

EDUCAÇÃO FÍSICA E A APLICAÇÃO DA LEI Nº 10.639/03: ANÁLISE DA LEGALIDADE DO ENSINO DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DO RS

PHYSICAL EDUCATION AND THE APPLICATION OF LAW N° 10.639/03: ANALYSIS OF THE LEGALITY OF THE TEACHING OF AFRO-BRAZILIAN AND AFRICAN CULTURE IN A PUBLIC SCHOOL IN RS

LA EDUCACIÓN FÍSICA Y LA APLICACIÓN DE LA LEY N° 10.639/03: ANÁLISIS DE LA LEGALIDAD DE LA ENSEÑANZA DE LA CULTURA AFRO-BRASILEÑA Y AFRICANA EN UNA ESCUELA PÚBLICA EN RS

Joice Vigil Lopes Pires*, Maristela da Silva Souza**

Palavras-chave

Cultura.
Afro-brasileiros.
Educação.
Legislação.
Políticas públicas.

Resumo: Este estudo analisa a legalidade do ensino da cultura afro-brasileira, a partir das relações entre a singularidade da aplicação da Lei nº 10.639/03, inserida no particular do trabalho pedagógico do professor de Educação Física, que vem se alocar com as relações gerais das políticas educacionais. Para tal desafio, problematizamos o contexto das escolas municipais de Bagé-RS, utilizando a técnica de análise de conteúdo bibliográfico e grupo focal. Constatamos que a referida lei representa uma política educacional que legitima uma sociedade de classe, uma vez que propõe inclusão em uma sociedade cuja estrutura é desigual e excludente.

Keywords

Culture.
African Brazilians.
Education. Legis-
lation.
Policies.

Abstract: This study examines the legality of teaching African-Brazilian culture, from the relationships between the uniqueness of the application of Law no. 10.639/03, in the context of PE teachers' pedagogical work, which in turn is linked to general relations in educational policies. To face this challenge, we debate the context of public schools in Bagé, Brazil, using bibliographical content analysis and focus groups. We found that the law is an educational policy that legitimizes class society as it proposes inclusion in a society whose structure is inequitable and exclusionary.

Palabras clave

Cultura.
Afrobrasileños.
Educación.
Legislación.
Políticas públicas.

Resumen: Este estudio examina la legalidad de la enseñanza de la cultura afrobrasileña a partir de las relaciones entre la singularidad de la aplicación de la Ley nº 10.639/03, inserta en el particular del trabajo pedagógico del maestro de Educación Física, que se ha sumado a las relaciones generales de las políticas educativas. Para este desafío, se problematizó el contexto de las escuelas públicas en Bagé (RS), utilizando la técnica de análisis de contenido biográfico y la de grupo focal. Constatamos que la mencionada ley representa una política educativa que legitima la sociedad de clases, ya que propone la inclusión en una sociedad cuya estructura es desigual y excluyente.

* Universidade Federal de Pelotas.
Pelotas, RS, Brasil.
E-mail: joicevigilpires@hotmail.com

** Universidade Federal de
Santa Maria (UFSM). Santa Maria,
RS, Brasil.
E-mail: souzamaris@bol.com.br

Recebido em: 26-04-2014
Aprovado em: 21-01-2015

1 INTRODUÇÃO¹

Esta pesquisa se justifica pela problemática criada em função da promulgação da lei da Lei nº10.639/03, que determina o ensino da cultura afro-brasileira e africana nas escolas brasileiras. Problematicamos essa questão, no que se refere ao trabalho pedagógico do professor de Educação Física e aos desafios por ele enfrentados para efetivação da referida lei. Para tanto, é preciso entender a singularidade da efetivação da lei no que se refere ao ensino da cultura afro-brasileira, inserida no particular da organização do trabalho pedagógico do professor de Educação Física e no contexto geral das políticas educacionais. É nessa relação entre o singular, o particular e o geral que buscamos demonstrar, para além do aparente, os determinantes e as contradições que se apresentam no processo de ensino da cultura afro-brasileira em aulas de Educação Física.

Essa necessidade justifica-se pelo fato de a Educação Física, ao longo da sua história, apresentar-se vinculada a valores como a competição e o selecionamento (SOUZA, 2009), e também por contribuir para a criação de uma população racial e socialmente identificada com a camada branca, através da promoção de um corpo saudável, robusto e harmonioso organicamente (CASTELLANI FILHO, 1988). Ou nas palavras do próprio autor: “Porém, ao assim fazê-la, em oposição ao corpo relapso, flácido e doentio do indivíduo colonial, acabou contribuindo para que este corpo, eleito representante de uma classe e de uma raça, servisse para incentivar o racismo e os preconceitos sociais a eles ligados” (CASTELLANI FILHO, 1988, p. 33).

Portanto, uma área de conhecimento que contribuiu e continua contribuindo fortemente para a exclusão. Neste sentido, a Educação Física apresenta uma “dívida” com os sujeitos, no sentido de contribuir para o processo de emancipação humana em todos os âmbitos sociais, e especialmente no contexto escolar.

Partimos do contexto das escolas municipais de Bagé-RS, em que analisamos o trabalho pedagógico do professor de Educação Física, na realidade do ensino da cultura afro-brasileira e africana no que se refere ao uso da Lei nº10.639/03.

Para atingir nossos objetivos, seguimos um caminho que, num primeiro momento, parte de um breve histórico da legislação brasileira que embasa a Lei nº10.639/03, passando pelo entendimento das políticas educacionais no âmbito social e político, para em seguida passar a palavra aos professores pesquisados.

Como técnicas e procedimentos metodológicos, utilizamos a análise de conteúdo bibliográfico e grupo focal. Para Bardin² (1977 *apud* TRIVIÑOS, 1992, p. 160) a análise de conteúdo é:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, obter indicadores quantitativos ou não, que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) das mensagens.

Já o trabalho com grupos focais³, para Gatti (2005, p. 11), permite compreender processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, neste caso os professores

1 Artigo elaborado a partir da dissertação de mestrado: PIRES, Joice Vigil Lopes. **A Educação Física e as mudanças no mundo do trabalho: um olhar através da aplicação do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas municipais de Bagé.** 2013. 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2013.

2 BARDIN, Laurence. **L'analyse de contenu.** Paris, Presses Universitaires de France, 1977. p. 3.

3 Para a realização do grupo focal, em um primeiro momento contatamos informalmente a Secretaria de Educação de Bagé, na pessoa da coordenadora da Educação Física, e em seguida a coordenação geral pedagógica, quando explicitamos os objetivos de nossa pesquisa e a necessidade do desenvolvimento do grupo focal. A pesquisa foi prontamente aceita, ocasião também em que definimos a data e o local do encontro. Na oportunidade também foi enviado por endereçamento virtual documento para as escolas da rede municipal, convidando os professores de Educação Física para a reunião.

de Educação Física. “Compreender práticas cotidianas, ações e reações e fatos e eventos, comportamentos e atitudes, [...] prevalentes no trato de uma dada questão, por pessoas que partilham alguns traços em comum, relevantes para o estudo do problema visado.”

Foram convidados 23 professores de Educação Física da rede municipal e, destes, 17 se fizeram presentes. Contou-se também com a presença da Secretária Municipal de Educação e de uma colaboradora que atuou como relatora das falas do grupo.

A dinâmica de grupo, que durou aproximadamente três horas, apresentou o vídeo Move Maker⁴, ocasião em que os professores presentes puderam estabelecer identificação com algumas imagens do variado cotidiano das aulas de Educação Física. O vídeo encerrava com um questionamento: “E tu, professor, e tu, professora, com o que mais te identificaste?”.

A partir desse momento tiveram início as primeiras falas, que, em seguida, foram organizadas em dois eixos. No Eixo I abordamos o planejamento do componente curricular Educação Física com questões que questionam o planejamento das aulas, os conteúdos que predominam, além das próprias razões para sua escolha; no Eixo II, abordamos a Lei nº 10.639/03 e a Educação Física, questionando a maneira como o tema em estudo chega até o professor. Solicitamos a apreciação dos professores quanto ao modo como a cultura afro-brasileira e africana pode ser abordada, bem como do que dependem tais ações, e, por fim, quais os fatores facilitadores e inviabilizadores do processo.

A partir desses procedimentos, o passo seguinte contou com a análise e o tratamento dos dados obtidos, que, segundo Frigotto (2001b, p. 88), “[...] representa o esforço do investigador de estabelecer as conexões, mediações e contradições dos fatos que constituem a problemática pesquisada”.

2 LEGISLAÇÃO E O ENSINO DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA: BREVE HISTÓRICO

A fim de conhecermos alguns pontos cruciais da legislação para a educação e, mais especificamente, analisarmos as determinações para a Educação Física, realizamos uma breve análise histórica a partir do levantamento de dados desde a Constituição de 1988, seguindo para a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), buscando uma linha do tempo até encontrarmos a Lei nº 10.639/2003 e seus objetivos. Também mencionamos as contribuições para este tema apresentadas na Proposta do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnicas e Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Entendemos que a legislação torna-se uma mediadora entre a educação e a sociedade, uma vez que ela realiza a tarefa de “entrar” no sistema educacional e orientar ações a partir da demanda da organização social.

Partindo dos capítulos da Constituição Federal de 1988 dedicados à educação, tem-se a ideia de que a partir de então ficariam claros os objetivos de uma educação igual para toda a nação brasileira. O Artigo 205 da referida constituição coloca a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, promovida e incentivada com a colaboração da sociedade,

4 O Move Maker conta, através de imagens coletadas da internet pela própria autora, como é abordado o cotidiano das aulas de Educação Física, apresentando, a cada imagem, os variados conhecimentos da área, como as modalidades de atletismo, esportes, danças, recreação, lutas, além da cidadania. Encerra com um questionamento para os professores presentes, indagando com qual das imagens eles mais se identificaram.

visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Utilizamos-nos da interpretação de Jinkings na apresentação da obra de Mészáros (2008, p. 11), que alerta para o fato de que o simples acesso à escola é condição necessária, mas não é suficiente para tirar das sombras do esquecimento social milhões de pessoas cuja existência só é citada nos quadros estatísticos. O autor afirma que “o processo de exclusão não se dá na questão do acesso à escola, e sim através da própria instituição e sua educação formal em cada processo educacional”. E é dessa exclusão que tratamos nesta pesquisa. Exclusão que se refere ao direito de todos a uma educação que vise à cultura dos indivíduos e à tão sonhada emancipação humana.

Já na LDB/96 (BRASIL, 1996), em seu artigo 3º, estão especificados os princípios que servem de base ao ensino, como igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; pluralismo de ideias e concepções pedagógicas; e, entre outros, a valorização do profissional da educação escolar.

Ao relacionarmos a LDB com o trabalho do professor de Educação Física, percebemos a disciplina no item denominado Disposições Gerais. Como componente curricular, a Educação Física é determinada como obrigatória nos ensinos fundamental e médio. Tal determinação ocupa o 3º parágrafo do Artigo 26 e apenas sugere, quanto ao trabalho do professor, que este seja integrado à proposta pedagógica da instituição escolar. As demais observações se dão em relação ao caso do componente ser ou não facultativo, elencando as situações em que isso ocorre.

Ainda sobre LDB e suas disposições gerais, encontramos na sequência do 4º parágrafo, no que se refere ao ensino da História do Brasil, a determinação sobre a importância das contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo. E é no bojo da referida LDB que, em janeiro de 2003, surge a Lei nº 10.639/2003, estabelecendo as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, que serão sistematizadas no ano de 2004.

Assim, a LDB, passa a vigorar acrescida, entre outros, do Artigo 26-A:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

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

Passados cinco anos após assinatura da Lei nº 10.639, o MEC apresenta o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana de 2008. O referido plano salienta que a lei também busca cumprir o estabelecido na Constituição de 1988, que prevê a obrigatoriedade de políticas universais comprometidas com a garantia do direito à educação de qualidade para todos e todas.

Assim, nós nos deteremos a conhecer o que o plano determina aos municípios para a devida implantação dos estudos étnicos e raciais, elencando as escolas municipais de Bagé como contexto deste estudo.

Entre as ações sugeridas estão: a) Apoiar as escolas para implementação da Lei n.º10.639/2003 através de ações colaborativas com os Fóruns de Educação para a Diversidade Étnico-racial; b) Promover formação dos quadros funcionais do sistema educacional, de forma sistêmica e regular, mobilizando de forma colaborativa atores como os Fóruns de Educação, Instituições de Ensino Superior, Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB)⁵, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e Inclusão (Secadi)⁶, sociedade civil, movimento negro, dentre outros com conhecimento da temática; além de produzir e distribuir regionalmente materiais didáticos e paradidáticos que valorizem e atendam às especificidades (artísticas, culturais e religiosas) locais/regionais da população e do ambiente, visando ao ensino e à aprendizagem das Relações Étnicas e Raciais; e articular apoio com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME)⁷ e com a União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME)⁸ para a construção participativa de planos municipais de educação que contemplem a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.

Veremos, na organização do trabalho pedagógico dos professores de Educação Física, em quais condições efetivamente são aplicadas as ações sugeridas no Plano Nacional, através da realidade do Plano Municipal da cidade de Bagé, também datado em 2008.

O Plano Municipal de Educação do município de Bagé se apresenta constituído de 12 comissões temáticas, responsáveis por fazer o diagnóstico da situação educacional no município e elaborar, a partir de discussões com a ampla participação da comunidade, as diretrizes, os objetivos e as metas da educação para este município nos próximos dez anos.

Neste documento, verificamos se estão e como são incluídas as diretrizes, objetivos, ou metas que tenham relação direta com os estudos étnicos e raciais no ensino fundamental. Sobre esta questão, nas diretrizes apresenta-se apenas o seguinte texto:

Um currículo atualizado deverá enfatizar a interdisciplinaridade, como modo de se atender às novas demandas e necessidades educacionais, e a orientação dos conteúdos terá de levar em conta a proximidade dos temas ao cotidiano. Além das disciplinas que fazem parte do currículo tradicional, este plano propõe a inserção de programas especiais, temas transversais como ética, meio ambiente, direitos humanos, pluralidade cultural, educação sexual, trabalho e consumo, filosofia e sociologia (BAGÉ, 2008, p. 17).

E nos itens “objetivos e metas”, que aparece subdividido em 20 subitens, não consta nenhuma relação com o cumprimento da Lei nº10.639/2003 ou qualquer alusão à cultura afro-brasileira e africana para os dez anos de abrangência do plano.

Frente a este cenário legal, nós nos perguntamos sobre o real desenvolvimento da referida lei. Para Comparato (2012), existe uma diferença entre o que está na lei e o que realmente acontece na prática. Para ele há a existência de dois ordenamentos jurídicos: a

5 Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros, criado no bojo da Lei nº10.639/03.

6 Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/>>. Acesso em: 12 jan. 2012.

7 Disponível em: <undime.org.br>. Acesso em: 12 jan. 2012.

8 Disponível em: www.uncme.com.br/. Acesso em: 12 jan. 2012.

organização oficial e a organização real. Perguntamos: “Em qual ordenamento se encontra a Lei n.º10.639/03?”. Os momentos que seguem, sem a intenção de concluir, pretendem tornar mais clara esta questão.

3 POLÍTICAS EDUCACIONAIS E A LEGALIDADE DO ENSINO DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA

Para que consigamos entender melhor a legalidade do ensino da cultura afro-brasileira, faz-se necessário contextualizar as políticas educacionais em um âmbito mais geral, no sentido de abranger seus aspectos sociais e políticos. Para tal, apoiamos-nos em autores como Lima (2005) e Freitas (1995; 2010). Os referidos autores identificam nos últimos 20 anos as principais funções que as políticas educacionais assumem nos países dependentes, especificamente no Brasil.

Lima (2005) demonstra através de sua pesquisa de que modo o sistema do capital se articula, em nível nacional, através da reestruturação produtiva, do reordenamento do papel dos estados nacionais e da difusão do projeto burguês de sociabilidade, o qual passa a ser implementado de acordo com as formulações dos organismos multilaterais, dentre eles Banco Mundial (BM), Fundo Monetário Internacional (FMI) e Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO)⁹.

Para a autora, se na primeira metade da década de 1990 as políticas elaboradas por esses organismos estavam fundamentadas no consenso de Washington¹⁰, a partir da segunda metade os intelectuais orgânicos da burguesia elaboram novas estratégias de legitimação do projeto burguês de educação e de sociabilidade, identificado como neoliberalismo radical. Diante da estagnação econômica e da ampliação das desigualdades econômicas e sociais, esses intelectuais avaliam a necessidade do pós-consenso de Washington¹¹ e da construção de um “Estado mais próximo do povo”. Lima (2005, p. 9) declara: “É neste horizonte político que a ampliação da participação política da sociedade civil começa a ser avaliada como eixo fundamental da reforma do Estado, no qual o alívio a pobreza e a coesão social são elementos centrais”.

Lima (2005) cita o período de 1995-2002 como aquele que apresenta profundos embates entre projetos antagônicos de sociabilidade através da educação e que resultou na hegemonia burguesa expressada na LDB, no Plano Nacional de Educação (PNE) e em decretos, medidas provisórias e projetos de lei. Essa expressão de sociabilidade reforça-se a partir de 2003, ano em que se aprofundam as reformas das políticas educacionais no que diz respeito à inclusão e ao estabelecimento de políticas de combate ao analfabetismo, desde a educação fundamental, ensino médio e educação superior.

Freitas (2010) apresenta importantes aspectos para entendermos por que a inclusão tem dominado o debate nas últimas décadas. Para o autor, a atual inclusão “da pobreza na escola” combina com “subordinação”. O autor justifica essa constatação quando questiona se

⁹ Sigla de *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*.

¹⁰ Consenso de Washington: conjunto formulado em novembro de 1989 por economistas de instituições financeiras situadas em Washington, como o FMI, o BM e o Departamento do Tesouro dos Estados Unidos, fundamentados num texto do economista John Williamson, do International Institute for Economy, que se tornou a política oficial do Fundo Monetário Internacional em 1990, quando passou a ser receitado para promover o ajustamento macroeconômico dos países em desenvolvimento que passavam por dificuldades (LIMA, 2005).

¹¹ O pós-consenso de Washington não apresenta uma data definida, mas refere-se ao período em que a crise financeira internacional se agravou, demonstrando o fracasso do Consenso de Washington (LIMA, 2005).

os objetivos da educação são os mesmos para os dois lados da margem: incluídos e excluídos. A resposta também vem da constatação de que a hegemonia das políticas educacionais é dos que já estão incluídos e que pretendem falar em nome dos excluídos. Assim, à escola capitalista basta incluir no sentido formal, através de abertura de vagas em que o aluno fica limitado a um número de matrícula, sob o discurso de que a escola tem de ser democrática e o conteúdo ser crítico, inovador e que contemple as diferenças.

Situada nesse contexto carregado de contradições, consideramos que a legalidade do ensino da cultura afro-brasileira e africana apresenta inúmeros desafios que são políticos, teóricos, organizativos e pedagógicos.

Especialmente no enfrentamento de tais desafios, concordamos com Leher e Mota (2012) que os problemas ainda estão circunscritos a determinados movimentos particulares, não configurando um quadro de clara luta de classes no terreno da educação. Lembramos ainda Ghosh (2008)¹², que chama a atenção para a real necessidade de currículos educacionais que contemplem os direitos humanos. Tais direitos, se trabalhados somente no tocante a movimentos ligados a crianças, mulheres, negros e idosos em separado, e não a uma mudança de sociedade, acabam por reproduzir a ideologia dominante, uma vez que as lutas se fragmentam, perdendo-se a visão do todo.

Em específico, Gomes (2011) destaca que a identidade negra é uma construção pessoal e social e é elaborada individual e socialmente de forma diversa. Concordamos com este autor quando afirma que, no caso brasileiro, essa tarefa torna-se ainda mais complexa, uma vez que essa construção se realiza na articulação entre classe, gênero e raça no contexto da ambiguidade do racismo brasileiro e da crescente desigualdade social.

4 O CONTEXTO DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE BAGÉ: COM A PALAVRA OS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Gostaríamos de salientar que não pretendemos julgar os professores participantes de nossa pesquisa, mas possibilitar que eles tenham voz no processo de discussão da temática que lhes interessa, uma vez que os professores são os sujeitos da materialização do referido projeto de lei.

No Eixo I da discussão, no grupo focal, tratamos das questões referentes ao Planejamento do Componente Curricular Educação Física. Os questionamentos abordaram a maneira como se desenvolve o planejamento no dia a dia, bem como os conteúdos que mais predominam nesta etapa de trabalho.

Depende muito do espaço físico, clima, e também em função das competições. Planejo por bimestre, trimestre, depende da escola, mas vários fatores alteram o plano inicial (Professor VII). Geralmente é bimestral. Eu acho que no decorrer de cada semana há uma adequação. Dentro de cada semana tu inclui temas que vão acontecendo (Professor VI).

Nesse sentido apoiamo-nos em Freitas (1995), quando analisa as categorias que dizem respeito aos objetivos gerais/avaliação da escola, o que ele denomina função social; e o conteúdo/forma geral do trabalho pedagógico da escola, no qual o autor destaca a artificialidade da vida escolar separada da produção material, a fragmentação do trato com o conhecimento e

¹² Tradução livre da pesquisadora do original em inglês.

a gestão da escola na sua forma autoritária e alienante. Essas categorias modulam categorias mais específicas no interior da sala de aula, tais como objetivos/avaliação de ensino, conteúdo/método de ensino (FREITAS, 1995, p. 95).

Freitas (2010) se utiliza especificamente das categorias a que nos referimos para questionar os reais objetivos da educação, que vêm ocultos nos discursos de uma escola dita inclusiva.

Esta forma de ver nos leva à questão de quais são os objetivos da educação. São os mesmos para os dois lados da margem: incluídos e excluídos? Quem fixa tais objetivos? Quais conteúdos educativos e instrutivos são deduzidos de tais objetivos? Que conceito e prática de avaliação são instituídos? (FREITAS, 2010, p. 90)

Concordamos com Freitas (2010) quando avalia que, nos últimos vinte anos, a forma escolar vem lidando perfeitamente com todos esses adjetivos de maneira a preservar suas funções sociais de excluir e subordinar. Essa questão fica clara quando observamos uma visão positiva por parte dos professores, em relação às competições escolares, além de planejamentos que contemplam objetivos e avaliações em função destas e do esporte em si. “Nas competições eles cuidam (imitam) a postura do professor, como exemplo. Nunca vamos para os eventos para nos digladiar, vamos competir, nos divertir” (Professor II).

As falas do grupo focal apresentam com nitidez que a preferência pelo esporte, no planejamento das aulas de Educação Física, vem carregada de boas intenções por parte dos professores. Algumas expressões como “O esporte é muito importante. Ele salva. Ele resgata muita criança” (Professor I), aparecem como uma comprovação dessa relação entre esporte e educação.

A justificativa desse processo se realiza em nome dos alunos, já que, de acordo com os professores, há uma perfeita aceitação por parte daqueles que, através da mídia, em campanhas sedutoras, percebem os prazeres e ganhos que o esporte pode trazer para a pessoa que o pratica, juntamente com a qualidade de vida (termo este bastante utilizado atualmente), convocando os alunos a essa prática competitiva e atraente. “Por mais que a gente queira incluir outros conteúdos, os alunos irão questionar sobre o esporte. Usa-se o esporte para atingir outras metas, como respeito, disciplina” (Professor III).

Diante disso, nós nos perguntamos: “A Educação Física é suficiente para inserir conteúdos referentes à cultura afro-brasileira, sem mudar a sua lógica de apropriação?”. Segundo Souza (2009), na escola, o ensino do esporte que usa os princípios do esporte de alto rendimento torna impossível o acesso de todos os participantes de uma aula à sua prática, já que essa concepção de esporte segue o modelo da competição, do selecionamento e da produtividade, estes, sustentados pela cultura discriminatória da sociedade científica contemporânea.

No que se refere à viabilidade de processos de ensino, mesmo aqueles professores que defendem o esporte como conteúdo importante nas aulas de Educação Física tomam uma postura questionadora quanto ao espaço físico precário e material sucateado. Mencionar esta questão torna-se necessário, uma vez que é a partir do trabalho que o professor irá desenvolver suas práticas pedagógicas. No entanto, quando esse professor não encontra condições objetivas para desenvolver suas ações, o trabalho torna-se precário e limitado.

Quando perguntados sobre os conteúdos que predominam em seu planejamento, os professores expuseram suas dificuldades diárias relacionadas à estrutura física.

A estrutura da escola limita muito (Professor IV);
Não tem nem onde guardar o material. Às vezes é embaixo do braço mesmo (Professor II);
Tenho meu material que comprei do meu dinheiro, levo pra casa e volto (Professor III);
O meu material carregou no bagageiro do carro, senão some (Professor IX).

No Eixo II, em que questionamos como a lei em estudo chega até eles, fomos surpreendidos primeiramente com um momento de silêncio. Os professores ficaram quietos, expressando o desconhecimento da lei; somente dois se manifestaram.

Acho que nas escolas que trabalham com projetos, chega (Professor IV);
Muitas vezes se trabalha a cultura e não se sabe, nosso dia a dia está repleto de outros costumes (Professor II);
Nós duas fizemos um curso que falava de diversidade, totalmente voltado para a história, muito da cultura negra, assim que ficamos conhecendo a lei (Professor IV).

Além dessas falas, torna-se fundamental citar a colocação da Coordenadora da Educação Física da Secretaria Municipal de Educação do município de Bagé, que ao perceber que os presentes quase que em unanimidade não tinham conhecimento da existência da Lei nº 10.639/2003, argumentou que, no ano de 2004, as equipes diretivas das escolas teriam sido alertadas de que, após a assinatura da referida lei, deveriam incluir a cultura afro-brasileira e africana em seus projetos político-pedagógicos.

Compreendemos a partir dessa situação que há um movimento de transferência às escolas da responsabilidade de sanar a dívida histórica com os negros brasileiros. Isto porque documentos escolares, que deveriam estar em um contexto coletivo de conhecimento, são repassados aos professores sem prévia formação sobre o tema.

Tal fato nos remete novamente a outro momento de nossa pesquisa, quando conhecemos a resolução que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicas e Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Seu objetivo é promover “[...] o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, bem como a garantia de reconhecimento e igualdade de valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, europeias, asiáticas” (BRASIL, 2004).

Reportamo-nos a Frigotto (2011a) quando este expõe que o problema das ações afirmativas está no fato de elas não se vincularem à radicalidade, que está muito além de simplesmente fazer um governo desenvolvimentista que não confronta as relações sociais dominantes.

Nós nos questionamos sobre em que medida acontece a referida inserção, já que há professores que não têm ao menos conhecimento da existência da Lei nº 10.639/03 ao passo que já se contabilizam dez anos de sua assinatura. Soma-se a isto o descaso da gestão pública, que não constrói as condições para o desenvolvimento dessa política, restringindo-a apenas a um simples informe.

Especialmente nesta questão da legislação retornamos a Demo (1997), quando retrata o alcance das leis em educação no Brasil, que por vezes permanecem apenas no âmbito de um compromisso moral de seus agentes, neste caso, o dos professores.

Durante a pesquisa, os professores foram também questionados quanto à forma de ser abordada a cultura afro-brasileira e africana na escola.

A capoeira é uma forma. É um projeto fora da escola. Depende do interesse da comunidade. Não trabalho porque não chegou como necessidade dos alunos (Professor VII);

Na semana da consciência negra, mas depende de quem está inserido no movimento (Professor II).

Apoiamo-nos em Freitas (1995), que salienta a importância da diferenciação entre teoria educacional e teoria pedagógica.

A teoria educacional formula uma concepção de educação apoiada em um projeto histórico e discute as relações entre educação e sociedade em seu desenvolvimento; que tipo de homem se quer formar; os fins da educação, entre outros aspectos. Uma teoria pedagógica, por oposição, trata do “trabalho pedagógico”, formulando princípios norteadores (FREITAS, 1995, p. 93).

O entendimento dos professores de inserir a capoeira como conteúdo, ou de trabalhar com projetos na escola apenas no período da semana da consciência negra, demonstra muito além da falta de conhecimento da lei, como também de um apoio teórico, ou seja, percebe-se que falta a teoria pedagógica a que Freitas (1995) se refere no direcionamento das ações pedagógicas.

Nesse sentido é que consideramos que políticas educacionais devem estar inseridas na organização do trabalho pedagógico da escola, de modo que os professores consigam discutir e entender o seus significados no processo do próprio trabalho pedagógico, como também no processo de construção das relações sociais e culturais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da pesquisa teórica e dos dados empíricos analisados foi possível considerar que o cumprimento da lei a que nos referimos torna-se mais um compromisso repassado aos professores. Compromisso este com os negros brasileiros, de uma dívida que é social e de classes.

Com isso, não desconsideramos a atuação do movimento social negro, que é de extrema importância para a implementação de políticas afirmativas no âmbito da educação; porém, a questão preocupante é a de que as políticas públicas, por trás de um discurso de preocupação com os grupos historicamente discriminados, na verdade, busquem amenizá-los gerando uma intencional desarticulação.

Através das falas do grupo focal, foi possível constatar uma postura de estranhamento por parte dos professores, quando questionados em relação à cultura afro-brasileira e africana, que pôde ser vista de dois ângulos distintos. De um lado, professores que não tinham qualquer conhecimento da existência da lei, e de outro aqueles que consideram a capoeira como única referência de desenvolvimento da cultura afro-brasileira, desconsiderando as questões sociais, históricas e culturais envolvidas no tema.

No que se refere à influência hegemônica do esporte como conhecimento, isso representa a continuidade de um projeto que serve a uma sociedade excludente. Nesse sentido, entendemos que de nada adianta inserirmos conteúdos, numa relação conteúdo-método, sem considerarmos o outro par dialético necessário no processo de ensino, no caso, objetivo-avaliação (FREITAS, 1995). Mudar conteúdo e método necessariamente exige mudarmos nossos

objetivos e concepção. Embora com todo o discurso de inclusão que a Lei nº 10.639/03 apresenta, se conservarmos os objetivos da escola capitalista estaremos incluindo na exclusão, ou como nos declara Kunzer (2002), é um processo dialético entre “Exclusão includente e inclusão excludente”.

Porém, por visualizarmos outro modelo de sociedade, assim como Mészáros (2008), acreditamos que as possibilidades de mudanças existem, principalmente no tocante à educação. Educação esta em que a aplicação de leis, como a que foi nosso objeto de estudo, colabore efetivamente com a reflexão sobre a discriminação racial e com objetivos reais de mudar uma mentalidade preconceituosa que supere as desigualdades não só de raça, de etnia, de cultura, como também de classe social.

REFERÊNCIAS

- BAGÉ (RS). **Lei nº 4.695/2008**. Plano Municipal de Educação de Bagé. Disponível em: <<http://www.ceaam.net/bage/legislacao/leis/2008/L4695.htm>>. Acesso em: 3 jan. 2012.
- BRASIL. (Constituição, 1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em: 20 jan. 2012.
- BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana de 2004**. 2004a. Disponível em: <<http://www.uploads/2012/10/DCN-s-Educacao-das-Relacoes-Etnico-Raciais.pdf>>. Acesso em: 23 jan. 2012.
- BRASIL. **Lei nº 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17447&Itemid=817>. Acesso em: 12 nov. 2010.
- BRASIL. **Lei nº 9.394**, 20 de dezembro de 1996. (LDB) Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 12 jan. 2012.
- BRASIL. **Plano Nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnicas e raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. 2004b. Disponível em: <portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task...>. Acesso em: 23 jan. 2012.
- CATELLANI FILHO, Lino. **Educação física no Brasil**: a história que não se conta. Campinas (SP): Papyrus, 1988.
- COMPARATO, Fábio Konder. Na verdade, o povo não tem poder algum. Entrevista concedida a Aline Scarso. **Jornal Brasil de Fato**, São Paulo, 2 out. 2012. Disponível em: <<http://www.brasildefato.com.br/node/1>>. Acesso em: 14 out. 2012.
- DEMO, Pedro. **A nova LDB**: ranços e avanços. Campinas (SP): Papyrus, 1997.
- FREITAS, Luís Carlos de. Avaliação para além da “forma escola”. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 20, n. 35, p.89-99, jul./dez. 2010.
- FREITAS, Luís Carlos de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas (SP): Papyrus, 1995.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. *In*: FAZENDA, Ivani. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2001b. p. 69-90.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, Anped, v. 16, n. 46, p.235-254, jan./abr. 2011a.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Liber Livro, 2005.

GHOSH, Ratna. The short history of women, human rights, and global citizenship. *In*: ABDI, Ali A; SHULTZ, Linete (Ed.). **Educating for human rights and global citizenship**. New York: State University of New York Press, 2008. p. 81-96.

GOMES, Nilma Lino. **Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas**. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/rbpaee/article/download/19971/11602>>. Acesso em: 4 dez. 2011.

HENRIQUES, Ricardo; CAVALLEIRO, Eliane. Educação e políticas públicas afirmativas: elementos da agenda do Ministério da Educação. *In*: SANTOS, Sales Augusto dos (Org.). **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas**. Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2005. p. 209-224.

KUENZER, Acácia Zeneida. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. *In*: Dermeval SAVIANI; José Luis SANFELICE; José Claudinei LOMBARDI (Org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas (SP): Autores Associados, 2002. p. 77-95.

LEHER, Roberto; MOTTA, Vânia Cardoso da. Políticas educacionais neoliberais e educação do campo. *In*: CALDART, Roseli Salete *et al.* (Org.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro, São Paulo, Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012. p. 578-587.

LIMA, Kátia Regina de S. **Reforma da Educação Superior nos anos da contra-revolução neoliberal**: de Fernando Henrique Cardoso e Luis Inácio Lula da Silva. 2005. Tese (Doutorado) - Universidade Federal Fluminense, 2005.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Tradução de Isa Tavares. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

SOUZA, Maristela da Silva. **Esporte escolar: possibilidade superadora no plano da cultura corporal**. São Paulo: Ícone, 2009.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a perspectiva qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1992.