

A EDUCAÇÃO FÍSICA E OS LIMITES PARA O TRABALHO COM A QUESTÃO ÉTNICO RACIAL NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PORTO ALEGRE

Gabriela Nobre **Bins** – SMED POA

Resumo

Este trabalho analisa alguns limites para o trabalho com as questões étnico raciais nas aulas de educação física da rede municipal de Porto Alegre. Entre eles, a carência na formação; o fato de a lei 10.639/03 e a 11.645/08 serem políticas de direito, mas ainda não serem políticas de fato e a estrutura e visão da escola. O artigo é fruto de uma pesquisa, de caráter qualitativo, constituída de um questionário diagnóstico e um estudo de caso etnográfico com um professor que pauta sua prática pedagógica nos valores civilizatórios afro brasileiros.

Palavras-chave: Educação física, relações étnico raciais, escola.

A EDUCAÇÃO FÍSICA E OS LIMITES PARA O TRABALHO COM A QUESTÃO ÉTNICO RACIAL NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PORTO ALEGRE

Esse artigo é fruto da pesquisa de mestrado intitulada “Mojuodara: a educação física e as relações étnico-raciais na rede municipal de ensino de Porto Alegre”. Ao longo de mais de quinze anos de experiência docente em escolas públicas, constatei com frequência episódios em que o dispositivo escolar inviabiliza a reflexão sobre as questões étnico-raciais nas quais os alunos e alunas negras estão envolvidos. Na busca de compreender esse fenômeno, a pesquisa teve como foco a educação física e as relações étnico-raciais na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (RME-POA).

O problema de estudo que norteou este trabalho foi “quais os limites e as possibilidades para que o trabalho ou o desenvolvimento das questões étnico-raciais aconteça nas aulas de Educação Física da RME-POA”; e teve como objetivos identificar e compreender como os professores de Educação Física das escolas municipais de Porto Alegre abordam as questões étnico-raciais em suas aulas e quais dispositivos político -

pedagógicos Municipais, Estaduais e Federais interferem nessa abordagem. A pesquisa, de caráter qualitativo, é constituída de um questionário diagnóstico (endereçado a todos os professores de Educação Física da rede e com um retorno de 58%) e um estudo de caso etnográfico com um professor que pauta sua prática pedagógica nos valores civilizatórios afro brasileiros.

Analisando os dados que emergiram da etnografia e dos questionários, alguns limites para o trabalho com as relações étnico-raciais na escola ficaram em evidência. Entre eles, a dificuldade de se estabelecer um trabalho coletivo, principalmente que abranja esse tema; as dificuldades do dia a dia da escola e sua rotina; os atos de fala dos professores de não terem formação para tratar do tema; o conceito de igualdade relatado pelos professores e o fato de a lei 10.639/03 e a 11.645/08 serem políticas de direito, mas ainda não serem políticas de fato, que se concretizem na prática. Sendo assim, construí as seguintes categorias para discutir esses limites: a solidão e os atropelos da escola; a carência na formação; igualdade x equidade; lei de direito, mas não de fato; e a estrutura e visão da escola.

Nesta comunicação, vou focar na apresentação das categorias: carência na formação; lei de direito, mas não de fato e a estrutura e visão da escola.

CARÊNCIA NA FORMAÇÃO

Muitos professores afirmam não trabalharem as questões étnicas por falta de formação. Essa afirmação pode até servir como uma desculpa para a falta de abordagem da temática, mas não podemos ignorar o fato de que realmente não vemos essas questões abordadas nas universidades brasileiras, sejam elas públicas ou privadas. Essa é uma realidade que perpassa não só as faculdades de educação física, mas a maioria dos cursos de licenciatura das mais diversas áreas. Esses cursos estão longe de tratar temas que reflitam o dia a dia dos alunos e alunas e que estejam conectados com suas realidades.

Lamentavelmente, nas faculdades de educação do País, não será difícil constatar a existência de uma estrutura curricular que sequer inclui o debate sobre as demandas históricas dos movimentos sociais pela educação. As análises presentes nas diferentes disciplinas curriculares dos currículos de licenciatura e pedagogia ainda tendem a privilegiar os conteúdos, desconectados dos sujeitos (GOMES, 2011 p.43).

Examinando os currículos atuais de algumas das universidades gaúchas de onde são oriundos os professores da RME POA, entre elas: UFRGS, UFSM, UFPEL,

UNISINOS, PUC RS, IPA e ULBRA, percebe-se que ainda hoje, onze anos após a promulgação da lei 10.639/03, há poucas referências a esse tema nos seus currículos. Com exceção da UFPEL, que, no seu projeto pedagógico do curso de Educação Física de 2013 faz referência explícita à lei 10.639/03 e aponta que, “a Educação Física enquanto componente curricular da Educação Básica, requer um professor conhecedor e atento às questões de relações étnico-raciais (lei nº 10.639, 3002)” (Pelotas, 2013); e da UNISINOS, que tem em seu currículo, além da disciplina de capoeira, as disciplinas de “cultura, diferença e educação”, “Afrodescendentes na América Latina”, “Povos Indígenas na América Latina” e “Educação das relações étnico raciais e culturais na escola básica”; nas outras instituições não encontramos nas ementas das disciplinas nenhuma ênfase nessas questões. No currículo para ingressantes em 2014 do IPA e no da UFSM consta apenas a disciplina de capoeira; a UFRGS oferta uma disciplina denominada “Seminário Educação e Movimentos Sociais” de 2 créditos eletivos; e nos currículos das licenciaturas da PUC RS e ULBRA não consta nem uma disciplina que aborde as questões étnico-raciais de alguma forma. Estes dados vão ao encontro do que Gomes (2011) aponta:

[...] tal desequilíbrio nos currículos expressa o quanto a formação de professores (as) ainda precisa avançar. Ele revela a tensão nas relações de poder frente às diferentes interpretações e tendências nos debates e nas práticas de formação inicial e continuada de professores (as) da educação básica. Indo mais longe, a tensão expressa o predomínio de um certo tipo de racionalidade, que impera nos meios acadêmicos e afeta a formação docente. Trata-se da concepção que considera e elege o conhecimento científico como a única forma legítima de saber e menospreza os outros saberes construídos na dinâmica social, sobretudo aqueles produzidos e sistematizados pelos movimentos sociais. (GOMES, 2011 p. 44)

Os currículos analisados nesta pesquisa são currículos atuais, que provavelmente não correspondem ao que os professores participantes desta pesquisa tenham vivenciado; mas parto da premissa que, ao longo dos anos, os currículos tenham sido revisados e aprimorados; portanto, se nos atuais não encontramos quase referência às questões étnicas, fico me questionando se as encontraríamos nos antigos.

Nas respostas aos questionários, encontra-se referência à falta de formação de alguma forma, em 26 questionários. Quando perguntados sobre se já haviam realizado alguma formação sobre o tema, somente dois professores se referiram à sua formação inicial; um deles afirmou “ter participado de algumas atividades em eventos locais e regionais na época da graduação” e o outro na UNISINOS, “sim, fiz formação na

universidade quando da minha formação acadêmica”. Além destes, mais duas respostas falam de formação em nível de pós-graduação; uma na FAPA, no pós em cultura afro-brasileira e a outra na FACED/UFRGS em educação para a diversidade. O restante das respostas trazem outros tipos de formação continuada.

Dentre as falas sobre a falta de formação nos questionários, duas delas estão relacionadas à como as políticas para as relações étnico raciais se refletem na prática pedagógica dos professores; “timidamente, por falta de formação” e “não vejo, além das leis citadas, políticas claras para a educação inclusiva e antirracista. Nunca tive uma formação específica para discutir essas questões, nem soube que há políticas públicas que foram ou serão implementadas na nossa secretaria”. As outras falas são encontradas em resposta à pergunta se os professores trabalham algum conteúdo da cultura corporal afro ou indígena. Nessas respostas, os professores alegam não trabalhar por falta de formação, conhecimento e familiaridade com o tema; ou, mesmo que afirmem trabalhar esses elementos, enfatizam não terem tido formação para tanto. Deste segundo grupo, destaco algumas respostas: “sim trabalho, mas de modo teórico... Gostaria de fazer mais, mas tenho limitações de formação para articular melhor a questão com práticas regulares”; “sim, já trabalhei capoeira, embora não tenha formação para isso”; “não faço mais por desconhecimento de elementos que me auxiliem em minha proposta pedagógica, falha minha e da minha formação”; e “trabalho capoeira, maculelê, puxada de rede e samba de roda. Trabalho com estes porque sou capoeirista há 16 anos e estes quatro elementos compõem o universo da capoeira. Não tive formação a respeito na graduação. Meu preparo foi fora dos bancos escolares e, por esse motivo, compreendo a dificuldade dos meus colegas em trabalhar com a temática da afro-descendência. A universidade não prepara para isso. Além da minha formação como capoeirista, cursei a disciplina ‘Capoeira I’ na UFBA para tentar suprir falta de conhecimento teórico gerado pela má formação propiciada pela maioria de nossas universidades no que se refere à cultura corporal afro e indígena”. Essas respostas apontam para o fato de que o discurso da falta de formação não é uma mera desculpa para os professores não realizarem as atividades, pois muitos já vêm realizando, mas sim uma realidade que dificulta a inclusão dessa prática.

Os dados acima apresentados são similares aos encontrados em uma pesquisa realizada há quase trinta anos atrás. Em trabalho sobre o preconceito na escola, de 1988,

a pesquisadora do Arquivo Nacional do Rio de Janeiro, Vera Moreira Figueira, constatou que todos os professores entrevistados,

declararam não ter recebido qualquer tipo de orientação pedagógica sobre a questão racial no Brasil por ocasião de seus cursos de formação profissional ou nas escolas onde lecionaram. Ou seja, os cursos de complementação pedagógica (nos casos de professores com nível de escolaridade superior) ou os cursos de formação (equivalente ao segundo grau) não dedicam qualquer ênfase, ou ainda, desconhecem a especificidade da questão racial brasileira. (SANT'ANA, 2005 p.56)

Depois de tanto tempo, esse quadro não avançou muito, ainda encontramos uma carência muito grande na formação quando o assunto são as questões étnico-raciais. Autores como Gomes (2011) e Munanga (2005) vêm alertando para essa falta de preparo para lidar com o desafio da problemática da convivência com a diversidade. Após a promulgação das leis 10.639/03 e 11.645/08, muitos cursos e seminários sobre o tema surgiram. Os núcleos de estudos afros-brasileiros das universidades públicas e privadas do País têm realizado diversos cursos e disciplinas, têm organizado seminários, produzido materiais didáticos e pesquisas. “No entanto, a movimentação não é suficiente para superar a situação de desequilíbrio enfrentada pela discussão sobre a diversidade étnico-racial nos processos de formação inicial e continuada de professores (as)” (GOMES, 2011 p.41).

Se em algumas áreas já são encontrados materiais didáticos e pesquisas que possam ajudar e respaldar a prática pedagógica dos professores, mesmo que ainda em número insuficiente, na educação física esse panorama ainda é muito ruim. Em pesquisa aos bancos de dados da CAPES, SciELO e algumas revistas científicas da área realizada em 2013, os números não são muito encorajadores. Nos bancos de teses e dissertações da Capes encontrei 167 teses ou dissertações sob o marcador relações étnicas e educação. E sob o marcador relações étnico-raciais e educação física constam 9 trabalhos, entre teses e dissertações, sendo que somente 4 são específicos na educação física. A dissertação de Bento (2012) tematiza a prática social de jogos de origem ou descendência indígena e africana no contexto das aulas de Educação Física, buscando compreender os processos educativos que aconteciam nessa prática. No trabalho de Maranhão (2009), o autor apresenta uma experiência de implementação da lei 10.639/03 através da utilização de jogos de origem e/ou descendência africana em aulas de Educação Física; Moreira (2008) faz um estudo sobre os impactos da Lei nº 10.639/03 no ensino da Educação Física em escolas de Salvador; enquanto Santos (2007) traz a

perspectiva dos alunos negros nas aulas de educação física. Os outros versam sobre livro didático e o ensino de ciências, preconceito e discriminação nas aulas de geografia, abordagens da linguagem e diálogos das relações étnico-raciais em sala de aula e as relações de famílias negras da comunidade rural do Mato Grosso com a educação escolar. Dentre os periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), encontrei 26 artigos que se relacionavam ao marcador o negro e educação e também 26 artigos com o marcador educação e relações étnico-raciais. Mas nenhum que relacionasse o tema à educação física.

No banco de dados do Scientific Electronic Library Online (SciELO), encontrei 14 artigos sob o marcador “o negro e a educação”; apenas um voltado para a educação física, (SANTOS; MOLINA NETO, 2011). Pesquisando relações étnicas e educação, encontrei 11 artigos; e novamente entre esses apareceu o artigo de Santos e Molina Neto. Quando o marcador usado foi educação física e as relações étnico-raciais, dois artigos foram relacionados; mas somente um realmente tratava da área da educação física. O outro era sobre a relação entre corpo e educação na análise de um filme.

Além dos bancos de dados da Capes e SciELO, realizei uma pesquisa em algumas revistas na área da educação física. Na revista Movimento, com relação às questões étnico-raciais, encontrei somente um artigo, que fala dos estereótipos raciais na sociedade brasileira a partir do futebol. Quando pesquisei sob o marcador o negro e a educação física, 14 artigos foram relacionados, mas com exceção de um artigo, que trata dos jogos e o preconceito racial na pré-escola, não encontrei estudos específicos que tratem das questões étnico-raciais na educação física escolar. Esse é um dado importante, pois corrobora a constatação de falta de formação que afirmam os professores das escolas. Na revista Motriz, para o marcador relações étnico-raciais nenhum item foi relacionado; enquanto para o marcador “o negro e a educação física”, quatro itens apareceram. Desses quatro itens, dois eram os anais de congressos de Motricidade Humana; e dos restantes, um falava sobre o comportamento das torcidas organizadas e outro sobre o futebol feminino nas olimpíadas de Pequim. Não encontrei nenhum artigo que relacionasse as questões étnico-raciais e a educação física escolar. O que também aconteceu em relação à revista Pensar a Prática. Dos quatro itens relacionados ao marcador “o negro e a educação física”, um deles era relacionado ao futebol; um à capoeira, e os outros dois relacionavam-se ao corpo. Na Revista Brasileira de Ciências do Esporte (RBCE), não foi relacionado nenhum item sob os marcadores

relações étnico-raciais, o negro e a educação física ou negritude; quando o marcador foi “o negro”, dois artigos apareceram: um sobre o negro no futebol; e outro sobre a capoeira. Ainda pesquisei na RBCE sob o marcador “racismo”, onde o único item relacionado foi um artigo que aborda a trajetória de Muhammad Ali.

Na revisão das publicações da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), foram encontrados 11 artigos relacionados à temática relações étnico-raciais, mas nenhum aborda a educação física.

O número irrisório de trabalhos sobre a temática racial na educação física é mais um dado que corrobora a afirmação do professor Baobá (professor colaborador da etnografia), de que estamos muito distante dessa discussão. Segundo ele,

dentro da educação física nem se fala nisso, isso nem existe na educação física, nas poucas formações que eu pude ir não tem discussão é como se isso não passasse pela área; por que no meu tempo de graduação isso passava longe da academia também, e na realidade eu acho que isso está tão perto da educação física, são diversos motivos mas tem um que pra mim é o principal... porque está no corpo (trecho da entrevista do professor Baobá).

Analisando a revisão feita nos bancos de dados da CAPES e nas revistas acima citadas, fica evidente que os programas de pós graduação da educação física não estão se preocupando com o estudo dessas questões na escola. O que é muito preocupante, pois a diversidade étnico-racial faz parte do cotidiano das escolas. Como diz o professor Baobá, ela está impressa nos corpos dos nossos alunos e alunas, portanto precisamos de elementos que formem os professores para lidar com essa diversidade e as problemáticas que possam decorrer dela.

UMA POLÍTICA DE DIREITO MAS NÃO DE FATO

A lei 10.639/03 é fruto de longas e intensas mobilizações dos movimentos sociais, principalmente do movimento negro. A educação era um elemento central de mobilização do movimento negro, que, principalmente após a criação do Movimento Negro Unificado, em 1978, passa a pressionar o governo para a implementação de políticas de valorização da população negra (Dornelles, 2010). Na época da formulação da Constituição Federal de 1988, apresentaram algumas propostas que não foram incorporadas no texto final da Constituição.

Entre as propostas apresentadas pelo movimento negro, no que se refere à educação, o principal debate em torno da educação é o de que o currículo escolar deve incluir o negro como sujeito na história do Brasil e a história do negro na África, atuando de forma crítica em relação a lógica hegemônica da homogeneidade. Por isso, a necessidade de que o texto constitucional garanta que a história e a cultura do negro e do índio sejam tratadas nos níveis da educação brasileira (Dornelles, 2010, p.43)

Durante o processo de elaboração da LDB de 1996, mais uma vez o movimento negro apresenta propostas que resgatem e valorizem a história e cultura do negro brasileiro, mas essas propostas foram negadas.

Nessa conjuntura, em 2003 finalmente o governo brasileiro promulga a lei 10.639, que institui a obrigatoriedade do ensino da história da África e de seus descendentes nas escolas. Gusmão (2008) afirma que a legislação é uma produção social localizada no tempo e no espaço, e é resultado de tensionamentos entre necessidades e interesses sociais e históricos. A lei 10.639/03 é fruto de um avanço histórico, tecnológico e social (Souza, 2009). Segundo a autora,

a lei 10.639/03 referenda uma conquista histórica, de ativistas e militantes, que há muito vêm trabalhando para a efetivação de políticas afirmativas. (Souza, 2009 p. 91).

Porém, o fato de termos uma lei sancionada não significa que de fato ela seja aplicada. Analisando os dados do trabalho de campo, os questionários e as referências teóricas sobre o tema, me atrevo a dizer que precisamos avançar muito ainda para a implementação efetiva da lei nas escolas. Sobre essa distância entre a legislação e sua implementação Souza afirma:

a LDB é a maior lei da educação. E dela partem as demais leis voltadas para as reformas educacionais. Mas quantas e quantas leis são criadas e nunca conhecidas pela sociedade ou colocadas em prática? Enquanto conteúdo, raramente qualquer lei é discutida em sala de aula. Precisamos coletivamente despertar corações e mentes para que as legislações não permaneçam só no papel por muitos e muitos anos (Souza, 2009 p.35).

Nas escolas municipais de Porto Alegre, encontramos várias experiências de professores que se encaminham para a implementação da lei; algumas delas eu fiquei conhecendo através dos relatos das escolas. Mas mesmo com essas várias experiências, a lei e o trabalho com as questões étnico raciais ainda estão distantes da comunidade escolar como um todo e de muitos professores especificamente. Dos 131 professores que responderam aos questionários desta pesquisa, 36 afirmaram não conhecer as leis

10.639/03 e 11.645/08, o que representa menos de 30%. Esse número é relativamente pequeno, demonstrando que os professores de educação da física da RME que participaram desta pesquisa, em sua maioria conhecem as leis em questão, porém quando se trata de pô-las em prática essa estatística não se mantém. Somente 61 professores, o que corresponde a 46,5%, afirmaram trabalhar elementos da cultura corporal afro ou indígena e abordam a temática étnico-racial, o que caracterizaria uma experiência de implementação da lei. Me pergunto o que faz com que os restantes 23,5% dos professores que conhecem as referidas leis não as coloquem em prática em suas aulas. Seria somente pelos limites apontados ou também por falta de uma política clara da secretaria de educação do município?

Porto Alegre foi uma das cidades pioneiras na inclusão de leis com o intuito de uma educação antirracista¹. Em 2003, após a promulgação da lei 10.639/03, foi criada na SMED POA a Assessoria Pedagógica de Relações Étnicas; e em 2006, mediante uma portaria, foi instituído o Grupo de Trabalho em Relações Étnicas (GTRE). O grupo surgiu da necessidade naquele momento de ter um grupo de formadores para dar continuidade à execução do projeto “A Cor da Cultura”² para a formação de professores. Nesse período, a Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre teve um momento de investimento na implementação e no acompanhamento do cumprimento das leis 10.639/03 e 11.645/08. Na época de criação do GTRE, a assessoria queria que o cumprimento da legislação fosse um compromisso da escola e não só de alguns professores; que fosse um compromisso de toda a Rede Municipal de Porto Alegre. Segundo a assessora da época, o desenvolvimento de uma educação antirracista e o estudo das relações étnico-raciais passa pelo estabelecimento e fortalecimento de políticas públicas de estado. O GTRE funcionou com reuniões periódicas, onde os professores eram liberados de suas escolas para participarem das reuniões, até 2011, quando houve uma desestruturação do GTRE. O atual assessor, quando assumiu, foi instruído a não mais reunir o GTRE. Desde sua criação até os dias de hoje, a assessoria pedagógica de relações étnicas teve um total de quatro assessores. Eu acompanhei o início do trabalho do atual assessor e a retomada dos trabalhos do GTRE em agosto de

¹ Em 1999, lei municipal nº 8423 instituiu o conteúdo "Educação Antirracista e Antidiscriminatória" nas escolas de 1º e 2º grau do município.

² **A Cor da Cultura** é um projeto educativo de valorização da cultura afro-brasileira, fruto de uma parceria entre o Canal Futura, a Petrobras, o Cidan - Centro de Informação e Documentação do Artista Negro, o MEC, a Fundação Palmares, a TV Globo e a Seppir - Secretaria de políticas de promoção da igualdade racial. <http://www.acordacultura.org.br/>

2012. Particpei de sete encontros do GTRE durante minha pesquisa. Em média, as reuniões contavam com a presença de 26 professores, mas a cada reunião haviam professores novos. Alguns dos integrantes do 1º GTRE também participaram das reuniões nessa reestruturação do grupo. Desde o início, a fala do assessor era que se precisava uma reestruturação do GTRE para que ele se mantivesse.

Segundo o discurso do assessor, essa é uma reestruturação do GT das relações étnico-raciais, e ele pretende fazer uma abordagem pedagógica, já que os assessores anteriores foram “saídos” da assessoria por suas posições políticas e ele não pretendia que isso acontecesse com ele (relato do diário de campo de 30/08/2012).

As leis 10.639/03 e 11.645/08 são um fato, elas existem de direito e estão ai para serem implementadas. A assessoria existe, pois é uma demanda da lei, mas na realidade ela não tem autonomia e muito menos apoio da secretaria para viabilizar maiores ações em prol da implementação da lei. Falta articulação com o setor pedagógico da secretaria e das próprias escolas. A fala do assessor vem ao encontro do que eu observei durante meu trabalho de campo:

minha primeira observação e aprendizado foi entender que não teria o apoio objetivo das estruturas hierárquicas da secretaria para fazer o que tinha que ser feito. Assim como minhas colegas, iniciei um processo de produzir e executar a ação, mesmo sem o recurso, sem os materiais, sem instrumentos, sem maylling e não entrar no “POLIQUÊXUME”, como costume dizer; que é quando a pessoa reclama de tudo, mas não faz um mínimo de ação dentro do possível para melhorar a realidade encontrada (trecho da entrevista do Mestre Griô Aprendiz).

Da mesma forma, o professor Baobá avalia a política da secretaria para essas questões e o trabalho do Mestre Griô Aprendiz:

sabe, [...] como teoricamente é obrigatório esse trabalho, existem sempre os departamentos, os setores, mas ele não está, por exemplo aqui em Porto Alegre; ele está numa pessoa que faz o que pode ou o que não pode, que rema contra a maré, mas ele está sozinho e não está institucionalizado dentro da secretaria, apesar de ser institucional o cargo dele, o fazer é instituinte, o fazer não está dado... o fazer é sempre algo que não está nos documentos oficiais, os encontros sempre são algo que é ajeitado mas não é algo que está dentro da política de formação; por exemplo, não é algo que está conversado... porque isso deveria ser algo que teria que ser conversado com o setor pedagógico então mais especificamente mais amarrado... é algo que está separado então é algo que nesse ponto acaba não tendo o efeito que deveria ter e então acaba tendo o efeito com as pessoas que tem o interesse individual e então se juntam com essa pessoa e fazem alguma coisa, mas eu não vejo uma política pra isso [...] (trecho da entrevista com o professor Baobá).

As ações realizadas na RME de Porto Alegre em direção à implementação das leis são ações individualizadas. A lei é garantida ainda que não legalmente, dentro do espaço institucional do ambiente formal por um trabalho ainda heroico de muitos educadores e educadoras. E os trabalhos desses educadores e escolas acabam veiculados pela mantenedora como propaganda de política da secretaria.

A sua sistemática de referência a algumas ações da gestão em sua comunicação “oficial” com movimentos institucionaliza uma condição “fake” na ação dessa política. Abre agendas para divulgações de ações isoladas de professores (militantes) que aplicam, em atividades pontuais, durante datas comemorativas das culturas dos povos indígenas e negros, durante o ano, na demonstração de uma ou mais práticas de sala de aula e não de contexto de escola; ações que incentivam criações de eventos pontuais de mostra de relatos, entre outras visibilizações que são incorporadas pelo governo como se fossem a ação da realização da prática da lei (entrevista do Mestre Griô Aprendiz).

Para que as práticas dos professores que já vêm aplicando a lei e promovendo uma educação antirracista e atenta à diversidade sejam potencializadas, é necessário uma intenção política da secretaria de educação. É preciso que a assessoria esteja dialogando como as direções e equipes pedagógicas das escolas para que essas questões estejam presentes no dia a dia de cada um. A distância entre a lei e sua materialização na prática precisa ser diminuída.

O trabalho da Assessoria de Educação das Relações Étnico-Raciais é uma ação que pode referir-se e relacionar-se com as práticas dos professores, valorizá-las, respaldar ações dos professores nas suas comunidades escolares, mas não reduzir-se apenas a uma comunicação distante e dissociada de diálogos com os setores de supervisão e planejamento de ações das escolas. A distância entre os possíveis fazeres da Assessoria e o eixo da estrutura curricular demonstra o grau de incompreensões da administração e dos professores sobre o assunto das etnias ou da própria diversidade cultural, multirracial e pluri-étnica que temos em nossa rede. (entrevista do Mestre Griô Aprendiz).

A temática étnico-racial e conseqüentemente a implementação das leis 10.639/03 e 11.645/08 acontece a partir do viés da resistência. Ela está situada na resistência e quem amplifica a sua realização são os educadores e suas práticas. Para o Mestre Griô Aprendiz, o que amplifica a realização do trabalho com as questões étnicas são as capacidades físicas e essas capacidades são fatores que limitam o avanço dos educadores, pois são cargas a mais para o corpo aprender, assimilar, relacionar e defender a sua prática.

ESTRUTURA E VISÃO DA ESCOLA

Após analisar os questionários, as entrevistas e as observações realizadas e fazer a reflexão orientada pela bibliografia e pela minha experiência discente e de prática docente, acredito que outro limite imposto ao trabalho com as questões étnico-raciais está ligado à estrutura e visão da escola. Na história da educação no Brasil, desde o início na época da colonização, a escola já nasceu com um padrão europeu de educação. Com um modelo de homem e de sociedade definido. Esse modelo coloca corpo e mente em posições dicotômicas e dá prioridade à dimensão intelectual. A escola se constitui assim como um espaço de construção da mente e não do corpo. O corpo, nesse espaço, no máximo está ali para ser civilizado, controlado. Ainda hoje, as nossas escolas se organizam como uma instituição total, como fábricas, promovendo, como afirma Foucault (2000), a docilidade dos corpos.

No pensamento ocidental, o corpo aparece conceitualmente separado da mente. Oliveira (2009, p. 6) ressalta que

a construção do moderno Estado-nação supôs um processo centralizador que implicava a monopolização dos meios de controle ideológicos e normativos. Neste sentido, o controle praticado entre indivíduos fomentou uma maior distância emocional entre sujeitos, assim como a extensão de um sentimento de dualidade mente-corpo.

Na visão africana e afro-brasileira, o corpo é visto como uma entidade físico-biológica que atua sobre a sociedade e é suporte para a mente. A tríade corpo-mente-sociedade são indissociáveis, falando-se de um fazemos referencia aos outros dois. “A corporalidade é a identificação do ‘eu’ consigo mesmo, tão único e tão original que faz igualmente a pessoa ser única, incomparável e inigualável, ainda que necessite da coletividade como fator constitutivo da condição de pessoa” (Oliveira, 2009, p. 9).

O modelo eurocêntrico de escola, onde transita uma visão de ser humano, de sociedade capitalista e individualista, estrutura sua organização baseada na hierarquização dos saberes, na compartimentação, na meritocracia, na competição. E esses valores são contrários aos valores existentes nas cosmovisões africanas e indígenas como a cooperação, a solidariedade e o comunitarismo. Segundo Mazama (2009, p.122), “a visão de mundo de um povo determina o que constitui problema para ele, além de como resolve seus problemas”. Sendo assim, a visão de mundo estrutura a escola e impõe um modelo de educação. A autora afirma que, devido a seu potencial libertador, o propósito e a forma de educação são uma prioridade do paradigma afrocêntrico. Ela também apresenta uma distinção entre educação e escolaridade; discutindo o caso dos negros nos Estados Unidos, a autora afirma:

Enquanto o principal propósito da escolaridade é o controle social, juntamente com a reprodução da hegemonia do segmento populacional dominante euro-norte americano sobre a sociedade, a educação assegura a transmissão à geração seguinte de valores e atitudes que reflitam a cultura de determinado grupo (Mazama, 2009 p.126).

Questiono-me o que pode ser feito para pensarmos a escola brasileira e, mais especificamente, a escola municipal de Porto Alegre como um espaço não de escolaridade e sim como um espaço de educação, como aponta Mazama.

Nossa escola não foi pensada para trabalhar com outros valores, outras formas de aprendizagem, de tempos, espaços e organização. Desde seu formato arquitetônico, dividido em salas, da mesma forma que estruturamos o pensamento, tudo compartimentado nas suas respectivas gavetas. Essa escola deriva da ciência ocidental, que, conforme Nascimento (2009), “propõe a busca de regras e normas universais,

aplicáveis às várias dimensões da realidade compartimentadas em disciplinas específicas”. Como resultado disso, nos deparamos com a segmentação da experiência humana, que é resultado da separação do conhecimento em disciplinas especializadas, definindo espaços fechados de investigação científica e construção de conhecimento. Em conversa com o Mestre Griô Aprendiz sobre essa realidade, ele fala:

O corpo da escola não foi preparado para assimilar nossa natureza de jeitos de aprender e ensinar... Viste nossa sala, ontem? Um retângulo; espaços circulares, arquitetura que privilegie as relações com a contemplação, com a natureza, o arejamento dos ambientes... Não foram feitos para serem agregados aos valores arquitetônicos da escola (entrevista do Mestre Griô Aprendiz).

Karenga apud Nascimento (2009) identifica algumas características culturais africanas que fazem parte de sua cosmovisão e valores civilizatórios. A centralidade da comunidade, o respeito à tradição, um alto nível de espiritualidade e envolvimento ético, a harmonia com a natureza, a natureza social da identidade individual, a veneração dos ancestrais e a unidade do ser. Esses valores não são encontrados nas nossas escolas, pois estando elas centradas em uma visão eurocêntrica, suas estruturas físicas, pedagógicas, políticas e administrativas não contemplam essas dimensões. “A escola consolida-se como um instrumento fabril e essa dinâmica, suas rotinas, suas normatividades não são passíveis de uma performatividade possível para flexibilização do currículo” (entrevista com o Mestre Griô Aprendiz). A escola não está preparada para romper com a cosmovisão eurocêntrica, o que se torna um limitador para o trabalho com as questões étnico-raciais na mesma. Gomes (2007) também argumenta nesse sentido; para a autora,

[...] assim como o tempo, o espaço da escola também não é neutro e precisa passar por um processo de desnaturalização. O espaço escolar exprime uma determinada concepção e interpretação de sujeito social. Podemos dizer que a escola enquanto instituição social se realiza, ao mesmo tempo, como um espaço físico específico e também sociocultural. No que concerne ao espaço físico da escola, é importante refletir que ele exprime uma determinada concepção e interpretação de sujeito social. Como será a organização dos nossos espaços escolares? Será que o espaço da escola é pensado e ressignificado no sentido de garantir o desenvolvimento de um senso de liberdade, de criatividade e de experimentação? Será que a forma como organizamos o espaço possibilita ao aluno e à aluna interagir com o ambiente, arranjar sua sala de aula, alterá-la esteticamente, movimentar-se com tranquilidade e autonomia? Ou o espaço entra como um elemento de condicionamento e redução cultural de nossas crianças, adolescentes e jovens? (Gomes, 2007, p.39).

Segundo Sacristán (1995, p.84), “a escola tem se configurado em uma ideologia e em seus usos organizativos e pedagógicos, como um instrumento de homogeneização e de assimilação à cultura dominante”. Uma das grandes armas nessa homogeneização dentro da escola se dá através do currículo. O currículo nas escolas silencia e nega as culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas, partindo do pressuposto de que a cultura hegemônica e dominante deva prevalecer sobre as demais culturas consideradas minoritárias (Onofre, 2008). Como um instrumento de poder, o currículo e o silenciamento cultural que ele efetiva na prática escolar são mais um limitador para uma educação das relações étnico-raciais. Apple (1994, p.59) afirma que

o currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma ‘tradição seletiva’ resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo.

O currículo é reflexo do modelo de educação e de sociedade que temos. Para construirmos uma sociedade mais justa, precisamos intervir no currículo de modo a subverter a lógica do racismo, não o limitando a áreas, temas ou conteúdos, como afirma Onofre (2008). Para o autor, precisamos de estratégias de elaboração de currículos que contemplem a história do povo negro, bem como metodologias de ensino e conteúdos voltados para tal fim.

De uma forma ou de outra, todos os aspectos discutidos neste artigo tornam-se limites para que os professores realizem um trabalho com as questões étnico-raciais na educação física da RME POA. Porém, esses limites não impossibilitam que o trabalho

aconteça. Eles com certeza tornam a tarefa mais difícil e cansativa e talvez funcionem como desculpa para alguns não a realizarem. Contudo, vários professores estão realizando belas práticas pedagógicas que dão visibilidade ao corpo e à cultura corporal afro-brasileira e indígena.

APPLE, Michel W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa e SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo e Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994.

BENTO, Clovis Claudino. **Jogos de origem ou descendência indígena e africana na Educação Física escolar**: educação para e nas relações étnico-raciais. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

DORNELLES, Ana Paula Lacerda. **A tramitação da lei 10.639 de 2003**: a construção de uma política pública educacional no Brasil no Congresso Nacional e no Conselho Nacional de Educação. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade Étnico-Racial: por um projeto educativo emancipatório. In: FONSECA, Marcus Vinicius; SILVA, Carolina Mostaro Neves da; FERNANDES, Alexsandra Borges (Orgs.). **Relações Étnico – Raciais e Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.

_____. **Indagações sobre currículo**: diversidade e currículo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

MARANHÃO, Fabiano. **Jogos africanos e afro-brasileiros nas aulas de Educação Física**: processos educativos das relações étnico-raciais. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

MAZAMA, Ana. A Afrocentricidade como um novo paradigma. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin. (Org.). **Afrocentricidade**: uma abordagem epistemológica inovadora. São Paulo: Selo Negro, 2009. Sankofá: matrizes africanas da cultura brasileira, 4.

MOREIRA, Anália de Jesus. **A cultura corporal e a lei nº 10.639/03**: um estudo sobre os impactos da lei no ensino da educação física em Salvador. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. Introdução. In: NASCIMENTO, Elisa L. (Org.). **Afrocentricidade**: uma abordagem epistemológica inovadora. São Paulo: Selo Negro, 2009. Sankofá: matrizes africanas da cultura brasileira, 4.

OLIVEIRA, Julvan M. de. **Africanidades e Educação: Ancestralidade, Identidade e Oralidade** no pensamento de Kabengele Munanga. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

ONOFRE, Joelson A. Repensando a questão curricular: caminho para uma educação anti racista. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 4, n. 4, 2008.

PELOTAS, Universidade Federal de Pelotas. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Física**. Pelotas: Editora da Universidade, 2013.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Currículo e diversidade cultural. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antonio Flavio (Orgs.) **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis: Vozes, 1995. Tradução Tomaz Tadeu Silva.

SANT'ANA, Antônio Olímpio. de. História e conceito básico sobre o racismo e seus derivados. In: MUNANGA, Kabengele. (Org.) **Superando o Racismo na escola**. 2.ed. Ver. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SANTOS, Marzo Vargas dos; MOLINA NETO, Vicente. Aprendendo a ser negro: a perspectiva dos estudantes. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 143, maio/ago. 2011.

SOUZA, Eliane Almeida de. **A lei 10.639/03 na formação de professores e o pertencimento étnico racial em escolas públicas de Porto Alegre**. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.