homem.

³⁴ “[...] a tarefa da antropologia ou da sociologia é compreender a corporeidade enquanto estrutura simbólica e, assim, destacar as representações, imaginários, os desempenhos, os limites que aparecem como infinitamente variáveis conforme as sociedades” (LE BRETON, 2006, p. 29-30).

Sendo assim, considera-se o movimento humano como intrínseco à corporeidade de cada sujeito, a qual é forjada, construída e reconstruída mediante as dinâmicas e constantes interações do indivíduo consigo mesmo, com o outro e com todo o ambiente externo, permitidas por meio das experiências corporais vivenciadas em um determinado contexto cultural, histórico e social. Essas manifestações corporais humanas, geradas no seio de determinada cultura e que se manifestam diversamente no contexto de grupos culturais específicos são definidas por Daolio (2006) através do termo “cultura corporal”.

Dito de outro modo, cultura corporal refere-se ao conjunto de práticas corporais (fenômenos culturais, constituintes da experiência, de propriedade expressiva e significativa), ou seja, toda a materialidade corpórea – conhecimento socialmente produzido e historicamente acumulado – construída pela humanidade (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

No contexto brasileiro, defende-se que a cultura corporal (da qual a educação física escolar se apropria) é composta por diferentes manifestações esportivas, gímnicas e combativas (lutas), por jogos e brincadeiras, pelas danças e atividades rítmicas, e outras atividades corporais que se desdobram a partir dessas (COLETIVO DE AUTORES, 1992; BRACHT, 1992; DAOLIO, 2006; BETTI, 2009³⁵).

Em consonância às concepções apontadas nesta seção sobre homem, corpo e corporeidade, defende-se, assim como propõe Daolio (2006), aquela enquanto intervenção pedagógica, que integre indissociavelmente os aspectos biológico e cultural dos sujeitos, atuando a partir da pluralidade de manifestações que compõem a cultura corporal. Descrita como “abordagem cultural”³⁶ da educação física escolar, é defendida e difundida por inúmeros estudiosos (BRACHT, 1992; KUNZ, 1994; DAOLIO, 2004, 2006; BETTI, 2009). Portanto, entende-se:

[...] a educação física escolar como uma atuação pedagógica que parte do movimento humano, mas que não se esgota nele. Porque não existe um corpo somente biológico, conforme defendido historicamente pela . Há um patrimônio biológico universal que é construído e reconstruído culturalmente, em função das diversas sociedades e dos diversos momentos históricos. [...] Nele (corpo) está a própria cultura de um povo, escrita por meio de signos sociais. Atuar no corpo implica atuar na sociedade que dá referência a esse corpo (DAOLIO, 2006, p. 70).

Por fim, cabe destacar a relevância que a experiência – vivida no e proporcionada pelo corpo – deve possuir nos processos de ensino-aprendizagem e formação possibilitados pela instituição escolar. Ao transpor a ideia que, atrelada à experiência estão apenas os aspectos motores e físicos, permite-se o envolvimento e a valorização da sensibilidade, da percepção e da expressão humana no ambiente educacional. Desse modo, seria através da experiência (na qual seus elementos constituintes estão imersos na corporalidade) que os sujeitos atribuiriam sentido e significado à sua existência (DAOLIO, 2006). É exatamente a partir dessa proposição que se vislumbra incorporar as possíveis discussões e relações entre a cultura corporal e a lei 10639/03 cujo eixo articulador está marcado pela cultura.

Defendemos que a cultura corporal, que parte da concepção de corpo e corporeidade expressos acima, ao abordar as manifestações de origem afro-brasileira e africana, pelo viés da abordagem cultural da educação física, contribuiria com as propostas levantadas pela DCNs

³⁵ Apesar de coadunarem com a perspectiva do Coletivo de Autores (1992) de que foram criadas e acumuladas formas culturalmente codificadas relativas à motricidade humana em cada sociedade, Bracht (1992) e Betti (2009) utilizam outro termo, por questões epistemológicas, para designar a “cultura corporal”, a saber: “cultura corporal de movimento” ou “cultura de movimento”.

³⁶ Enraizada na antropologia social, essa abordagem propõe a anulação da “falsa oposição entre natureza e cultura que persiste historicamente na educação física” (DAOLIO, 2006, p. 63).

(Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira), tanto aquelas relacionadas ao conteúdo da História e Cultura negra, quanto à educação das relações raciais.

Em vários momentos desse documento é apontada e reforçada a relevância do reconhecimento e da valorização da cultura afro-brasileira, tanto como fator ímpar das diversidades quanto da composição da identidade nacional. Sendo o corpo, como já foi apresentado, simultaneamente, uma construção histórica e cultural, produtor e expressão dinâmica de cultura – por meio de uma linguagem bem específica, o movimento corporal – este poderia ser tematizado como demonstração primeira e latente da cultura negra, através do qual as experiências de pertencimento, de reconhecimento e de identificação poderiam e deveriam ser vivenciadas.

Nesse sentido, além de conceber e ressaltar o corpo como meio e expressão de cultura, seria possível reconhecer as manifestações que compõem a cultura corporal como parte do patrimônio cultural afro-brasileiro, indicado como uma das estratégias educativas nas DCNs³⁷. Sendo assim, se o corpo é a forma de expressão do homem no mundo, se é agente de comunicação, processada por intermédio dos movimentos, carregados esses de sentimentos, emoções e significados, sua corporeidade exterioriza-se e inscreve-se nos gestos de cada dança, nos costumes de cada folguedo, nos rituais de cada luta, nas tradições da cada brincadeira ou jogo, entre outras manifestações da cultura corporal e, no recorte que nos interessa aqui, naquelas marcadamente de origem afro-brasileira.

Acredita-se que a inscrição desses conteúdos nessa perspectiva cultural permita a quebra simultânea de dois paradigmas: reconhecer e valorizar uma educação que compreende o sujeito como um ser integral, como síntese dinâmica e contínua de fatores biológicos, psicológicos, sociológicos e culturais³⁸; e, identificar e legitimar a educação física escolar como prática institucional que prioriza e envolve o corpo em suas diferentes ações, não a partir de uma visão reducionista ou naturalizada, mas sim, mediante sua compreensão cultural (DAOLIO, 2006), desvinculando-se dos condicionantes históricos³⁹ biologicista, militarista, higienista e esportivista.

Sendo assim, assumindo uma noção mais ampla de educação, de corpo e de educação física escolar possibilita-se compreender e visualizar que as propostas contidas nas DCNs, como o combate ao racismo e a todo tipo de discriminação, o fortalecimento das identidades, o desenvolvimento da consciência política e histórica da diversidade, podem ser concretizadas, não apenas por meio de discussões teóricas e reflexões abstratas sobre o negro na sociedade brasileira, mas também, e principalmente, através das experiências múltiplas vivenciadas e proporcionadas pelas práticas da cultura corporal no ambiente escolar, entendido como *locus* privilegiado para essas vivências.

Nessa perspectiva, a educação física escolar pode ser inserida, com certo destaque, enquanto prática pedagógica que possibilitam experiências valorativas e identitárias da cultura

³⁷ O princípio das Ações Educativas de Combate ao Racismo e a Discriminação encaminha para a “Educação patrimonial, aprendizado a partir do patrimônio cultural afro-brasileiro, visando a preservá-lo e a difundi-lo” (BRASIL(FI), 2004, p. 20).

³⁸ Ao discutir e defender a concepção sintética de Geertz (1989), Daolio (2006) propõe o modelo espiral para subsidiar sua análise dinâmica e inter-relacionada do homem, onde todas as “camadas” que o compõe se comunicam e interagem reciprocamente.

³⁹ “Como prática social sistematizada (a educação física), nasce com o conteúdo médico-higienista e com atuação voltada para o corpo individual, biológico. Constituída por uma sociedade naturalizada e biologizada, será compreendida como a ‘educação do físico’, associada diretamente à saúde de um corpo meramente biológico [...]. Assim, a educação física surge na consolidação do mundo urbano-industrial e, nessa nova ordem social que se consolida, incidirá diretamente sobre o corpo de cada um, assim como atingirá o ‘corpo social’ – ou seja, sendo mais uma prática social reforçando a ideia de que o coletivo é o somatório dos cuidados individuais” (CARVALHO, 2011, p. 65).

e história negras. Carvalho (2011, p. 63) corrobora essa visão ao afirmar que “valorizar a expressão corporal daqueles que sempre tiveram a sua história excluída e negada pode nos auxiliar a organizar e a dar sentido emancipador à escola”.

Antes de encerrarmos cabe comentar que se tem consciência que não é a mera inclusão de temas e conteúdos de origem afro-brasileira e africana nas aulas de educação física, que garantirá uma discussão congruente às posturas e atitudes propostas pelas Diretrizes. Entretanto, acredita-se que esse tipo de tematização e problematização podem proporcionar, de algum modo, visibilidade, vez e voz à cultura até então relegada ao segundo plano, desvalorizada, quando não, totalmente excluída do cenário escolar: a cultura corporal negra.

Com o intuito de analisar especificamente a configuração do contexto brasileiro a respeito desse repertório, abordamos algumas obras e seus respectivos pensadores que, a despeito de suas posições político ideológicas tiveram papel preponderante na construção história desse debate. Essas possuem, como tema norteador, o conceito de raça, e conseqüentemente as categorias de racismo e preconceito, o que, para nós, atende ao que propomos no começo deste texto, qual seja o debate necessário acionado pela implantação da lei 10639/03 no contexto das aulas de educação física. Não obstante, mantendo a perspectiva lógica desenvolvida no decorrer do texto, todas as conceituações e posicionamentos teóricos, analisados, podem manter relação com uma “leitura corporal”, bem como no tocante a elementos da corporeidade dos indivíduos cujos corpos devem ser sujeitos da educação física escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMADOR DE DEUS, Zélia. **O corpo negro como marca identitária na diáspora africana**. XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais; Diversidades e (Des)Igualdades, Universidade Federal da Bahia - UFBA, Salvador-BA, 2011. Disponível em: <http://www.xiconlab.eventos.dype.com.br/resources/anais/3/1308245884_ARQUIVO_corpocomomarcaidentitariartigoversaofinal.pdf> Acesso em: 08 nov. 2013.

BETTI, Mauro. **Educação física e sociedade**. São Paulo: Movimento, 1991.

BONFIM, Genilson César Soares. **A prática da capoeira na educação física e sua contribuição para a aplicação da Lei 10.639 no ambiente escolar: a capoeira como meio de inclusão social e da cidadania**. (s/d). Disponível em: <<http://www.rbceonline.org.br/congressos/index.php/conece/3conece/paper/viewFile/2379/975>>. Acesso em: 06 nov. 2013.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**: Editora Bertrand, 1989.

BRACHT, Valter. **e aprendizagem social**. Porto Alegre: Magister, 1992.

BRANCO, Guilherme Castelo. "Racismo, individualismo e biopoder". **Revista Filosofia**, Aurora, Curitiba, v. 21, n. 28, p. 29-38, jan./jun. 2009.

BRASIL(a). **Lei nº 4.024, de dezembro de 1961**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Revogada pela Lei nº 9.394 de 1996. Brasília, DF, 20 dez. 1961. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm>

BRASIL(b). Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br/sf/legislacao/const/>>.

_____(c). **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm>.

_____(d). **Lei nº 10639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília-DF, 9 jan. 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10639.htm>.

_____(e). **Lei nº 11.645, de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Brasília, 10 mar. 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm>

_____(f). Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação das Relações Etnicorraciais e Para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC, Brasília/DF, 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/>>.

CARVALHO, Rosa Malena. **Corporeidade e cotidianidade na formação de professores**. Niterói: Editora da UFF, 2011.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

DAOLIO, J. **Educação física e o conceito de cultura**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

_____. **Cultura: Educação física e futebol**. Campinas: Editora UNICAMP, 3ª ed, 2006.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1989.

GOELNNER, Silvana Vilodre, "A produção cultural do corpo". IN: LOURO, Guacira L., FELIPE, Jane,

GOELLNER, Silvana V. (orgs.), **Corpo, Gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. Petrópolis – RJ: Vozes, 2ªed., 2003.

GOMES, Nilma Lino. "Cultura negra e educação". **Revista Brasileira de Educação**. Maio/ Ago, nº 23, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a05.pdf>>. Acesso em: 06 nov. 2013.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. **Racismo e antirracismo no Brasil**. São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo; Ed. 34, 1999.

_____. “A questão racial na política brasileira (os últimos quinze anos)”. **Tempo Social**; Rev. Sociol. USP; São Paulo, 13 (2), p. 121-142, nov. 2001.

_____. “Direitos e avessos da nacionalidade” IN: GUIMARÃES. A. S. A. **Classes, raças e democracia**. São Paulo, Editora 34, 2002, p. 109-136.

_____. **Preconceito Racial**: modos, temas e tempos. Coleção Preconceitos. São Paulo: Cortez, v.6, 2008.

KARASCH, Mary. **A vida dos escravos no Rio de Janeiro: 1808 a 1850**. Companhia das Letras, 2000.

KOIFMAN, Fábio. “Apontamento sobre o pensamento eugênico no Brasil”. IN: MENDONÇA, Sonia Regina. **Estado e historiografia do Brasil**. Niterói: EdUFF, 2006, p. 297-309.

KUNZ, Elenor. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: Editora Unijuí, 1994.

LE BRETON, David. **A Sociologia do Corpo**. Rio de Janeiro: Vozes, 2006.

LUCKESI, Cipriano C. **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 1992.

MAIO, Marcos Chor. “Raça, doença e saúde pública no Brasil: um debate sobre o pensamento higienista do século XIX”. IN: MONTEIRO, Simone e SANSONE, Lívio (orgs.). **Etnicidade na América Latina: um debate sobre raça, saúde e direitos reprodutivos**. Rio de Janeiro: Ed. Fiocruz, 2004, p. 15-44.

MARANHÃO, Fabiano, GONÇALVES JUNIOR, Luiz, CORRÊA, Denise Aparecida. **Jogos e brincadeiras africanos nas aulas de educação física: construindo uma identidade cultural negra positiva em crianças negras e não negras**. In: XV Jornadas de Jóvenes Investigadores de la AUGM, 2007, Asunción. Actas... Asunción:

AUGM, 2007. Disponível em: <http://www.ufscar.br/~defmh/spqmh/pdf/2007/augm_jogosafro.pdf> Acesso em: 06 nov. 2013.

MAUSS, Marcel. “*Técnicas do Corpo*”. IN: **Sociologia e Antropologia**, Rio de Janeiro, 2003, p. 401-419.

MERLEAU-PONTY, Maurice. “*A espacialidade do corpo próprio*”. IN: **Fenomenologia da Percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1999, 2ª edição.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a Mestiçagem no Brasil**. Identidade Nacional *versus* Identidade Negra. 3ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

NASCIMENTO, Alexandre do. “Para uma pedagogia da (re)educação das relações étnico-raciais. In: NASCIMENTO, Alexandre do [et al]. **Histórias, culturas e territórios negros na educação**: reflexões docentes para uma reeducação das relações étnico-raciais. Rio de Janeiro: E-papers, 2008, p. 47-57.

ORTIZ, Renato. **Cultura brasileira & Identidade nacional**. São Paulo: Brasiliense, 2005.

PALLARES-BURKE, Maria Lúcia Garcia. **Gilberto Freyre**. Um vitoriano nos trópicos. São Paulo: Editora Unesp, 2005.

PANDOLFI, Dulce (Org.). **Repensando o Estado Novo**. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getúlio Vargas, 1999. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/6762/142.pdf?sequence=1>> Acesso em: 31 ago. 2013.

PEREIRA, Ana Maria. **Motricidade Humana**: a complexidade e a práxis educativa. Trabalho apresentado ao Curso de Pós- Graduação, em Ciências do Desporto, da Universidade Beira Interior, Covilhã – Portugal, Tese de Doutorado, 2006. Disponível em: <<http://www.kontraste.com/pdf/temasinvestigadores/TESIS%20ANA%20PEREIRA.pdf>>. Acesso em: 01 jun. 2013.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. 27ª Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1994.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O Espetáculo das Raças – cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SILVA, Igor Fangueiro. **A e as danças populares brasileiras de matriz africana e indígena: reflexões sobre as leis 11.645 e 10.639.** Trabalho de conclusão de curso -Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.

SILVA et al. “Corpo e experiência: para pensar as práticas corporais”. IN: FALCÃO, José Luiz Cirqueira, SARAIVA, Maria do Carmo. **Práticas corporais em contextos contemporâneos: (In)Tensas experiências.** Florianópolis: Copiart, 2009, p. 10-27.

STEPAN, Nancy Leys. “Eugenia no Brasil, 1917-1940”. IN: HOCHMAN, Gilberto e ARMUS, Diego (orgs.). **Cuidar, controlar, curar: ensaios históricos sobre saúde e doença na América Latina e Caribe.** Rio de Janeiro: Ed. Fiocruz, p. 331-391, 2004.