

A Educação Física Escolar e LDB*: assumindo a responsabilidade na aplicação das leis 10.639/03 e 11.645/08

*The Physical Scholar Education and the LDB: assuming the responsibility for
the application of the Laws 10.639 /03 and 11.645 /08*

Antonio Cesar Lins Rodrigues

Mestre e Doutorando em Educação – Faculdade de
Educação USP.
São Paulo – SP [Brasil]
cesarlrodrigues@usp.br

Resumo

Esse artigo trás em seu escopo a discussão sobre o papel da Educação Física Escolar na aplicação das leis 10.639/03 e 11.645/08. Questionamentos sobre os “porquês” da focalização de uma suposta obrigatoriedade às áreas de Educação Artística e de Literatura e História brasileiras, em detrimento da área da Educação Física percorrem toda a extensão do texto, procurando, por meio de contundentes argumentações, buscar uma reflexão mais profunda a respeito do que, por ora, julga-se ser uma lacuna deixada pela lei. Aspectos como as relações étnico-raciais, construção das subjetividades das meninas e meninos não-brancos, desconstrução dos discursos hegemônicos, políticas de branqueamento nos períodos pré e pós-abolicionista e currículo multicultural, todos no âmbito escolar também são trazidos à tona, por meio de reflexões provocativas desenvolvidas ao longo dos escritos.

Palavras-chave: Currículo multicultural. Educação Física Escolar. Leis 10. 639/03 e 11.645/08. Relações étnico-raciais.

Abstract

This article brings in its scope the discussion about the role of Physical Scholar Education by the application of the Laws 10.639/03 e 11.645/08. Questions about the “whys” of the focus of a supposed requirement to areas of Artistic Education and Brazilian literature and history, in detriment of the area of Physical Education travel throughout the extension of the text, by seeking through forceful arguments seek a further reflection about that, it believes-be a gap left by the law. Such aspects as the ethnical-racial relations, construction of subjectivities of girls and boys non-whites, deconstruction of hegemonic speeches, blanching policies in periods pre and post-abolitionist and curriculum multicultural all in schools are also brought to surface by reflections provocative developed over the written.

Key words: Ethnic-racial relations. Laws 10. 639/03 and 11.645 /08. Multicultural Curriculum. Physical Scholar Education.

* Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

1 Introdução

Começo esses escritos tentando esquadrihar alguns aspectos das Leis 10.639/03¹ e 11.645/08² que torna obrigatório nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio, públicos e privados, o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. Mais especificamente dirijo-me ao parágrafo 2º, do artigo 26-A, tanto da Lei 10.639/03 “Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras”; quanto da Lei 11.645/08 “Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.” Não obstante ao fato da segunda lei complementar à primeira, a substituindo com um texto também voltado aos povos indígenas, propositalmente não discorrerei apenas a seu respeito, pois, recentemente, o Ministério da Educação (MEC) por intermédio do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) vem retomando a Lei 10.639/03, por meio de políticas direcionadas à sua aplicação, promovendo ações pontuais, tais como a pesquisa que mapeará a sua implantação, assim como a elaboração de um Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação da Relações Étnico-Raciais e Ensino da Cultura e História Afro-Brasileira e Africana, que tem como finalidade o auxílio na institucionalização, sugerindo as temáticas a serem abordadas em sala de aula. Tal panorâmica, julgo, justifica a inclusão em separado das leis, não resumindo a temática à Lei 11.645/08 que, supostamente, surgiu para completar a Lei 10.639/03.

Voltando ao escopo do presente artigo, por ora iniciado, observo que as áreas de Artística e de Literatura e História Brasileiras, ao serem posicionadas dentro do referido grupo contido no parágrafo 2º, do artigo 26-A, passam a ter como prioridade dentro dos seus objetos de ensino os conteúdos dos quais tratam as leis, ou seja, a focalização de seus ensinamentos passa a ocorrer enquanto prioridade nas mesmas. A partir desse caráter prioritário é que levanto meu questionamento a respeito da não inclusão da Educação Física³ como uma das áreas onde os conteúdos mencionados não ganhem essa incumbência peculiar.

Sinalizo que, para algumas autoridades educacionais, profissionais da área de Educação Física Escolar e para o senso comum os objetos de estudo da Educação Física – a um olhar desatento – possam, apresentar-se distantes ou pouco afinados com os conteúdos citados pelo referido parágrafo, ou seja, deslocados do trato de cumprimento da mencionada lei e, por conta dessa leitura, não têm a competência imediata para o combate direto às desigualdades até então provocadas por uma educação “pouco” ou “insuficientemente” preocupada com a “diversidade” pululante em nossas escolas. Tal fato pode ser, segundo minha análise, senão a maior, pelo menos uma das mais importantes causas da sua não inclusão no grupo das áreas que compõem a citação “em especial”.

Penso que essa interpretação não passe de um profundo equívoco e, em seguida, procurarei descrever as imbricações percebidas, presentes no cotidiano pedagógico da Educação Física Escolar – principalmente se essa busca transitar pelos caminhos curriculares multiculturais – que me estimulam a também chamá-la, por meio de seus professores, ao compartilhamento dessa específica responsabilidade para com a educação brasileira e,

porque não dizer, também, com o percurso histórico presente e futuro do nosso povo.

Buscando um caminho inicial para o desvelamento das complexidades que permeiam as relações enxergadas entre a Educação Física Escolar e as Leis 10.639/03 e 11.645/08 como objeto regente desses escritos, partirei de uma breve explanação do contexto histórico de forjamento das referidas leis. Em seguida buscarei analogismos entre história da Educação Física e as políticas de pró-branqueamento acontecidas no período pré e pós-abolicionista, responsáveis pela situação de desvantagem econômico-sócio-cultural na qual se encontram as populações não-brancas, destacando, entre as essas, os brasileiros pardos e negros. Por meio de uma exposição compendiosa tentarei apontar alguns dos “porquês” de certas performances adquiridas pelos objetos de estudo contextualizados na área de Educação Física, selecionando alguns contornos de temporalidade.

Dando prosseguimento, argumentarei sobre a inclusão da Educação Física (especificamente a Educação Física escolar) dentro das áreas de prioridade de aplicação das referidas leis, fundamentando os meus escritos em alguns autores de capital importância para essa discussão na contemporaneidade e buscando discorrer sobre um possível trabalho na área norteado por um currículo multicultural.

Procurarei descrever o panorama atual de alguns municípios de São Paulo, especificamente da Baixada Santista⁴, nos quais as questões de distanciamento de uma política de oportunidades a todos e de cumprimento das referidas leis para os segmentos populacionais em questão – muito mais que as de afinidade, assim o enxergo – encontram-se presentes no currículo de Educação Física. Nesse espaço tentarei deslindar alguns tabus e limites impostos ao corpo, pela cor. Por fim trarei algumas experiências voltadas diretamente ou indiretamente para a apli-

cação das Leis 10.639/03 e 11.645/08, todas pautadas em práticas pedagógicas, procurando encaminhar os escritos para uma conclusão provisória, facultando ao leitor (é o que aspiro) a auto-incitação por um fechamento parcial e interativo, caso o problema o aflija tanto quanto o tem me incomodado.

2 A Leis 10.639/03 e 11.645/08 e o contexto de suas criações

A história do nosso país vem demonstrando séculos de desigualdades raciais imputadas à população desde o descobrimento. Não fosse pela permanente dizimação dos primeiros habitantes da “Terra Brasilis” quer no genocídio *in stricto sensu*, quer no genocídio cultural dos povos indígenas, também se pode incluir nesse contexto a devastação aos negros trazidos da África como escravos e sua posteridade. Particularmente dirijo-me aos brasileiros do caráter cor de pele “*preta e parda*”⁵ que, somente no século 19, têm no decreto nº 7.031-A, de 6 de setembro de 1878, o parco direito de frequentar a escola exclusivamente no período noturno e, mesmo assim, para tanto, tinham de burlar as inúmeras estratégias articuladas para o impedimento desse feito. Dessa data até o final do século XIX (não entendi o porquê de se referir ao século em algarismo arábico, contudo, se faz parte da normatização, estou acatando) 19 pouco se avançou na luta pelo direito à educação da população negra dentro do Brasil.

No caminho percorrido até o debate atual das políticas educacionais mais equânimes no que diz respeito às relações étnico-raciais – nas quais as Leis 10.639/03 e 11.645/08 figuram como instrumentos jurídicos de ratificação cidadã – muitas tensões foram vividas. Ou seja, nada se deu por acaso.

Um complexo emaranhado de ações nos últimos vinte 20 anos proporcionou a sistematização da “polifonia reivindicatória”⁶ que eclodira por todo o país, fazendo com que as pautas regentes das várias manifestações político-sociais ganhassem legitimação, num primeiro momento, por meio da Constituição Federal de 1988 (Constituição Cidadã) e mais tarde pelas leis as quais me referi no *caput*. Apropriando-me do texto introdutório das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2005), pude constatar que, ao longo do século XX, o Movimento Negro e os dispositivos legais encontrados nos Artigos 5º, I; Art. 210; Art. 206, I, § 1º do Art. 242, Art. 215 e Art. 216 da Constituição Federal, nos Art. 275, IV e 288 (Constituição Estadual da Bahia)⁷, Art. 306 (Constituição Estadual do Rio de Janeiro)⁸, às Leis Orgânicas de Recife (Art. 138)⁹, de Belo Horizonte (Art. 182, VI)¹⁰, à Lei Municipal nº 2.251, de 30 de novembro de 1994 (Aracaju – SE)¹¹, Lei Municipal 7.685, de 17 de janeiro de 1994 (Belém – PA)¹², Lei Municipal 11.973, de 4 de janeiro de 1996 (São Paulo – SP)¹³, a Lei 10.639/03¹⁴ e, por fim, a lei 11.645/08; passam a compor a gama de ações que, pelo menos em tese, mudariam o enquadramento social dos cidadãos não-brancos no Brasil.

Contudo, observo que a “legalidade” por si só, apesar de essencial, ainda não conseguiu a eficiência necessária para suplantarmos a mácula do racismo que, de tão robusto em sua sutileza em requinte, encontra-se entranhado em nossa sociedade de maneira quase que imperceptível tamanha sua discrição, fato que o torna um dos grandes, senão o maior, responsável pelos impedimentos do exercício do pleno direito à cidadania.

Percebo, por exemplo, ao ver emergir os movimentos ligados às “ações afirmativas”¹⁵ um

contra-movimento muito bem estruturado no seio da sociedade brasileira branca que dissimula por meio de discursos tais como os “anticotas raciais” – tão falsos quanto perversos –, regimes de verdade indutores à falácia da existência de um suposto revanchismo imbricado a tais “ações”. Fica nítida a distorção interpretativa como caso pensado dos setores sócio-midiáticos e outros incomodados por tais movimentos.

Assistindo atentamente algumas transmissões esportivas na televisão, de Olimpíadas a jogos dos campeonatos regionais e/ou brasileiro, por exemplo, tenho me deparado com certas frases proferidas pelos locutores como “essa habilidade do drible está na raça, faz parte da herança do negro na nossa população. . .”; de fato, no atletismo não tem pra ninguém, os negros dominam de uma maneira geral, pois sem dúvida é o esporte deles; é claro que na natação os negros não conseguirão bons resultados por uma questão pura e simplesmente fisiológica. . .” etc., tornando-se palavras de ordem na formação das subjetividades, incrustando-se no inconsciente coletivo.

Nesse movimento de perpetuação das políticas e ações pró-branqueamento, identifico na Educação Física, um envolvimento que já se estende, pelo menos, desde o século 19 com as ações eugênicas e higienistas que envolviam a sua prática. De imediato pode-se pontuar, por exemplo, os momentos históricos em que a mesma leva a tona o reforço da estereotipia da população negra em seus discursos científicos vazados para o cotidiano escolar e para o senso comum.

Gostaria de chamar-lhes a atenção para o sutil detalhe do papel desses discursos da “mídia” e da “Educação Física” focado no reforço de habilidades específicas do indivíduo negro, pois, mediante uma análise mais arguta, percebo a construção

de alguns novos estigmas, assim como a retomada de outros que alicerçam e/ou reforçam a indelével marca fenotípica compositora natural desse indivíduo, porquanto, antes de quaisquer coisas, as referidas habilidades fazem parte do mosaico da espécie humana no *lato* sentido da palavra. Reforçar, por meio de narrativas midiáticas massificantes, que modalidades “Y” ou “Z” têm maior conformidade com determinados indivíduos referenciando essa adequação pelos seus traços fenotípico-raciais ou da sua cor de pele, conferem “[...] a neutralidade racial do branco – a branquitude – reduzindo o negro a uma coletividade racializada” (CARONE, 2007, p. 23).

O resultado desse processo nem sempre é percebido, não obstante à sua gravidade. Todavia essa “neutralidade” conferida ao indivíduo branco, a qual se refere a pesquisadora, acaba por protegê-lo do preconceito e da discriminação, aumentando, por conseguinte, a visibilidade do negro, terminando por elegê-lo como centro de interesse de descargas de frustrações impostas pela vida social (Ibidem, loc. cit.).

Tais discursos acabam por deslocarem-se às aulas de Educação Física Escolar dando robustez à construção de identidades distorcidas das alunas e alunos, à medida que professores elegem determinados grupos para determinadas práticas, utilizando-se de critérios anuídos por um cientificismo¹⁶ pelo menos duvidoso, uma vez que contemplam em seu bojo alguns mitos fundantes da falácia das “incapacidades por dessemelhanças”¹⁷ atribuídas aos elementos não-brancos (negros índios e mestiços). Ou também quando prioriza práticas corporais eurocêntricas e/ou estadunidenses – handebol, futebol, vôlei e basquete, por exemplo – como padrão único de ação pedagógica, deixando de buscar oportunidades junto às alunas e alunos, para que as mani-

festações corporais presentes em suas comunidades de origem – pertencentes aos grupos isentos da neutralidade racial: negros, índios e mestiços – encontrem na escola caminhos a uma possível construção de espaços de legitimação.

Infelizmente esses discursos não param por aí. O que se pode afirmar é que ao escrutinar a própria História da Educação Física no Brasil encontramos inúmeros momentos onde as tendências e/ou abordagens, incorporadas como diretrizes fundamentam tais discursos. Nos escritos que se seguem tentarei dissecar alguns episódios da história ratificadores da reflexão levantada anteriormente.

3 Educação Física e branqueamento

É fato de que a História da Educação Física no Brasil confunde-se em muito dos seus momentos com a história dos militares (CASTELLNI FILHO, 1988, p. 34) e com os ideais de branqueamento promovidos pelas elites pré e pós-abolicionistas. A introdução da Ginástica Alemã (1860) pela Escola Militar criada dois anos após a chegada da família real ao Brasil, a fundação da Escola de Educação Física da Força Policial do Estado de São Paulo sob a influência da missão militar francesa (1907), a criação do Centro Militar de Educação Física pelo Ministério da Guerra e a criação da Escola de Educação Física do Exército no Rio de Janeiro (Ibid. loc. cit.) são alguns dos muitos eventos que alicerçaram sua configuração atual.

O entendimento que norteou a Educação Física no Brasil desde suas origens, ou seja, o exagerado – quase obsessivo – desejo de forjamento do indivíduo “forte e saudável” que pudesse corroborar para a construção de um estilo próprio de vida da ex-colônia, construindo um juízo associado à Educação

do Físico e à Saúde Corporal (CASTELLNI FILHO, 1988, p. 39). Essa compreensão, além de vinculada aos ideais militares positivistas de “ordem e progresso” herdados de Portugal, aliava-se aos ideais higienistas, tendo nos médicos os seus representantes que se julgavam as autoridades mais competentes para a redefinição dos modelos de comportamentos físicos e morais da recém-embrionada, “forte e saudável”, família brasileira (Ibidem. loc. cit.).

Esse processo higienista elaborador do novo corpo independente, ex-colonizado e totalmente desvinculado do “corpo relapso, flácido, e doentio do indivíduo colonial”, segundo Castellani Filho (CASTELLNI FILHO, 1988, p. 43), acaba por arrogar a representação da nova classe que surgira e, por conseguinte, da raça emergente, carta patente que elege a Educação Física como aliada ao racismo e aos preconceitos sociais a ela vinculados.

Paralelamente, fatos ligados às questões voltadas à Educação Física aconteciam alicerçando o racismo por conta de uma política pró-branqueamento implantada desde o período pré-abolicionista. Tais temas emergem com a visita ao Brasil de Joseph Gobineau¹⁸ em 1896, quando o mesmo discorre sobre as consequências dadas em função dos casamentos entre brancos e negros disseminados veementemente no país, tendo como consequência a geração de nuances de cores infinitas, fato que provocara, segundo o etimólogo, “[...] uma degeneração do tipo mais deprimente tanto nas classes baixas como nas superiores” (GOBINEAU, apud CARONE, 2007, p. 14).

Corroborando com a citada corrente de pensamento, Nina Rodrigues¹⁹, sugestionado pelas discussões científicas europeias das escolas médico-legal francesa e criminalística italiana, propunha uma “[...] revisão do código penal brasileiro para julgamento diferenciado, caso a caso, da respon-

sabilidade criminal dos mestiços” baseado num suposto gradiente matizado, onde quanto maior a coração, mais passível de culpabilização (CARONE, 2007, p. 15). Subjacente a esse julgamento existia a defesa de que as raças mais evoluídas deveriam “tutelar” as raças de menor desenvolvimento, já que não só as características físicas, mas também as mentais eram transmitidas por hereditariedade, idéia advinda das “concepções racialistas” do positivismo (CARONE, 2007).

Mais argumentações pró-branqueamento eram fundadas no favorecimento da modernização industrial do Brasil, trazendo, a reboque, a importação da mão de obra europeia bem afeiçoada à economia industrial capitalista, forjando representações paradisíacas no que tange à estreiteza inter-racial vigente (Ibid. p. 16). Na verdade tais argumentações estavam para além do fado da população negra recém-liberta. Toda ela estava por conta do triste acaso. O que se pretendia era o convencimento das elites brancas de que a imigração europeia aumentaria o coeficiente de “massa ariana” no país gerando um tipo de darwinismo social, selecionando naturalmente em proveito da purgação rácica (CARONE, 2007). No momento histórico citado, a Educação Física referendada pelos higienistas buscava a “[...] disciplinarização do físico, do intelecto da moral e da sexualidade visando multiplicar os indivíduos brancos [...] transformando homens e mulheres em reprodutores e guardiões de proles e raças puras” (CASTELLANI FILHO, 1988, p. 44).

Diante de tal panorama, percebemos uma Educação Física que em sua gênese também corrobora para formação da ontogenia do brasileiro no que diz respeito à incrustação das fortes nuances preconceituosas encobertas pelos variados discursos

procedentes do mito da democracia racial. Por ora julgo ter situado o leitor a respeito do paralelo.

4 **Contrapondo o parágrafo 2º das leis 10.639/03 e 11.645/08**

O principal motivo que me conduz a reivindicar também a inserção da Educação Física Escolar como uma das áreas que têm, em especial, a incumbência pelo cumprimento do 2º parágrafo de ambas as leis — “os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História brasileiras” —, encontra-se respaldado em pelo menos três importantes referências atuais no que diz respeito às novas representações da Educação Física na contemporaneidade. Nesse contexto podem-se citar, pelo menos, três autores, sejam eles, Santin, Manuel Sérgio e Neira, que acabam por situar a concepção de Educação Física a qual suponho dar suporte à empreitada aqui proposta ao escrever esse artigo.

Começo por Santin (1987, p. 45) que ao formular explicações sobre o movimento humano elabora quatro concepções, porém, especificamente refiro-me à quarta concepção na qual o movimento humano é compreendido como linguagem repleta de potencialidade expressiva, tendo sempre uma “presença falante, mesmo que silenciosa”, ou seja, expressando intencionalidade — o que particulariza os movimentos de cada ser, dando, a cada um deles, uma identidade de acordo com quem o executa — no olhar, no andar, na face, enfim nos seus gestos. Em seguida, Manuel Sérgio (1989) apud Neira, nos trás outra definição de motricidade humana, onde a mesma é indivisível do conceito que se tem do

homem e da sociedade, interpretada como o compêndio cultural e biológico do homem sujeito a expressão por meio do movimento (NEIRA, 2007, p. 4). Por fim Neira (2007, p. 14) compreende o componente curricular da Educação Física, como inserido na área dos códigos de linguagem, centralmente argumentando que ao movimentar-se o ser humano expressa intencionalidade, comunicando formas de pensamento e de ação próprios, culturalmente gravados em seus corpos; classificando o corpo como um sustentáculo de transcrição da história e trajetória das mulheres e homens e de suas culturas. Neira ainda chama a atenção para o fato da corporeidade do ser humano estar representada nos gestos e que esse conjunto gestual pode ser traduzido como textos da cultura, porquanto, um fenômeno cultural. Logo, o gesto visto como código de comunicação é uma forma de linguagem (NEIRA, 2007, p. 18-19).

5 **O currículo multicultural na Educação Física: corolário do multiculturalismo**

As leis 10.639/03 e 11.645/08 vêm ser o instrumento de cobrança do direito ao reconhecimento da contribuição sócio-político-cultural permanente dos cidadãos não-brancos na construção do Brasil. Subjacente às suas existências está claro o reconhecimento da diversidade dos atores de nossas escolas. Contudo, entende-se que esse reconhecimento não vem de maneira branda e sim como fruto de tensões oriundas das relações assimétricas de poder construídas ao longo dos 500 anos de Brasil, onde, como se pôde observar nos parágrafos que precederam ao atual, a Educação Física e os ideais de branqueamento caminharam lado a lado em muitos mo-

mentos da história, sendo a primeira, submetida aos deslantes do segundo.

A configuração étnico-rácico-social de nossos alunos sugere a existência de uma realidade multicultural em nossas escolas que não pode ser desprezada, não obstante, tê-lo sido há muito. Em conformidade com essa realidade a proposta de um currículo multicultural em Educação Física em coadunação com as leis sobre as quais se discute – no meu particular entendimento – pressupõe que: os culturalmente diferentes não sejam mantidos em desvantagem; sejam discutidas e compreendidas as difíceis realidades de subjugabilidade dos atores escolares não legitimados; se aponte a apreciação das diferenças culturais como riqueza; se leve em consideração o contexto sócio-histórico de construção das realidades culturais diversas; se busque promover alianças democráticas estratégicas em favor da justiça social; por fim, desvele os processos educativos partidários das classes dominantes, não permitindo o entorpecimento dos esforços por equidade dos menos favorecidos e buscando, acima de tudo, uma diversidade que apreenda o fulcro de interesse pela justiça social (NEIRA, 2007).

Ou seja, o currículo multicultural em Educação Física, dentre as tantas funções citadas no parágrafo anterior, tem como função a criação de oportunidades para que educandos e educadores conscientizem-se das relações que subjazem às manifestações da cultura corporal, percebendo que nas mesmas estão presentes as representações positivas ou não dos mais variados grupos que compõem a sociedade (NEIRA, 2007, 27). Nesse sentido, me parece claro que dentro das aulas de Educação Física Escolar encontram-se as grandes oportunidades de levantar os questionamentos pertinentes ao foro da alteridade.

Em virtude do que fora apresentado como argumento, me parece fato que durante os mais de 500 anos de Brasil o povo que hoje somos – no sentido da sua gestualidade – construiu-se histórico-culturalmente e que essa construção certamente não está isenta das histórias e culturas afro-brasileira e indígena, já que o entendimento de cultura, aqui proposto, é fundado nos escritos de Neira (2007, p. 5), onde é vista como “[...] um conjunto de modos de vida de cada grupo social constituindo-se em prática social” e dentre essas “práticas sociais” ou “formas culturais de cada grupo” como sugere o autor, também encontramos “as práticas corporais que são provenientes da intencionalidade comunicativa da motricidade humana sistematizada, redimensionada, e transmitida de geração a geração em cada grupo cultural e nas suas hibridizações”.

Uma vez que a interpretação da Educação Física aqui proposta – seja esta dentro de um currículo multicultural inscrito como crítico em virtude das atribuições a ele conferidas nos parágrafos anteriores – também se entremeia aos objetivos de cidadania e de equidade propostos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, para o Ensino de História, Cultura Afro-Brasileira e Africana, criadas como “políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização da história, da cultura e identidade que atingem particularmente os negros” brasileiros; o não encaminhamento da responsabilidade – em especial – pelo cumprimento das leis 10.639/03 e 11.645/08 para a área de Educação Física Escolar é entendido, no mínimo, como uma falha lastimável, onde toda a população diretamente beneficiada pela mesma deixou de adquirir uma importante aliada nas instituições públicas e privadas de ensino.

6 Os “tabus” do corpo nos limites da cor

O corpo é sem dúvida o primeiro, mais natural, concreto e normal patrimônio do qual o homem é possuidor. As prováveis pressões rácicas sofridas pelas crianças negras, indígenas e mestiças na sociedade brasileira, presentes em suas vidas desde a mais tenra idade ganham um importante espaço de reverberação nas cercanias da escola. Os mecanismos perversos de anulação das identidades não legitimadas, ou seja, das diferenças, encontram-se presentes e atuando a todo o vapor nas mentes dos diferentes, deixando cicatrizes hipertrofiadas de uma auto-rejeição fundada nos ideais de branqueamento, instaurados no inconsciente coletivo do negro, do índio e do mestiço com uma macabra eficácia.

Deixar de levantar essas questões, assim o vejo, é deixar de tocar nas “feridas sociais subcutâneas”²⁰ fechando os olhos para um problema de difícil debate, visto que desconfortável ao referencial educacional euro-americano até então incorporado pelo currículo escolar vigente nas escolas brasileiras. Também tira de foco a discussão das diferentes dimensões de privilégio simbólico da brancura, presentes nas conversas formais e informais “naturalmente acontecidas” nas avaliações cotidianas das nossas alunas e alunos não-brancos. Observa-se, por exemplo, na fala a respeito de quaisquer situações de pobreza, uma resistência contumaz em conceber que no Brasil a pobreza tem cor, mesmo com todos os dados demonstrando estatisticamente essa vergonha social denunciante do abissal distanciamento em todas as dimensões da vida do pobre branco para o pobre negro (BENTO, 2007, p. 27).

Estando um pouco mais atento às representações construídas diariamente no cotidiano escolar, pode-se perceber a constante eclosão do debate

racial nos mais diversos e imprevisíveis locais dentro da escola. Na via percorrida desde a entrada à sala de aula e da sala de aula ao pátio e/ou banheiros – pontuando alguns lugares em comum – pululam episódios de confrontação rática manifestadas de forma direta ou não. Graus comparativos impostos por políticas pró-branqueamento presentes na sociedade, conforme se disse, desde o período pré-abolicionista, ainda têm o seu eco reverberando nas ações, palavras, gestos etc., das nossas alunas, alunos e demais componentes da comunidade escolar. Experiências vividas ao longo de vários anos de atuação em escolas municipais e estaduais da Baixada Santista me vêm mostrando que, mesmo sendo composto de um elevado percentual de população parda e negra, mais exatamente 34,8% o que representa em números a marca de 514 mil habitantes na região metropolitana²¹, a questão da distorção da autoimagem ainda está muito presente no cotidiano escolar, sendo confirmada nas manifestações verbais dos alunos ao fazerem alusão, por exemplo, ao caráter cor de pele dos seus pais, avós, deles próprios etc.²² Ao deparar-me com essa situação, pude ajustar o meu entendimento sobre o que diziam as pesquisadoras Edith Piza e Fúlvia Rosemberg no artigo *A cor dos censos brasileiros*, quando expunham os depoimentos de indivíduos não-brancos ao identificarem-se – quando questionados sobre a cor de suas peles – como: “amarela queimada, miscigenação mista, morena bem chegada, puxada para branca, queimada de praia, roxa, sapecada, turva, verde, morena clara, morena escura etc.”; compondo um total de 136 manifestações distintas. Analisando de maneira mais arguta tais reações pude perceber as marcas do racismo latente com um poder de influência fundamental na formação das subjetividades discentes.

Não somente nos casos aqui apontados, mas também em tantos outros tão comuns quanto despercebidos, acontecidos cotidianamente nas escolas brasileiras, penso que a Educação Física Escolar pautada num currículo multicultural munida de todas as peculiaridades compositoras do seu objeto de estudo²³, possa ter importância capital na desconstrução das relações de poder assimétricas que permeiam o cotidiano pedagógico das instituições de ensino no Brasil. Haja vista que, até então, como nos mostra o seu próprio percurso histórico – no trato a que se refere o presente artigo – tem priorizado a manutenção do *status quo* eugênico, higienista, euro-estadunidense.

7 Na provisoriedade de uma conclusão

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais em dado momento restringem-se a dizer que “o racismo, as desigualdades e discriminações correntes na sociedade perpassam pela escola não tendo o seu nascedouro na mesma”. Arrisco-me a assumir uma posição talvez bem mais contundente supondo que os discursos pedagógicos, explícitos ou velados, delimitam, muitas vezes em caráter indelével, os territórios do racismo, estando presentes num considerável volume das falas das meninas e meninos negros(as) e mestiços(as) das escolas da Baixada Santista por onde atuei e atuo. Quando, por exemplo, ao proferirem suas considerações a respeito do caráter cor de pele, cabelo e/ou demais traços físicos, ainda não se designam como negros, índios, pardos, mestiços, ou seja, lançam mão de quaisquer classificações que os distanciem da

matriz afro-indígena que também os rege, assinando *in loco* a cooptação de suas subjetividades.

Na leitura que faço desse fato, reflito que o preconceito racial tem nas escolas e em suas ações curriculares oficiais e não-oficiais²⁴, um local onde, de certa forma, sua disseminação ainda encontra-se garantida; não obstante, sem dúvida, aos exemplos contrários acontecidos, mesmo de uma maneira extremamente pontual. Isto é, os ecos, por exemplo, das Leis 10.645/03 e 11.645/08, das ações afirmativas, do movimento de alguns professores e instituições de ensino, infelizmente, ressoam distantes e sem suficiente potencialidade para a desconstrução desse *status quo*.

Conforme nos diz Gomes (2008), tanto as leis como as diretrizes aqui citadas ultrapassam os limites de um ganho pedagógico, sendo “[...] resultado de uma luta política em prol de uma escola e de um currículo que insiram a diversidade” (2008, p. 85). Nessa escola e currículo em que se queira a inserção da diversidade, se faz necessário a implantação de outras iniciativas ligadas à “[...] formação de professores/as indígenas, a constituição de escolas indígenas, a educação inclusiva, as escolas do campo, a formação de professores/as do campo, a educação ambiental, etc.” (GOMES, 2008, p. 85). Ouso acrescentar que como área propiciadora da expressão multicultural, a Educação Física Escolar tem muito a colaborar para esses currículo e escola nos quais se almeje tal inserção, pois “[...] as práticas corporais, dadas suas características expressivas, permitem a percepção de que é a cultura que proporciona a gênese, a incorporação, a ressignificação e a socialização de diversas manifestações corporais” (NEIRA; NUNES, 2007, p. 13). Sendo assim, quaisquer possíveis distorções em relação à responsabilidade de aplicação das leis devem ser reinterpretadas e divididas entre todas

as áreas do conhecimento juntamente a intelectuais, movimentos sociais, legisladores, militantes de movimentos em prol da democracia racial, ou seja, existe um caráter mais amplo a ser observado (GOMES, 2008, p. 85).

Quando proponho a chamada da responsabilidade do cumprimento dessas leis para a Educação Física Escolar, o faço por interpretar a área como uma das mais afinadas com todas as questões que compõem o seu cerne e não para que, munidos de um *desespero reparatório*, os professores acabem por sair a promover, segundo o que nos diz Gomes,

[...] ações desconexas e estanques na escola que tende a folclorizar a discussão sobre a questão racial, como por exemplo: chamar um grupo cultural para jogar capoeira sem nenhuma discussão com os alunos/as sobre a corporeidade negra; realizar uma vez por ano um desfile de beleza negra desconectado de uma discussão mais profunda sobre a estética afro-brasileira; colocar os alunos/as da Educação Infantil para recortar pessoas negras de revistas étnicas e realizar trabalhos em sala ou enfeitar o mural da escola sem problematizar o significado da presença dos negros na mídia; chamar os jovens do movimento *hip-hop* para participar de uma comemoração na escola, desconsiderando a participação de alunos e alunas da própria instituição escolar nesse mesmo movimento; tratar o dia 20 de novembro como mais uma data comemorativa, sem articular essa comemoração com uma discussão sobre o processo de luta e resistência negras (2008, p. 86).

Na minha pesquisa de doutorado em andamento, classifico tais ações como “Fetiches de restrições excêntrico-comemorativas”²⁵ aos quais ficam sujeitas todas as manifestações culturais não legitimadas que acabam por “visitar o currículo escolar”, tendo assim uma participação apolítica, sem que se discutam os porquês de se encontrarem na posição de desprivilegio e tendo a Educação Física Escolar como colaboradora nessa situação.

A reversão dessa participação da Educação Física na afirmação das políticas discriminatórias talvez pudesse começar a ganhar corpo por meio de “composições curriculares desconstrucionistas”, onde elementos representativos das várias configurações identitárias que superlotam as nossas escolas na figura de cada um dos alunos obtivessem a devida importância. Para tanto, enxergo a assunção da responsabilidade pelo cumprimento das referidas leis por parte da Educação Física Escolar como um grande passo no sentido de trazer, para o espaço escolar, a possibilidade de “[...] consideração e afirmação de narrativas e discursos alternativos, que contêm outras histórias, minando, assim, a inevitabilidade e ‘naturalidade’ das narrativas dominantes” (SILVA, 1995, p. 186). Essa tarefa consiste numa alternativa de interrogar os discursos fixadores de identidades particulares e o papel que a linguagem tem nessas produções geradoras de subjetividades, desvelando suas conexões com desejos e vontade de poder em determinados grupos (SILVA, 1995, p. 190). Pode-se considerar uma forma de colocar em cheque o modo de condução da Educação Física Escolar até então concebida, buscando a emergência da discussão sobre o papel da área dentro das questões sócio-político-culturais que permeiam as relações humanas acontecidas entre os muros da escola e as suas reverberações. Tudo isso para que não prevaleçam as imperceptibilidades causadas pela focalização

exclusiva nos componentes da área, acomodando a Educação Física Escolar e seus agentes (professores e alunos) isolados num fantástico e folclórico mundo próprio desligado por inteiro das questões educacionais mais amplas. Posso citar aqui vários esforços desenvolvidos nessa direção, como por exemplo, o do grupo de professores do Município de Cubatão que ao elaborarem o seu plano referencial vêm adotando práticas pedagógicas de implantação dos elementos multiculturais de seus alunos no currículo escolar. Outro exemplo vem do Grupo de Pesquisa em Educação Física Escolar da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, aonde pesquisadores e professores colaboradores vêm pautando suas práticas nos Estudos Culturais, buscando a construção de um currículo multicultural em Educação Física, no qual seja garantido um espaço de legitimação das culturas de seus alunos, marginalizadas pelo modelo curricular euro-estadunidense prevalente em grande parte de nossas escolas.

Outro aspecto julgado como de extrema importância dentro de todo contexto aqui citado extrapola a alçada exclusiva da ação docente, indo ao encontro aos setores responsáveis pelo funcionamento institucional da escola que também têm uma importante participação na manutenção das discrepâncias curriculares. Posso afirmar que sempre me incomodou extremamente a focalização no administrativo em detrimento do pedagógico, lógica de funcionamento das escolas da rede estadual de São Paulo e da rede municipal da Baixada Santista pelas quais tenho transitado no exercício docente. Um excessivo desgaste das equipes técnica e gestora no cumprimento das obrigações burocráticas por conta das cobranças impostas pelos respectivos sistemas de ensino, tem redefinido o papel da escola direcionando-a por caminhos distantes dos propósitos pedagógicos. Esse problema, se é que assim

posso dizê-lo, tem seu reflexo direto na condução de todo o fazer pedagógico da escola, o que julgo ser a espinha dorsal regente da educação. Porém, seus efeitos se proliferam por outras esferas tão importantes quanto a pedagógica, contudo, menos visíveis aos olhares, se desatentos, do senso comum.

Por exemplo, posso citar a esfera política que envolve as questões de invisibilidade das diversas culturas presentes entre os muros escolares. Nesse momento do presente artigo me valho dos escritos de Giroux (1995) – mesmo que tenham sido direcionados às Faculdades de Educação – para inferir que tal direcionamento dado à escolarização não é nenhum pouco marcado por quaisquer ingenuidades e sim se põe a serviço da “tradição dominante” que “favorece a contenção e a assimilação das diferenças culturais, em vez de tratar os/as estudantes como portadores/as de memórias sociais diversificadas, com o direito de falar e de representar a si próprios/as na busca de aprendizagem e de autodomação” (1995, p. 85). Ou seja, o currículo escolar brasileiro em se tratando da observância do universo multicultural pululante em suas instituições de ensino, desde sua gênese até os nossos dias, encaminha-se e é encaminhado para a estruturação e manutenção de um *status quo pallidum*²⁶, intimamente ligado à “etiologia da miopia de desmatizamento”²⁷ que ainda acomete os mais variados e influentes setores da nossa sociedade. Decerto a educação é um território contestado repleto de lutas, onde a escola encontra-se em um modelo interseccional oscilando, por um lado, entre a reprodução social e cultural e por outro nos rompimentos provocados pelas práticas alternativas, resistentes e desestabilizadoras (GIROUX, 1995, p. 86).

Entretanto, graças a tais contradições, percebo que a escola ainda continua a ser o local privilegiado das possibilidades sociais de transformação, e,

por circularem os mais variados matizes no todo²⁸ de seus principais atores (suas alunas e alunos), entendo a Educação Física Escolar – fundada nas perspectivas de um currículo multicultural – como uma das instâncias dotadas da prerrogativa de lidar diretamente com o entendimento dos diálogos estabelecidos entre esse corpo construído sócio-histórico-culturalmente e a necessidade de se fazer cumprir as leis em destaque.

Convido a todos os leitores que reflitam sobre esses escritos, tirando dos mesmos os acertos necessários para uma possível construção de ações educacionais transformadoras, onde as vozes subjulgadas de todas as alunas e alunos possam encontrar na escola um espaço que os legitimem. Quiçá esse texto adquira um *status* provocativo suficiente para possíveis e sintomáticas mobilizações.

Notas

- 1 Lei nº 10.639, 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.
- 2 Lei nº 11.645, de 10 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”.
- 3 Passarei a chamar de Educação Física Escolar todas as vezes que me referir a atuação específica da área dentro das escolas, pois, ao contrário de um panorama generalizado voltado para a esportivização de suas práticas, penso existirem outros objetos a serem priorizados. Para além dos esportes euro-estadunidenses os jogos e brincadeiras populares,

as artes circenses, lutas, esportes, ginásticas, danças ... têm um papel crucial dentro do currículo escolar de Educação Física e, se trabalhados na perspectiva multicultural em consonância com os pressupostos de uma educação para diversidade, podem proporcionar oportunidades contra-hegemônicas importantes na construção dos sujeitos da educação.

- 4 Região que compreende os municípios de Bertiooga, Cubatão, Guarujá, Mongaguá, Peruíbe, Itanhaém, Praia Grande, Santos e São Vicente.
- 5 Adoto aqui a classificação atribuída pelo IBGE, no que tange às classificações do caráter fenotípico “cor de pele”.
- 6 Refiro-me ao conjunto de manifestações legais oficiais e/ou da sociedade civil surgidas ao longo século XX, cujo objeto central era a inclusão da História das “Afro-Brasileiridades” no currículo escolar, além do repúdio as diversas formas de discriminação sofridas pelos brasileiros não-brancos, principalmente os negros e pardos.
- 7 A Rede Estadual de Ensino e os cursos de formação e aperfeiçoamento do servidor público civil e militar incluirão em seus programas disciplina que valorize a participação do negro na formação histórica da sociedade brasileira.
- 8 [...] a educação visa à eliminação de todas as formas de racismo e de discriminação [...] a afirmação do pluralismo cultural.
- 9 O município promoverá pesquisa, a difusão e o ensino de disciplinas relativas à cultura afro-brasileira, indígena, e outras vertentes, nas escolas públicas municipais.
- 10 Parágrafo único – o dever do poder público compreende, entre outras medidas: a inclusão de conteúdo programático sobre a história da África e da cultura Afro-Brasileira no currículo das escolas públicas municipais.
- 11 Lei de 30 de novembro de 1994, que “Dispõe sobre a inclusão, no currículo escolar da rede municipal de ensino de 1º e 2º graus, conteúdos programáticos relativos ao estudo da Raça Negra na formação sócio-cultural brasileira e dá outras providências.”

-
- 12 Lei de 17 de janeiro de 1994 (Belém) que “Dispõe sobre a inclusão, no currículo escolar da Rede Municipal de Ensino, na disciplina História, de conteúdo, de conteúdo relativo ao estudo da Raça Negra na formação sócio-cultural brasileira e dá outras providências.”
- 13 Lei de 4 de janeiro de 1996, que “Dispõe sobre a introdução nos currículos das escolas municipais de 1º e 2º graus de estudos contra a discriminação.”
- 14 Lei de 9 de janeiro de 2003, nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, torna-se obrigatório o ensino da “História e Cultura Afro-Brasileira.”
- 15 Conjunto de ações políticas dirigidas à correção de desigualdades raciais e sociais, orientadas para oferta de tratamento diferenciado com vistas a corrigir desvantagens e marginalização criadas e mantidas por estrutura social excludente e discriminatória. Atende às determinações do Programa Nacional de Direitos Humanos, bem como compromissos internacionais assumidos pelo Brasil, com o objetivo de combate ao racismo e a discriminações, tais como: A Convenção da UNESCO de 1960, direcionada ao combate de todas as formas de ensino, bem como a Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Discriminações correlatas (2001).
- 16 Refiro-me a discursos proferidos desde os anos 1970 e 1980 dentro da área de Educação Física, onde teorias fisiológicas procuravam justificar o sucesso restrito dos negros a apenas algumas atividades esportivas em detrimento das tantas outras dominadas por brancos. Acontece que para tais justificativas não se contava com os fatores sócio-econômicos políticos que envolviam tais modalidades e também as condições hegemônicas de supremacia ariana que, por exemplo, estavam ligadas aos esportes aquáticos. Observo que tais fatores corroboraram para a extensão do “mito da restrição das humanidades” – uma das mais cruéis indelebilidades imputadas aos não-brancos, principalmente aos negros e índios, pelos portadores das identidades hegemônicas colonizadora e escravocrata – engendrando como corolário uma “restringibilidade esportivo-perfomática”.
- 17 Termo que sugiro para identificar as desqualificações atribuídas ao negro, fomentadas, dentre tantos motivos outros, como justificantes dos ideais de branqueamento, proporcionalmente existentes à presença do negro em nossa sociedade. Para informações detalhadas sobre os ideais de branqueamento presentes na sociedade brasileira, consultar o capítulo em que Bento (2007, p. 41-53) com maestria discorre sobre o assunto.
- 18 Diplomata, escritor, etimólogo e filósofo francês criador da teoria do determinismo racial que teve forte influência no desenvolvimento de políticas racistas européias no século XIX. Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Gobineau>>. Acesso em: 14 abr. 2009.
- 19 Médico, antropólogo, sexólogo, etnólogo, legista, higienista, tropicalista e escritor maranhense radicado na Bahia que difundiu idéias perversas sobre o racismo no Brasil, atribuindo aos negros e mestiços uma inferioridade explicada como um fenômeno de ordem perfeitamente natural, “produto da marcha desigual do desenvolvimento filogenético da humanidade nas suas diversas seções e divisões”. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Nina_Rodrigues> Acesso em: 18 abr. 2009.
- 20 Refiro-me ao conjunto de fatores que desde a mais tenra idade influenciam na formação da autoimagem e da autoestima dos indivíduos pertencentes aos grupos étnico-raciais não legitimados, especificamente nesse caso – em nível de Brasil – indicam-se os negros, índios e mestiços, os últimos, em particular, carregando o estigma da experiência de branqueamento fracassada, criada pelas elites brancas pré e pós-abolicionistas na tentativa de eugenia do povo brasileiro.
- 21 Dados retirados do censo de 2007 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).
- 22 Recentemente, ao viver uma experiência em Educação Física Escolar dentro da prática dos estudos culturais na perspectiva curricular multicultural, na Cidade de Cubatão (município onde existe o maior percentual de população negra e parda no país em relação ao número total de habitantes, ou seja, 51.5% (IBGE, 2007), pude observar que numa sala de aula com 35 alunos, onde, pelo menos se podia afirmar que 70% estavam compreendidos entre pardos e negros no caráter cor de pele, as referências levantadas por eles em relação à sua situação étnico-racial destoavam da verdade fenotípica que os representava.

- 23 Segundo Neira e Nunes (2006, p. 228), são as brincadeiras, danças, ginásticas, lutas, esportes, artes circenses e etc.
- 24 Refiro-me às ações que acontecem no cotidiano pedagógico tais como: classificações feitas pelos alunos em relação aos alunos negros e mestiços por meio de atitudes de rejeição e outras, muito presentes nos encontros dentro e fora das salas de aula, nos mais variados locais da escola e que não compõem o registro oficial da instituição.
- 25 Diz respeito às datas comemorativas, geralmente folclóricas, onde, em um/ns dia/s ou em uma/s semana/s, nos momentos de uma atividade pedagógica ou até mesmo nas conversas de fim ou começo de aula, dá-se certo enfoque, muitas vezes num sentido pluralista e acrítico – ex.: ao se falar da abolição da escravatura, não destacar as terríveis conseqüências trazida por esse episódio que imobilizou a legitimação política do povo negro, há tempos deflagrada pelas insurgências quilombolas –, aos eventos onde o povo negro e sua cultura pudessem ser de fato e de direito, exaltados (LINS RODRIGUES, A. Cesar. “Corpos e Culturas Invisibilizados na Escola”: racismo de marca, sexismo – gênero, educação física escolar e insurgência multicultural. Pesquisa em andamento – nível doutorado – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2009).
- 26 Estado das relações curriculares que direciona privilégios e referências para o modelo monocultural euro-estadunidense, fixando *personas*, apresentadas como reais, porém, bem distantes das verdadeiras (no sentido Jungiano). Nesse caso a palidez também se refere às lacunas de criticidade fincadas na construção das subjetividades dos alunos e toda comunidade escolar.
- 27 Refiro-me a desconsideração da multi-etnicidade do nosso povo por parte da sociedade e todas as conseqüências negativas trazidas aos sujeitos não-brancos. Tal miopia acomete as mais variadas instâncias do poder em nosso país, circulando desde as camadas governamentais e empresariais dos mais altos escalões, até os meios mais populares de formação de subjetividades, nesse caso ressaltam-se as escolas dos diversos sistemas de ensino. Como resultado de tal “enfermidade social” tem-se o

acirramento das desigualdades – via preconceito racial – historicamente construídas contra a população não-branca.

- 28 Corpos, falas, expressões, ritos, falas, silêncios e etc. . .

Referências

BENTO, M. A. S. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: CARONE, I.; BENTO, M. A. S. *Psicologia social do racismo: estudos sobre a branquitude e branqueamento no Brasil*. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

BRASIL. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, dez. 1996.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana*. Brasília, DF: Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial/ Secretaria de Educação Continuada/Alfabetização e Diversidade, jun. 2005.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, torna-se obrigatório o ensino da “História e Cultura Afro-Brasileira”. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, jan. 2003.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 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”. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, mar. 2008.

CARONE, I.; BENTO, M. A. S. *Psicologia social do racismo: estudos sobre a branquitude e branqueamento no Brasil*. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

GIROUX, H. Praticando estudos culturais nas faculdades de educação. In: SILVA, T. T. (Org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em Educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GOMES, N. L. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/03. In: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. (Org.). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

NEIRA, M. G. *Ensino de Educação Física*. São Paulo: Thompson Learning, 2007.

_____; NUNES, M. F. *Pedagogia da cultura corporal: crítica e alternativas*. São Paulo: Phorte, 2006.

ROSEMBERG, F.; PIZA, E. Cor nos censos brasileiros. São Paulo, *Revista USP*, n. 40, p.122-137, 1998-1999.

SANTIN, S. *Educação Física: uma abordagem filosófica da corporeidade*. Ijuí: Unijuí, 1987.

SILVA, T. T. Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós-moderna. In: SILVA, T. T.; MOREIRA, A. F. B. (Org.). *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

UNDIME – União Municipal dos Dirigentes de Ensino. Pesquisa mapeará a implementação da lei 10.639. Experiências servirão de exemplo para outros municípios. Disponível em: <<http://www.undime.org.br/hdocs/index.php?id=5649>>. Acesso em: jun. 2009.

recebido em 10 nov. 2009 / aprovado em 12 abr. 2010

Para referenciar este texto:

RODRIGUES, A. C. L. A Educação Física Escolar e LDB: assumindo a responsabilidade na aplicação das leis 10.639/03 e 11.645/08. *Dialogia*, São Paulo, v. 9, n. 1, p. 57-72, 2010.