

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
Programa de Pós-Graduação em Educação Física



DISSERTAÇÃO

**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**

Joice Vigil Lopes Pires

Pelotas, 2013

JOICE VIGIL LOPES PIRES

**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**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ciências (área do conhecimento: Educação Física).

ORIENTADORA: Prof^a. Dr^a. Maristela da Silva Souza

Pelotas/RS, 2013.

Dados Internacionais de Publicação (CIP)

P667a Pires, Joice Vigil Lopes

A educação física e as mudanças no mundo do trabalho : um olhar através da aplicação da cultura afro-brasileira e africana nas escolas municipais de Bagé / Joice Vigil Lopes Pires; Maristela da Silva Souza, orientador. - Pelotas, 2013.

103 f.

Dissertação (), Escola Superior de Educação Física, Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, 2013.

1.Mundo do trabalho. 2.Educação física. 3.Cultura Afro-brasileira. I. Souza, Maristela da Silva , orient. II. Título.

CDD: 796

Catálogo na Fonte: Patrícia de Borba Pereira CRB:10/1487
Universidade Federal de Pelotas

Banca examinadora:

Prof^a. Dr^a. Maristela da Silva Souza - Presidente (CEFD/USFM)

Prof^a. Dr^a. Valdelaine da Rosa Mendes (ESEF/UFPeI)

Prof. Dr^a. Georgina Helena Lima Nunes (FAE/UFPeI)

Prof. Dr. Luiz Fernando Camargo Veronez (FAE/UFPeI)

Ao Olavo, por todo o amor,
companheirismo, mudanças e crescimento.
Meu muito obrigada!

Agradecimentos

Aos meus pais e irmã que contribuíram de forma especial com valores como humildade e perseverança, importantíssimos no processo do mestrado.

À parceira Luciane Collares Araújo, pelo convite a reingressar no mundo acadêmico e por todas as pequenas grandes vitórias que alcançamos juntas.

À Mariana Vidal que me encorajou com as primeiras palavras no momento da tentativa de ingresso na ESEF como aluna especial do mestrado.

À Professora Mariângela Afonso por aproximar o sonho do mestrado à realidade com seu encorajamento e espírito prático.

À Emilinha Macedo Luz pelo incentivo inicial, preponderante no rumo da pesquisa e objeto de estudo.

Aos Professores Flávio Pereira e Valdelaine Mendes, pela oportunidade e incentivo enquanto desvendava o mestrado como aluna especial.

À Professora Maristela Souza pela orientação deste estudo e oportunidade de crescimento acadêmico e pessoal.

Aos colegas pelas constantes colaborações, especialmente ao Éverson Amaral e à Evelize Minuzzi pela amizade e crescimento.

À Banca Examinadora: Professoras Georgina, Marta Íris e Valdelaine, pelas colaborações e críticas no intuito de contribuir com o avanço da produção do conhecimento.

Aos demais professores e servidores da ESEF-UFPeL, em especial os ligados ao Programa de Pós-Graduação: Mestrado em Educação Física.

Aos colegas professores de Educação Física da rede municipal de Bagé, que colaboraram na pesquisa participando do grupo focal.

Às três escolas em que trabalho, nas pessoas das diretoras, supervisoras, orientadoras, e colegas professores e funcionários, pelo apoio e compreensão em todo o período de estudos.

Resumo

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. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física. Universidade Federal de Pelotas. Pelotas/RS.

O objetivo deste trabalho é analisar os determinantes sociais que direcionam 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 do mundo do trabalho. Para tal desafio nos fundamentamos na teoria do materialismo histórico dialético que nos possibilita uma visão real e crítica, já que através dela compreendemos para além do aparente as determinações que envolvem este objeto de estudo. As técnicas e procedimentos para a coleta de dados foram: o grupo focal e as referências bibliográficas. Para a interpretação dos dados, recorreremos à análise de conteúdo. Participaram da pesquisa de campo os professores de Educação Física da rede municipal de Bagé. Para atingir o proposto num primeiro momento traçamos a discussão teórica entre trabalho e capital, de como o sistema se organiza para suprir as necessidades da lógica do capitalista através dos tempos, o que atinge diretamente a educação e especificamente aqui, o trabalho do professor de Educação Física. Em seguida analisamos as mudanças que a Educação Física sofre com as influências das determinações do mundo do trabalho em geral, além da legislação e o ensino da cultura Afro-Brasileira no seu modo de organização do trabalho pedagógico. Foi possível constatar que uma das funções primordiais da escola capitalista é a socialização para o mercado de trabalho, e que a Educação Física contribuiu e ainda contribui através do esporte, com a energia física e alienação do trabalhador. Nas falas dos professores percebemos os fatores determinantes no tocante ao seu trabalho pedagógico, que se referem ao planejamento, conhecimentos utilizados por este componente curricular, além do posicionamento dos mesmos em relação à cultura afro-brasileira e africana nas escolas. A partir da análise das categorias como: trabalho, educação, escola, Educação Física, legislação e cultura afro-racial, buscou-se demonstrar para além do aparente os fatores interdependentes entre elas, além das contradições existentes neste processo. Em relação ao componente curricular Educação Física foi possível constatar que as mudanças no mundo do trabalho refletem diretamente na organização de seu trabalho pedagógico. Especificamente ao considerarmos a hegemonia do esporte como conhecimento, e a inserção da cultura afro-brasileira e africana, vislumbramos nos campos teórico e empírico, que estes representam a continuidade de um projeto que serve ao capital. Para finalizar demonstramos que a Lei nº 10.639/03 contribui para os ditames da sociedade considerada pós-moderna, já que interfere na organização do trabalho pedagógico, que obedece a políticas educacionais mediadas pelo mundo do trabalho. Nesse sentido alertamos para a necessidade de uma educação que não imponha aos professores um trabalho alienante, paralelamente a formação de um aluno dominado.

Palavras-chave: Mundo do trabalho. Educação-Física. Trabalho pedagógico. Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Abstract

PIRES, Joice Vigil Lopes. **Physical Education and the changing world of work: A look through the application of the teaching of history and culture African-Brazilian and African municipal schools of Bagé.** 2013. Thesis (MA) - Graduate Program in Physical Education. Universidade Federal de Pelotas. Pelotas / RS.

The objective of this paper is to analyze the social determinants that drive the legality of teaching African-Brazilian culture, from the uniqueness of the relationship between the application of Law No. 10.639/03, inserted in particular of the pedagogic Physical Education teacher, that has been allocated to the general relations in the workplace. For this challenge we have considered the theory of historical materialism dialectic that allows us real insight and critical, because through it we understand beyond the apparent determinations involving this subject matter. The techniques and procedures for data collection were: the focus group and the references. In interpreting the data, we turn to content analysis. Participated in the research field of physical education teachers in the municipal Bagé. To achieve the proposed initially traced the theoretical discussion between labor and capital, of how the system is organized to meet the needs of the capitalist logic through the ages, which directly affects the education and specifically here, the work of the Physical Education teacher. Then we analyze the changes that physical education suffers from the influences of the determinations of the working world in general, beyond the law and the teaching of Afro-Brazilian culture in their mode of organization of educational work. It was found that one of the primary functions of the school is the capitalist socialization for the labor market, and that physical education contributed and still contributes through sport, with physical energy and alienation of the worker. In the speech of teachers perceive the determining factors regarding their pedagogical work, which relate to planning, knowledge used by this component curricular, besides positioning ourselves in relation to African-Brazilian culture and African schools. From the analysis of categories such as: work, education, school, physical education, legislation and culture african-racial, sought to demonstrate beyond the apparent interdependent factors including, in addition to the existing contradictions in this process. Regarding the Physical Education curriculum component was also found that the changes in work organization directly reflect on their pedagogical work. Specifically we consider the dominance of the sport as knowledge, and the insertion of African-Brazilian culture and African, glimpsed at the theoretical and empirical, they represent a continuation of a project that serves the capital. To finish we show that Law No. 10.639/03 contributes to the dictates of society considered postmodern, as it interferes with the organization of educational work, which follows the educational policies mediated world of work. Accordingly alerted to the need for an education, that does not impose a work alienating teachers parallel forming a pupil dominated.

Keywords: The workplace. Physical Education. Pedagogical work. Culture African-Brazilian and African.

Lista de Siglas

BM – Banco Mundial

CNE/CP – Conselho Nacional de Educação/Colegiado de Pedagogia

CONAE – Conferência Nacional de Educação

FHC – Fernando Henrique Cardoso

FMI – Fundo Monetário Internacional

FUNDEF – Fundo Nacional do Desenvolvimento do Ensino Fundamental

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC – Ministério da Educação e Cultura

MEC/Mj/Seppir- Contribuições para Implementação da Lei 10.639/2003. Grupo de Trabalho Interministerial Instituído por Meio de Portaria nº 605 de 20 de maio de 2008.

MST – Movimento dos Trabalhadores Sem Terra

NEABs – Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros

ONU – Órgão das Nações Unidas

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PCN-EF – Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Física

PNE – Plano Nacional de Educação

SECAD/MEC – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

UNCME – União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação

UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

UNEAFFRO-BRASIL – União de Núcleos de Educação Popular para Negras/Os e Classe Trabalhadora

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

Lista de Apêndices

Apêndice A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	97
Apêndice B - Escola Superior de Educação Física – UFPEL.....	99

Sumário

Introdução.....	11
1.1 Objetivos.....	15
1.1.1 Objetivo Geral.....	15
1.1.2 Objetivos Específicos.....	15
2 Procedimentos Metodológicos.....	17
3 Discussão teórica.....	22
3.1 Mundo do trabalho e seu movimento histórico.....	22
3.1.1 Mundo do trabalho, Educação e Capital.....	28
3.2 Contribuições da Educação Física à organização capitalista: Breve Histórico.....	33
3.3 Legislação e o ensino da Cultura Afro-Brasileira no trabalho pedagógico da Educação Física.....	40
4 Análise de dados.....	65
4.1 Os determinantes sociais que direcionam a legalidade do ensino da cultura afro-brasileira e africana.....	65
4.2 O contexto das escolas municipais de Bagé: Com a palavra os professores de Educação Física.....	70
Considerações Finais.....	84
Referências.....	91
Apêndices.....	96

Introdução

Dos momentos de angústia de uma professora iniciante é que nasceram inúmeros questionamentos. O ideal de “professorinha” romantizado por longos anos foi rapidamente dando lugar à frustração de não aplicar aqueles valores e conhecimentos adquiridos em sua formação pessoal e acadêmica.

Quando dizemos formação acadêmica, hoje entendemos que o fato de ter cursado o ensino básico em escola pública, e posteriormente a graduação e especialização em faculdades particulares, só contribuiu para alimentar o pensamento de mundo na perspectiva revolucionária em busca de referências a fim de transpor da prática à teoria estes sentimentos.

O porquê desta apresentação? Para que o leitor compreenda que esta dissertação não se trata de um estudo limitado à vida acadêmica, mero processo de conclusão de curso, mas sim, de uma professora que pode retratar a própria dificuldade em concluir sua graduação, já que necessitou trabalhar 40 horas semanais, além de lutar a cada semestre por bolsas de estudo.

Graduação essa, que a preparou para ser uma professora de Educação Física sabedora de suas reponsabilidades para com os alunos e educação, mas no sentido de ministrar aulas interessantes que englobassem os tipos mais variados de esporte, driblando é claro as deficiências das escolas como infraestrutura e material didático com a mais perfeita criatividade.

No entanto, ao percorrer a caminhada do mestrado e todas as descobertas até a conclusão deste objeto de estudo, a autora, professora, hoje também pesquisadora, acaba por perceber que antes de qualquer conhecimento e pertencimento relacionados à visão de mundo que almeje para seus alunos, estes precisam sanar além da fome, sua condição de alienação. O contexto da pesquisa,

portanto, utiliza a motivação oriunda do trabalho como docente em Educação Física em Escola Municipal Rural do município de Bagé a qual inclui remanescentes quilombolas. Neste mesmo município, buscaremos analisar o trabalho pedagógico dos professores de Educação Física a partir da realidade do ensino da cultura afro-brasileira nas escolas municipais.

Especificamente, trataremos da promulgação da Lei nº 10.639/03, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, em escolas de ensino fundamental e médio. Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a referida lei foi promulgada no intuito de criar condições, normas e valores necessários à efetiva composição étnico-brasileira, além de garantir a democratização do acesso e da permanência de crianças, jovens e adultos nos sistemas de ensino. A aprovação da lei ensejou ao Conselho Nacional de Educação o estabelecimento das diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas brasileiras. Segundo estes documentos, o tema das relações étnico-raciais deve ser tratado em todos os sistemas de ensino públicos e particulares, a partir de uma abordagem que promova o valor da diversidade em nosso país.

O trato pedagógico da questão racial na escola e a autoestima dos alunos afrodescendentes, tem início com o nascimento, portanto a aprendizagem escolar supõe uma história prévia, um conhecimento. No entanto esse conhecimento anterior à escolarização é assistemático, espontâneo e se dá somente através da percepção do indivíduo ao mundo em que está inserido. Por isso, é na escola e com base nas Diretrizes Curriculares, que é atribuído aos estabelecimentos de ensino parte da responsabilidade em acabar com o modo falso e reduzido de tratar a contribuição dos africanos escravizados e de seus descendentes para a construção da nação brasileira; e de fiscalizar para que no seu interior, os alunos negros deixem de sofrer tanto os primeiros como os continuados atos de racismo de que são vítimas.

Sem dúvida, assumir estas responsabilidades implica compromisso com o entorno sociocultural da escola, da comunidade em que esta se encontra e a que serve.

Essa pesquisa justifica-se pela problemática criada em função da

promulgação da lei que determina o ensino da cultura afro-brasileira e africana nas escolas brasileiras, o que afeta diretamente o trabalho pedagógico do professor. Especificamente, neste estudo, problematizaremos essa questão, no que se refere ao trabalho pedagógico do professor de Educação Física. Entre os problemas enfrentados pelo professor de Educação Física, é preciso analisar os determinantes sociais que direcionam a legalidade do ensino da cultura afro-brasileira, bem como os elementos da organização de seu trabalho pedagógico, que se apresenta diretamente relacionado com a organização do trabalho da escola e com o mundo do trabalho. Entendemos que a singularidade da organização do trabalho pedagógico do professor de Educação Física, no que se refere ao ensino da cultura afro-brasileira, se insere no particular da organização do trabalho pedagógico da escola e no contexto geral da organização do mundo do trabalho material. É nessa relação entre o singular, o particular e o geral, que buscaremos 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 da Educação Física, ao longo da sua história, apresentar-se vinculada a valores como a competição e o selecionamento, 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.

O que se vê na atualidade, na prática pedagógica da Educação Física, na maioria das vezes, são reproduções de um modelo seguido por longos anos em que, particularmente no componente curricular Educação Física, existe um diálogo teórico ainda pouco questionado. Kunz (1991) critica o referido diálogo que obriga a Educação Física a comprometer-se de maneira dominante a prática do esporte competitivista seguindo uma lógica formal de ciência. Para o autor, os princípios de sobrepujança e selecionamento disseminam-se e são assimilados por todos como se fossem natural e exclusivamente desejáveis na Educação Física. Fica em segundo ou em último plano o ideal de uma escola que possibilite entender a Educação Física como prática também social de intervenção imediata, que possa incluir em seus conteúdos além do esporte, questões da própria cultura corporal de movimento, como também, questões que afetam os interesses de toda a sociedade. Contribuindo com esta crítica, Souza (2009), concorda com Bracht (1999) ao

relacionar cultura corporal e Educação Física. Para os autores a Educação Física constitui-se como prática social, com caráter pedagógico e, como tal, não trata de qualquer movimento, e sim do movimento humano enquanto cultura corporal que tem seu saber acumulado pela história dos sujeitos sociais em movimento. Se junta a este objetivo da Educação Física de tratar da cultura corporal, a formulação de uma concepção mais abrangente e rigorosa de educação, o que exige, também, pesquisa, além de discussão e apropriação de novas metodologias de ensino, como nos declara Fétizon (2010).

A legislação vigente e suas determinações relacionadas à educação, diz visar o desenvolvimento do ser humano em sua integralidade atribuindo aos estabelecimentos de ensino e seus professores tal tarefa. Tais contradições serão abordadas nesta pesquisa, em que utilizaremos particularmente, a determinação das relações étnico-raciais, e o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas. Consideramos contradições porque de um lado está a lei então sancionada em janeiro de 2003, a qual ainda não houve efetivas mudanças em relação ao comportamento dos sujeitos, ao se referirem às origens africanas e a todo o aporte histórico que essa valorização representa. E de outro, os próprios currículos da escola básica bem como os de graduação e especialização, que por vezes não possuem conhecimento da lei, ou o desconsideram caracterizando-o como optativo; negando aos profissionais possíveis interessados em atualização, a oportunidade de um trabalho comprometido em relação ao tema. Soma-se a isso o fato das políticas educacionais apresentarem-se comprometidas com um projeto social que vem a manter e reproduzir aspectos de uma sociedade de classe, em que as leis, em muitos casos, contribuem para manter a desigualdade.

Problematizaremos, frente a referida lei e a partir do contexto das escolas de Bagé, questões que afetam diretamente o trabalho pedagógico do professor de Educação Física e sua relação com o ensino da cultura afro-brasileira e africana. Os professores de Educação Física da rede municipal de Bagé têm conhecimento da Lei nº 10.639/03? Consideram o tema relevante? Incluem ou incluiriam o tema em seu planejamento e desenvolvê-lo-iam como um conteúdo da cultura corporal? Os professores têm condições de aplicar o que diz a lei com o conhecimento que possuem a respeito do tema? De que maneira estes vêm o tema ser abordado nas escolas? E a secretaria municipal de educação, como se comporta em relação à legislação em estudo? Oportuniza formações pedagógicas sobre os estudos étnico-

raciais? O plano municipal de educação prevê ações que colaborem para a aplicação da referida lei? Qual a relação que se estabelece entre o trabalho pedagógico do professor de Educação Física referente à lei nº 10.639/03 das escolas de Bagé e o contexto geral da organização do mundo do trabalho?

1.1 Objetivos

1.1.1 Objetivo Geral

Analisar o trabalho pedagógico do professor de Educação Física, na realidade do ensino da cultura afro-brasileira e africana nas escolas municipais de Bagé no que se refere ao uso da lei 10.639/03.

1.1.2 Objetivos Específicos

- Analisar os determinantes sociais que direcionam a legalidade do ensino da cultura afro-brasileira;
- Analisar os elementos da organização do trabalho pedagógico dos professores de Educação Física e sua relação com a organização do mundo do trabalho;
- Analisar os fatores determinantes para a aplicação da lei nas escolas brasileiras e na sociedade a qual estamos inseridos;
- Identificar o posicionamento dos professores de Educação Física da rede municipal de Bagé sobre a cultura afro-brasileira e africana serem consideradas conhecimento de sua disciplina.

Para atingir nossos objetivos, seguiremos um caminho que em seu primeiro capítulo partirá de estudos bibliográficos referenciando autores que dialoguem sobre questões como o mundo do trabalho, a educação e especificamente a Educação Física.

Num segundo capítulo abordaremos a Educação Física num breve histórico com enfoque na sua contribuição ao fortalecimento do capitalismo, além de fazer referência à supremacia do esporte na escola e a lei nº10639./03. Sobre esta, trabalharemos sob duas hipóteses: O desenvolvimento do conteúdo da lei nº10639./03 proporciona a apropriação, por parte dos alunos, de uma cultura no

que se refere a um projeto histórico e valoroso da educação, porque visa modificar o currículo branco/elitizado, ou contribui com o sistema capitalista que almeja transmitir à escola, e aqui especificamente ao professor de Educação Física a responsabilidade social com os negros brasileiros.

Ainda como referencial teórico, a própria legislação para a educação e Educação Física, será abordada no terceiro capítulo a partir da constituição de 1988, até a chegada da lei 10.639/03, a fim de analisar os determinantes sociais que direcionam a legalidade do ensino da cultura afro-brasileira. Neste contexto teórico, questionamos um possível fortalecimento do cenário da condição pós-moderna, sob a lógica de reestruturação do capital, ao mesmo tempo, que analisaremos como os professores da rede municipal de ensino de Bagé encaram o trato com a referida lei, suas formações, informações, conhecimentos e aplicações a partir dessa determinação legal. Por fim, a partir das nossas análises possibilitamos uma visão para além do aparente no que se refere a nossa problemática de pesquisa.

2 Procedimentos Metodológicos

Partimos dos conceitos de Gamboa (2002), para dar início as nossas reflexões em relação aos procedimentos metodológicos de nosso estudo, visto também, entendermos que a produção científica é inseparável da própria história do homem e de sua produção material. Para este autor a “pesquisa científica está influenciada pelas condições históricas de sua produção (inter-relações materiais, culturais, sociais e políticas)” (p.73).

O referido autor apoiado em Kozik, entende que:

o conhecimento dessa realidade consiste em um processo de concretização que procede das partes para o todo e do todo para as partes, dos fenômenos para a essência e da essência para os fenômenos, da totalidade para as contradições e das contradições para a totalidade (Kozik apud GAMBOA, 2002, p.70).

E, nesse sentido, concordamos com o autor que diz que tal processo se dá através de uma diversidade de elementos articulados, e que esses elementos podem ser organizados em diferentes níveis:

Técnico-instrumentais, que se referem aos processos de coleta, registro, organização, sistematização e tratamento de dados e informações; metodológicos, referentes aos passos, procedimentos e maneiras de abordar e tratar o objeto investigado; teóricos, entre os quais citamos: os fenômenos educativos e sociais privilegiados, os núcleos conceituais básicos, as pretensões críticas e outras teorias, as mudanças propostas, os autores e clássicos cultivados, etc.; e epistemológicos, que se referem aos critérios de cientificidade, como concepções da ciência, dos requisitos da prova ou de validade, da causalidade etc. (GAMBOA, 2002, p.70-71).

A fim de buscar respostas para as questões a que nos dedicamos analisar em nossa pesquisa, entendemos que a teoria que oferece os instrumentos de pensamento capaz de apreender as múltiplas determinações da realidade é o materialismo histórico dialético que é antes de tudo, uma postura, uma concepção de realidade, de mundo e de vida (FRIGOTTO, 2001).

Triviños (1992) trás em separado o materialismo dialético do histórico dizendo que o materialismo dialético é a base filosófica do marxismo e como tal realiza a tentativa de “buscar explicações coerentes, lógicas e racionais para os fenômenos da natureza, da sociedade e do pensamento, além de dar importância à prática social como critério de verdade”. E ao se referir ao materialismo histórico diz

ser este uma ciência filosófica que “caracteriza a vida da sociedade, sua evolução histórica e a prática social dos homens, no próprio desenvolvimento da humanidade” (p.51).

Destacamos que escolhemos tal referencial teórico, por entendermos que o método dialético constitui-se em uma importante ferramenta teórica para o desenvolvimento de pesquisas, capaz de possibilitar o alcance de respostas concretas, partindo da realidade objetiva e permitindo a análise da totalidade das relações, ou seja, entre o geral e o singular no fenômeno particular estudado (CHEPTULIN, 1982). O mesmo elucida a permanente tensão entre capital e trabalho, compreensão essa necessária para analisarmos criticamente o contexto atual, pois como já mencionava Marx e Engels (2003, p. 45), “a história de todas as sociedades que existiram até hoje é a história de luta de classes”.

Nosso referencial apoia-se também em categorias de sua própria base filosófica.

(...) nenhum fenômeno pode existir se não tem forma e se não ocupa um espaço. A essas formas de pensamento que refletem as propriedades essenciais e comuns a todos os fenômenos, que foram elaborados pela consciência ao observar a realidade objetiva durante dezenas de séculos, chamamos de categorias filosóficas (TRIVIÑOS, 1992, p.55).

Portanto, as categorias gerais do materialismo histórico dialético que se apresentam como totalidade, contradição, lógico, histórico e mediação atendem aos princípios presentes no processo de conhecimento que ocorre durante a relação sujeito-objeto (ANDERY et al., 2001), e é nestas categorias que nossa pesquisa irá apoiar-se.

Utilizando-nos de Triviños (1992), entendemos as categorias como “formas de conscientização nos conceitos dos modos universais da relação do homem com o mundo, que refletem as propriedades e leis mais gerais e essenciais da natureza, a sociedade e o pensamento” (p. 55).

Deste modo, as categorias também assumem um importante papel na ciência, tendo em vista que colaboram para analisar a complexa rede de fenômenos que envolvem um dado problema de pesquisa, de modo a “revelar as interligações e dependências mútuas dos fenômenos; a ordem e as leis do seu movimento e desenvolvimento”; e, em conformidade com isso, colabora para que o pesquisador alcance com êxito a síntese de seu estudo (BACCIN, 2012, p. 23).

Para Kuenzer (1998), a pesquisa deverá apoiar-se em outro tipo de categoria que não só as da base filosófica do materialismo histórico dialético, mas também as categorias de conteúdo.

Nossa pesquisa conta com as categorias de conteúdo “Trabalho; Educação; Escola; Educação Física; Legislação; e Cultura Afro-racial”, objetivando analisar os fatores interdependentes que existem entre elas, além de apontar os determinantes sociais que direcionam a legalidade do ensino da cultura afro-brasileira.

Para Kuenzer (1998), as categorias de conteúdo, enquanto particular, fazem a mediação entre o universal e o concreto. São recortes particulares definidos a partir do objeto e da finalidade da investigação. Em síntese, a autora afirma que a metodologia se define através da expressão das leis universais (categorias metodológicas) e a sua aplicação ao particular (as categorias de conteúdo).

A partir desta breve apresentação da importância das categorias no desenvolvimento de estudos científicos, e em particular do nosso estudo, abaixo uma descrição de quais os instrumentos e processos utilizados para a coleta, interpretação e sistematização dos dados desta pesquisa.

Buscamos dentro das possibilidades, que um estudo de mestrado permite entrar em contato com a realidade existente no intuito de nos apropriar da problemática em questão, além de construir/produzir o conhecimento a partir da teoria até então já estudada.

A luz desse pressuposto teórico, este estudo se propõe a utilizar enquanto técnicas e procedimentos, análise de conteúdo bibliográfico e grupo focal.

Bardin apud Triviños diz que 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 (TRIVIÑOS, 1992, p.160).

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

Ainda para esta autora, a pesquisa com grupos focais, além da compreensão das ideias partilhadas por pessoas no dia-a-dia, acaba por demonstrar os modos pelos quais os indivíduos são influenciados pelos outros.

Gatti (2005), ainda esclarece quanto à composição do grupo dizendo que este deve se basear em algumas características homogêneas, porém com suficiente variação entre eles para que apareçam opiniões diferentes ou divergentes.

A autora se refere como necessário para o grupo, características comuns. No nosso caso, tal característica corresponde ao tipo de trabalho do grupo pesquisado, visto que a pesquisa foi realizada com os professores de Educação Física das séries finais da rede municipal de ensino de Bagé.

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, em que 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.

Os 23 professores de Educação Física da rede municipal foram convidados e destes, 17 se fizeram presentes. Como primeiro ato da técnica, realizamos a leitura do Termo de Livre Consentimento Esclarecido que em seguida foi assinado pelos participantes.

Além dos 17 presentes, estavam na sala a coordenadora de Educação Física da Secretaria Municipal de Educação e 01 colega do curso de mestrado, a qual atuou em tempo integral como colaboradora, sendo a relatora das falas do grupo.

Entre planejamento da técnica e detalhes para sua aplicação, organizamos uma manhã com atividades que partiram de uma dinâmica de grupo, que serviu como apresentação e forma de interação entre os professores participantes do grupo focal e entre estes e pesquisadora. Foi realizada uma pequena introdução aos assuntos a serem abordados, bem como uma breve explicação de como o grupo focal se desenvolveria.

A dinâmica de grupo que percorreu aproximadamente três horas, contou

com um vídeo Move Maker¹ em que os professores presentes puderam se identificar com imagens variadas do cotidiano das aulas de Educação Física. Os participantes foram então convidados a assistirem e em seguida apresentarem-se para os demais, falando sobre qual imagem se identificaram e qual expressava seu dia-a-dia de trabalho como Professor de Educação Física.

O vídeo encerrava com um questionamento: “E tu professor, e tu professora, com o que mais te identificastes?” A partir deste momento iniciou as primeiras falas que em seguida foram organizadas em dois eixos principais.

No Eixo I abordamos o planejamento do componente curricular Educação Física com questões como o planejamento das aulas; os conteúdos que mais predominam; além das próprias razões para a escolha destes em seu dia-a-dia de trabalho; e no Eixo II, a lei 10.639/03 e a Educação Física, questionando a maneira como o tema em estudo chega até o professor; e solicitando objetivamente a opinião dos professores de Educação Física em consideração a aplicação da lei nas escolas brasileiras.

As opiniões relacionam-se a forma que a cultura afro-brasileira e africana pode ser abordada, bem como do que dependem estas ações, e por fim, os fatores facilitadores e inviabilizadores do processo.

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

Concordamos com Frigotto (2001), que precisamos compreender que no processo dialético de conhecimento da realidade o que importa, “fundamentalmente não é a crítica pela crítica, o conhecimento pelo conhecimento, mas a crítica e o conhecimento crítico para uma prática que altere a realidade anterior no plano do conhecimento e no plano histórico-social” (p. 81). Assim, precisamos estar em constante processo de construção e atualização frente a nossa prática para que possamos desenvolver a pesquisa de forma coerente, possibilitando desvelar as determinações que envolvem o contexto estudado.

¹ 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 qual a imagem que eles mais se identificaram.

3 Discussão teórica

3.1 Mundo do trabalho e seu movimento histórico

Assim como Mészáros (2008), entendemos que poucos negariam hoje que os processos educacionais e os processos sociais mais abrangentes de reprodução estão intimamente ligados. No intuito de analisar os elementos da organização do trabalho pedagógico dos professores de Educação Física e sua relação com a organização do trabalho material torna-se imprescindível, primeiramente, relacionar a sociedade atual e suas mudanças. Com o advento das tecnologias e dos sistemas produtivos é exigido hoje um perfil de trabalhador diferenciado, capaz de atender as variadas demandas atuando com a competência cabível a sua tarefa além de inúmeras outras.

Tais mudanças, segundo Bachin (2010) ocorrem, com vistas a superar sucessivas crises de superprodução que o modo de produção capitalista enfrenta, devido a sua forma de organização. Esse reordenamento é apontado como uma alternativa da superação da crise que ocorreu nos anos 70 do século XX, na busca pela manutenção da hegemonia do capital.

Para a autora, além da reestruturação produtiva, também o Estado redefine sua função. Se antes o mesmo possuía uma forte intervenção no processo econômico-social, sobremaneira nos países do capitalismo central, com tais redefinições ocorrem privatizações que colocam na mão da iniciativa privada a prestação de determinados serviços essenciais, que antes eram realizadas pelo Estado, sob a perspectiva de direitos públicos. Em outras palavras, assume-se que não há possibilidade de emprego para todos os trabalhadores, neste modo de produção.

Para esclarecimentos da origem de todo este processo Both (2009), analisa em sua pesquisa, o trabalho no marco de lutas de classe. O autor se fundamenta em *Marx e Engels no manifesto do partido comunista, escrito em 1848*. Para estes, “a história de todas as sociedades que existiram até hoje é a história de luta de classes” (*Marx e Engels* apud Both, 2009, p.12). Ao longo do tempo a sociedade entende o trabalho como uma concepção de certa forma punitiva. Nas sociedades escravistas antigas, segundo Chauí (2000), o trabalho já era visto como uma “pena

que cabe aos escravos e desonra que cai sobre homens livres pobres” (p.11).

A autora ainda lembra que a palavra latina de onde se origina o termo “trabalho” é *tripalium*, um instrumento de tortura para empalar escravos rebeldes, e, derivada de *palus*, estaca, poste onde se empalam os condenados. E *labor* (em *latim*), significa esforço penoso, dobrar-se sob o peso de uma carga, dor, sofrimento, fadiga” (CHAUÍ, 2000, p.12). Porém esse não é o único significado que a categoria trabalho possui na história humana.

Os gregos utilizavam duas palavras para designar "trabalho: *ponos*, que faz referência a esforço e à penalidade, e *ergon*, que designa criação, obra de arte. Isso estabelece a diferença entre trabalhar no sentido de penar, *ponein*, e trabalhar no sentido de criar, *ergazomai*. Parece que a contradição "trabalho-ponos" e "trabalho-ergon" continua central na concepção moderna de trabalho. Pode-se observar em diferentes línguas (grego, latim, francês, alemão, russo, português) que o termo trabalho tem, em sua raiz, dois significados: esforço, fardo, sofrimento e criação, obra de arte, recriação.

Segundo Woleck (2002), o trabalho não está, necessariamente, contido no ciclo repetitivo vital da espécie. É por meio do trabalho que o homem cria coisas a partir do que extrai da natureza, convertendo o mundo num espaço de objetos partilhados. Diferencia-se, então, o labor do trabalho. O primeiro é um processo de transformação da natureza para a satisfação das necessidades vitais do homem. O segundo é um processo de transformação da natureza para responder àquilo que é um desejo do ser humano, emprestando-lhe certa permanência e durabilidade histórica.

Continuando a relacionar trabalho e história dois termos distintos também aparecem para este autor. Na antiguidade, distinguia-se trabalho de labor. Essas palavras têm etimologia diferente para designar o que hoje se considera a mesma atividade. Ambas conservam seu sentido, a despeito de serem repetidamente usadas como sinônimos. O trabalho, além do labor e da ação, é um dos elementos da vida ativa. "*O labor é a atividade que corresponde ao processo biológico do corpo humano. O trabalho é a atividade correspondente ao artificialismo da existência humana. A ação corresponde à condição humana*" (Albornoz apud WOLECK, 2002, p.03). Ainda para Woleck (2002), o trabalho não está, necessariamente, contido no ciclo repetitivo vital da espécie. É por meio do trabalho que o homem cria coisas a partir do que extrai da natureza, convertendo o mundo num espaço de objetos

partilhados. Diferencia-se, então, o labor do trabalho. O primeiro é um processo de transformação da natureza para a satisfação das necessidades vitais do homem. O segundo é um processo de transformação da natureza para responder àquilo que é um desejo do ser humano, emprestando-lhe certa permanência e durabilidade histórica.

Ainda para o autor, na sociedade grega, berço da civilização ocidental, o trabalho era visto em função do produto, e este, por sua vez, em função de sua utilidade ou capacidade de satisfazer à necessidade humana. O que contava era o valor de uso e não o valor de troca, isto é, o valor de uma mercadoria em relação às outras. É possível perceber que a concepção de valor e de riqueza tinha alicerces diferentes dos que norteiam, atualmente, a produção e a distribuição no ocidente.

Both (2009) refere-se a Marx (1989) para caracterizar o trabalho como indispensável, independente da formação social a que está submetido:

Indispensável para a existência humana. É através dele que o homem realiza o intercâmbio material com a natureza, ou seja, é através do trabalho que se torna possível manter a humanidade, na medida em que ele é visto como um conjunto de atividades intelectuais e manuais, organizado pela espécie humana e aplicado sobre a natureza, visando assegurar sua subsistência (Marx apud BOTH, 2009, p.13).

Portanto considera-se esta última concepção, em que é por meio do trabalho que o homem satisfaz suas necessidades vitais básicas, exteriorizando nele a sua capacidade criadora, sendo ainda pelo trabalho que o homem objetiva suas aspirações.

Porém a mesma concepção marxista, que caracteriza o trabalho como responsável pelo intercâmbio do homem com a natureza, é obrigada a considerar a hipótese de que o trabalho transformou-se em uma realidade sufocante e opressora hoje, questionando um determinado estranhamento, alienação.

Para Konder (1992), Marx dá conta da dilaceração trágica das sociedades classistas para explicar tal questão quando diz que a alienação deriva da divisão social do trabalho, isto é, da propriedade privada dos meios de produção. Que quando alguns homens passaram a impor aos outros as condições em que deveriam trabalhar, o trabalho passou a se ressentir de uma inevitável degradação.

Segundo o autor, os males dessa degradação passaram a se estender às mais diversas esferas e aos mais diversos níveis da atividade humana, causando graves prejuízos à criatividade dos homens em geral. Acabam por ocorrer danos à

dimensão comunitária da vida devido aos modos de produção, que baseados na propriedade privada e na explosão classista estimulam em demasia a competição entre pessoas e grupos particulares, tornando-a cada vez mais exacerbada e truculenta essas relações.

Portanto o modo de produção capitalista, correspondente aos interesses da burguesia, é o modelo que levou e leva até hoje a competição ao extremo como presenciamos dia-a-dia. Com a generalização da produção para o mercado, a expansão vertiginosa da circulação do dinheiro e com a concentração de riqueza, a dimensão comunitária da vida passou a sofrer uma destruição sistemática, implacável, sem precedentes.

Tal conceito parece responder a inquietude por parte de membros da sociedade atual preocupados com os valores tradicionais. Valores estes em que as pessoas anteriormente se apoiavam para dispor de algum equilíbrio interno e para programar suas vidas, foram sendo corrompidos pelo dinheiro, que mercantiliza tudo, que tende a reduzir todas as coisas a cifras.

Torna-se necessário, então, analisarmos as estratégias de organização do trabalho nos diferentes períodos da sociedade capitalista. Analisamos aqui as mais recentes, que se configuraram no intervalo compreendido entre a segunda metade do século XIX e primeira metade do século XX, pois foi nesse período que eclodiram as “principais transformações científicas e tecnológicas sobre as quais se fundamentam, com poucas mudanças, nossas condições atuais de vida” (Pinto apud BOTH, 2010, p.31).

Para Both (2010), esse caráter acaba se destacando porque com a evolução do sistema produtivo e do comércio, também começam a ser elencados prazos para serem cumpridos com maior precisão, bem como maior qualidade dos produtos. Como a competição intercapitalista foi se ampliando, os empresários, donos dos meios de produção, necessitaram utilizar estratégias para manterem-se no mercado e superarem seus concorrentes.

Como já foi explicitado, o capitalismo possui na essência de sua relação capital-trabalho, a exploração através do trabalho assalariado, onde os trabalhadores são obrigados a vender a sua força de trabalho por não possuírem outra maneira de subsistência. No entanto, constantemente o capital se reestrutura e, diante destas reestruturações, cria algumas especificidades na organização do trabalho. Citamos brevemente aqui os modelos de organização da produção:

Fordista, Taylorista e Toyotista.

Nesse sentido a divisão manufatureira do trabalho obteve grandes progressos através da introdução da maquinaria, do taylorismo e do fordismo, como descreve Enguita (1989).

A maquinaria estabelece um ritmo mecânico ao qual o trabalhador, como seu apêndice, tem que se subordinar, incorporando em seu mecanismo uma regulação do tempo e da intensidade que, sem ela, exigiria elevados custos de supervisão. (...) Ao encarregar-se de parte das tarefas, simplifica o encargo ou, o que dá no mesmo, desqualifica seu posto de trabalho (p.16).

O autor ainda cita em sua obra “A face oculta da escola”, o taylorismo e o fordismo a fim de explicar a subordinação real do trabalho ao capital.

O taylorismo supõe um salto qualitativo na organização do trabalho. Seu objetivo é a decomposição do processo de trabalho nas tarefas mais simples, mediante a análise de tempos. Na pretensão de colocar à disposição da direção das empresas um conhecimento detalhado dos processos de trabalho que lhes evitassem terem de depender do saber dos trabalhadores e de sua boa vontade, isto é, de sua disposição para empregarem a fundo sua capacidade de trabalho e serem explorados (Taylor apud ENGUITA, 1989).

Para o autor, portanto o taylorismo representa simplesmente uma tentativa de sistematização, codificação e regulação dos processos de trabalho individuais com vistas à maximização do lucro, porém com um método qualitativamente distinto.

Enguita (1989) explica o fordismo como sendo a incorporação do sistema taylorista ao desenho da maquinaria, mais a organização do fluxo contínuo do material sobre o qual se trabalha: simplificando, a linha de montagem. Com ele, o trabalho alcança o grau máximo de submetimento ao controle da direção, desqualificação e rotinização, e os trabalhadores cada vez mais, diminuídos ao mínimo controle sobre seu próprio processo produtivo, o que reduziu a zero ou pouco mais que zero a satisfação intrínseca derivada do mesmo.

Diante da crise que perpassou o capitalismo na década de 1970, este modelo produtivo não mais deu conta de manter as altas taxas de lucro do capital e, por esse motivo, surgiu a necessidade de uma reorganização do processo produtivo de modo que uma das alternativas adotadas foi a de ampliar ainda mais a “mundialização do capital” (Chesnais apud BACCIN, 2010).

Concordamos com Baccin (2010), que em outros termos, o capital adota a

tática de expandir cada vez a um maior número de esferas da vida humana a sua lógica baseada na apropriação privada do processo e do produto do trabalho coletivo, buscando, assim, retomar suas taxas de lucro e manter sua hegemonia.

Outra tática utilizada nas últimas décadas do século XX e, atualmente, no século XXI, é a elaboração de um novo modelo de organização da produção, denominado de Toyotismo, que surge na empresa Toyota pelas peculiaridades do Japão – restrição do consumo em massa, demanda diversificada, procura de carros menores. Surge, então, o *Just in Time* (tempo justo), produção de vários modelos diferentes, produção flexível e diminuição do tempo de adaptação das máquinas para produção de modelos diferenciados (NOZAKI, 2004).

Busca-se com isso a eliminação de todo desperdício possível, mantendo na indústria um núcleo central e terceirizando o que não agrega valor: transporte, estocagem, controle de qualidade, etc. Essas modificações influenciam também os trabalhadores, que estão tendo que se adaptar tornando-se mais flexíveis, com contratos onde acabam tendo que abrir mão de direitos conquistados historicamente, além de tempo de trabalho flexíveis.

Essa reestruturação produtiva que substitui paulatinamente o binômio taylorista/fordista pelo toyotista possui certas características, que Moraes (2007), apresenta de maneira sintética:

- 1) a produção é comandada pela demanda. É a ideia do estoque mínimo, que evita desperdícios, uma produção just-in-time; 2) Como apenas a produção agrega valor, os outros setores da indústria representam custos, portanto a ideia é reduzir custos no transporte, na estocagem e no controle de qualidade, por isso a máxima fluidez é uma meta essencial; 3) flexibilização da produção, rompendo com a relação um homem/uma máquina, exigindo um trabalhador polivalente, e tornando a relação homem máquina em equipe-sistema automatizado; 4) Um outro recurso, inspirado na experiência de supermercados é o kanban, que é uma espécie de senha comando para reposição de estoques; 5) produzir modelos diversificados em séries reduzidas, uma mesma linha de montagem deve produzir produtos diferenciados. Para tanto, o tempo de adaptação de uma nova máquina para produzir um novo produto deve ser mínimo; 6) Por fim, a organização da empresa deve ser horizontalizada, terceirizando e subcontratando fornecedores, que devem seguir exigências da empresa líder, prestarem serviços sob determinadas condições de espaço, tempo e valores (MORAES, 2007, p. 06).

Compreendemos então que quando se esgota um tipo de produção, no caso o taylorista/fordista, entra outro, o toyotismo para “salvar” o capitalismo das suas crises, que consiste no fato dos capitalistas não terem mais tanto lucro. Assim, se

reorganiza o sistema de produção e com ele, tem que se formar um novo trabalhador para dar conta das demandas do novo modelo e neste processo entra o papel da escola para formar esse trabalhador e qualificá-lo para o mercado.

Neste processo de evolução do trabalho, organizado pelos sistemas de produção, é encaminhado ao que interpretamos de alienação do trabalho. Mas o que é exatamente a alienação do trabalho?

Para Enguita (1989), é quando o trabalho passa a ser considerado externo ao trabalhador, isto é,

Não pertence a seu ser; que em seu trabalho o trabalhador não se afirma, mas se nega; não se sente feliz, mas infeliz; não desenvolve uma livre energia física e espiritual, mas modifica seu corpo e arruína seu espírito. Por isso o trabalhador só se sente ele mesmo fora do trabalho, e no trabalho algo fora dele. Ele se sente em casa quando não trabalha, e quando trabalha não se sente em casa. Seu trabalho não é assim voluntário, mas obrigado; é trabalho forçado. Por isso não é satisfação de uma necessidade, mas apenas um meio para satisfazer as necessidades fora do trabalho (p.22).

Para Marx (1977), isto resulta que o homem (o trabalhador) apenas se sente livre em suas funções animais, no comer, beber, procriar, e quando muito no que se refere à habitação e à vestimenta, e em troca em suas funções humanas sente-se como animal. “O que é animal torna-se humano e o que é humano torna-se animal” (p.108-109).

Nesse sentido o trabalho pode absorver o tempo e a vida do trabalhador e obter seu esforço físico, mas nenhum modo pode obter sua colaboração, seu compromisso.

Portanto, torna-se relevante conhecer como se estabelecem as relações de trabalho, para que seja possível compreender as implicações destas para a educação, pois acreditamos ser, hegemonicamente, a socialização para o mercado de trabalho como uma das funções primordiais da escola capitalista.

3.1.1 Mundo do trabalho, Educação e Capital

Alterações na estrutura do Estado, na sociedade civil e na constituição do cidadão brasileiro impostas por frequentes e contínuas rupturas marcam a recente história do Brasil nos primeiros anos do Século XXI.

Conforme Silva Jr. (2005), as reformas institucionais realizadas, em geral

com origem no próprio Estado, buscavam mudanças nos múltiplos processos de construção da sociabilidade humana, procurando fazê-la adequada à forma histórica assumida pelo país, não fugindo desta realidade também a educação. No entanto, o golpe militar de 1964 concretizou-se como resultado da contradição entre o econômico e o político, significando portanto, uma ruptura política para a continuidade socioeconômica. Tal evento trouxe profundas modificações nas estruturas sociais por meio de processos coercitivos, com o objetivo de pôr em movimento transformações superestruturais.

Nesse contexto, no plano educacional o governo militar-autoritário, sob pressão social, buscou aumentar a produtividade das escolas públicas com a adoção de princípios administrativos empresariais, além de, desde o início, acenar com uma tendência privatizante da educação.

Para o país, a megalomania militar como se refere ainda Silva Jr. (2005), acabou por produzir a contradição entre um profundo déficit social e produtivo, de um lado, e a redemocratização do poder, de outro, produziu a referida politização da crise econômica.

Concordamos com Silva Jr. (2005), que neste período no âmbito político, a esfera pública foi restringida, e desregulamentada, para em seguida regulamentar-se novamente e, assim, possibilitar a expansão da esfera privada, num movimento com origem no Estado, mediante reformas estruturais orientadas por teorias gerenciais próprias do mundo dos negócios, em vez de por teorias políticas relacionadas à cidadania, ainda que calcadas na concepção liberal. A ciência, a tecnologia e a informação, de que se servia o capital em fases anteriores, tornaram-se suas forças produtivas centrais, desenvolvidas sob seu monopólio. O dinheiro torna-se o principal móvel econômico em razão do modo de reprodução ampliada do capital concretizado pela mundialização do mercado, como argumenta ainda o autor:

Decorências e componentes estruturais dessa nova fase adquirem dimensão cada vez mais ampla o desemprego, a desestatização/privatização do Estado e a terceirização da economia, legitimados pelas concepções ultraliberais, provocando intenso processo de mercantilização de espaços sociais, especialmente o da educação. Esse processo de mercantilização provocou densas mudanças no ethos das instituições educacionais assentadas no trabalho abstrato nessa nova forma histórica do capitalismo mundial e brasileiro, melhor tendo-o como seu eixo central de estruturação e organização. Nesse momento, as relações entre capital e trabalho conformam um campo novo na esfera trabalho-educação: o das pedagogias cognitivas e dará polissêmica noção de competência (SILVA JR, 2005, p 13).

A educação, portanto, assume o centro nos discursos de gestores políticos, empresariais, de educadores, e a mídia, em todas as suas modalidades, com raras exceções faz coro aos entusiásticos discursos. A partir de então os trabalhadores, ficam seduzidos por tornarem-se capazes e empregáveis por meio da educação, vendo suas qualidades subjetivas lhes parece como mercadorias, em fim, algo objetivo, adquirido por algum meio para que se torne empregável numa sociedade cada vez mais sem emprego em face da ruptura da racionalidade histórica do momento brasileiro que finda. Apresenta-se aí a visão que o trabalhador tem da educação do século XXI: O cidadão deve formar-se produtivo, porém, com o falso entendimento de que participa das decisões, já que aprende a ser um trabalhador colaborativo, comunicativo e polivalente.

Silva Jr. (2005), ao comparar pragmatismo e populismo dos governos de FHC e Lula, apresenta claramente os objetivos da reforma educacional, idealizados por Fernando Henrique Cardoso. Para o autor o que houve foram medidas jurídico-administrativas, com destaque para a natureza qualitativa como à promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), à implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), além dos processos de avaliação da educação brasileira, do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (Fundef), e do autoritário decreto sobre formação de professores, etc.

Segundo ele todas essas leis, decretos e expedientes levavam a crer numa profunda mudança na educação brasileira na direção da construção e fortalecimento da cidadania, aumentando inclusive as possibilidades de emprego. Porém a ideia de pacto social concomitantemente ao tempo que houvesse a concretização da economia nacional, deu lugar na atual conjuntura a uma “quase-democracia” no intuito de proporcionar bem-estar ao cidadão.

Por esse motivo, iniciou-se aí a desarticulação dos movimentos sociais que viessem reivindicar políticas públicas para o atendimento de déficit social e produtivo da década de 1980, dando lugar as organizações não governamentais (ONGs), entidades sociais sem fins lucrativos, com responsabilidade por projetos humanitários ou relativos a interesses comunitários. Estas se incumbiram de tal tarefa através de projetos alcançando verbas para realizar o que antes era considerado direito social do cidadão.

Exemplifica-se neste caso os “Amigos da Escola”, projeto fundado em 1999 pela Rede Globo, que atua em nosso país mobilizando pessoas com qualquer formação, com a pretensão de fortalecer a rede pública através do serviço voluntário, tarefa antes atribuída aos professores e demais profissionais da educação, que acabam por perder a oportunidade de emprego ocupada por um voluntário.

Bachin (2010) em sua pesquisa constata que a educação parece perder seu caráter civilizatório e reduz-se à mero expediente de oportunidade, ou até mesmo de oportunismo social na competição desenfreada pelas vagas do mercado. Surge a necessidade de um projeto pedagógico capaz de atender essas demandas exigidas dos trabalhadores. A autora concorda com Gentili (1999) numa releitura da educação, se antes a escola, e a educação por ela fornecida, era vista como forma de crescimento nacional, da riqueza social, diante das novas configurações, a mesma assume o caráter de “promessa de empregabilidade” (p.81). Em outros termos, deixa de ser um crescimento da nação para ser individual, pois cada ser humano deve buscar por si mesmo as competências exigidas pelo mercado de trabalho.

Carnoy e Levin (apud ENGUIITA, 1989), assim esquematizam a contradição que há entre escola e trabalho:

(...) A relação entre a educação e o trabalho é dialética: é composta de uma perpétua tensão entre duas dinâmicas, os imperativos do capitalismo e os da democracia em todas as suas formas. Como produto e fator conformados, por sua vez, da discórdia social, a escola está necessariamente envolvida nos grandes conflitos inerentes a uma residem na contradição entre a relação desigual subjacente à produção capitalista e a base democrática do Estado capitalista liberal. A escola é essencial para a acumulação do capital e para a reprodução das relações de produção capitalistas dominantes, e é considerada pelos pais e pelos jovens como um meio para uma maior participação na vida econômica e política (p.229).

Enguita (1989), também apresenta uma notável ambiguidade quando se refere ao que se espera da escola no que concerne à qualificação. Para o autor, o sentido de polivalência da escola não o domínio de um conjunto de ofícios qualificados, nem qualquer coisa que se pareça com isso, mas a simples capacidade de incorporar-se a uma gama de postos de trabalho de baixa qualificação.

Portanto a educação e, por conseguinte a escola, seus professores e alunos são considerados, ao seguirem este modelo, mera mercadoria. Dependendo da

formação escolar do sujeito ele será empregado ou não. O modelo que nos referimos é o neoliberal “teoria que incorpora em seus fundamentos a lógica do mercado e a função da escola se reduz à formação de recursos humanos para a estrutura de produção” (BIANCHETTI, 2001 apud BACHIN, 2010).

Both (2009) faz referência a Frigotto (2001) quando se refere a crescente subsunção do trabalho ao capital, em que este último, centrado no monopólio crescente das novas tecnologias microeletrônicas associadas à informática, rompe com as fronteiras nacionais e globaliza-se de forma violenta e excludente, sem precedentes. Para Both essa incorporação das tecnologias microeletrônicas no processo produtivo permite o crescimento da produtividade ao mesmo tempo em que diminui os postos de trabalho, ocasionando aumento de desempregados e subempregados, o que significa aumento da miséria, da fome e da barbárie social.

Esse processo acaba por influenciar a escola que é chamada por Freitas (1995) por “escola capitalista”, que possui objetivos sociais que medeiam e produzem limites para o desenvolvimento do trabalho pedagógico na sala de aula (p.94). Para o autor, uma boa proposta seria analisar esse processo através de duas categorias: os objetivos gerais/avaliação da escola, (como função social); e o conteúdo/forma geral do trabalho pedagógico da escola (artificialidade da vida escolar separada da produção material, a fragmentação do trato com o conhecimento e a gestão da escola na sua forma autoritária e alienante).

Objetivos e avaliação são categorias que se opõem em sua unidade. Os objetivos demarcam o momento final da objetivação/apropriação. A avaliação é um momento real, concreto e, com seus resultados, permite que o aluno se confronte com o momento final idealizado, antes, pelos objetivos. A avaliação incorpora os objetivos, aponta uma direção. Os objetivos, sem alguma forma de avaliação, permaneceriam sem nenhum correlato prático que permitisse verificar o estado concreto da objetivação (p.25).

Nesse sentido, a escola capitalista encarna “objetivos” (funções sociais), que adquire do contorno da sociedade na qual está inserida, e encarrega os procedimentos de avaliação, em sentido amplo, de garantir o controle da consecução de tais funções.

A educação acaba por ter duas funções principais numa sociedade capitalista que são a produção das qualificações necessárias ao funcionamento da economia; e a formação de quadros e a elaboração dos métodos para um controle político (MÉSZÁROS apud FREITAS, 1995).

A Educação Física, como componente curricular e área de conhecimento que faz parte do ensino escolar, também sofre influência da lógica do capital e dessa reestruturação produtiva por ele imposta no contexto escolar.

Para Both (2009), a Educação Física, entendida como algo particular, não está desligada das relações sociais, pois a mesma, apesar de possuir singularidades no que se refere ao seu trabalho, possui também relação com o trabalho em geral, e dessa forma, também é influenciada pelas mudanças que vêm ocorrendo no mundo do trabalho nas últimas décadas.

3.2 Contribuições da Educação Física à organização capitalista: Breve Histórico

Utilizando-nos de Enguita (1989) ao escrever sobre os modos de produção social e a educação, é que damos início ao breve histórico da Educação Física que nos reporta a sua contribuição ao mundo capitalista.

Perseverança, auto-aperfeiçoamento, gestão consciente, honestidade e economia só podem ser pregadas como virtudes para os que vão incorporar-se ao trabalho na condição de autonomia. Qualquer dessas virtudes poderia ser pregada em um sermão dominical para todos os trabalhadores, mas para os trabalhadores, elas são simplesmente impostas, ou se tornam inúteis, através da regulamentação estrita de seu trabalho (p.222).

A Educação Física nesse sentido segue os mesmos antagonismos da educação como um todo, já que segue a organização do poder que visa disciplinar o trabalhador para os objetivos do processo de trabalho e valorização do capital.

É nesse sentido que a Educação Física especialmente em fins do século XVIII e início do século XIX, com os exercícios físicos, ganha papel de destaque, e constituiu-se como importante na consolidação de uma nova sociedade – a sociedade capitalista (COLETIVOS DE AUTORES, 1992).

Os autores a que nos referimos num breve histórico deste componente curricular, apresentam a necessidade da nova sociedade em “construir” um novo homem: mais forte, mais ágil, mais empreendedor, o que em nosso entendimento representa “mais capaz para o trabalho” (1992, p.34).

Portanto, onde a força e a energia física transformavam-se em força de trabalho, eram vendidas como mais uma mercadoria, visto ser a única coisa que o

trabalhador poderia dispor ao “mercado” da então chamada “sociedade livre” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 34).

Chamamos atenção, no contexto histórico da Educação Física, e especificamente a título de nossa pesquisa e que tem relação direta com o trabalho pedagógico do professor de Educação Física e questão racial, o período da década de 30, abordado por Lino Castellani Filho em sua obra - Educação Física no Brasil: A História que não se conta.

Para o autor, se faz necessário compreender em que medida as mudanças havidas no reordenamento econômico social chegaram à Educação Física, visto que ela passou a simbolizar a concretização de uma identidade moral e cívica brasileira. Analisando seu envolvimento além de princípios de segurança nacional, como de sua importância à temática da eugenia de raça, a adestramento físico, visando assegurar ao processo de industrialização implantado no país, mão de obra fisicamente adestrada e capacitada (CASTELLANI FILHO, 2010).

Seguindo esta linha de pensamento, o Coletivo de Autores declaram que os exercícios passaram a ser entendidos,

Como “receita” e “remédio”. Julgava-se que, através deles, e sem mudar as condições materiais de vida a que estava sujeito o trabalhador daquela época, seria possível adquirir o corpo saudável, ágil e disciplinado exigido pela nova sociedade capitalista. É preciso ressaltar que, em relação às condições de vida e de trabalho, passado mais de um século, esse quadro pouco se alterou em países como o Brasil (p.34).

Mais adiante, os mesmos exercícios passaram a ser vistos como fator higiênico, numa lógica de sua necessidade ser comparada aos hábitos diários de tomar banho, escovar os dentes, lavar as mãos. Portanto cuidar da nova sociedade tornou-se uma necessidade concreta, em que o corpo sadio era símbolo também de lucro (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.35).

Especialmente ao que nos referimos em nossa pesquisa que trata da Cultura Afro-brasileira e Africana nas escolas através da Educação Física, acabamos por identificar historicamente a dívida deste componente curricular com os negros brasileiros obedecendo ao sistema capitalista.

Para Castellani Filho (2010), ocorreu uma espécie de controle familiar por parte dos Higienistas que através da política populacionista elaborada pelo Estado Nacional, buscava criar uma população racial e socialmente identificada com a camada branca dominante objetivando estabelecer um equilíbrio de forças entre a

população branca e escrava.

(...) os higienistas lançaram mão da Educação Física definindo-lhe um papel de substancial importância, qual seja, o de criar o corpo saudável, robusto e harmonioso organicamente. 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. Para explorar e manter explorado em nome da superioridade racial e social da burguesia branca, todos os que, por suas singularidades étnicas ou pela marginalização sócio-econômica, não lograram conformar-se ao modelo anatômico construído pela higiene (CASTELLANI FILHO, 2010, p.33).

Já o Coletivo de Autores (1992) destaca que, especificamente nas quatro primeiras décadas do século XX, foi marcante no sistema educacional brasileiro a influência dos Métodos Ginásticos e da Instituição Militar. Ressaltando que o auge da militarização da escola corresponde à execução do projeto de sociedade idealizado pela ditadura do Estado Novo, em que a disciplina era entendida como atividade exclusivamente prática, fato este que contribuiu para não diferenciá-la da instrução militar.

Questionamos que ainda hoje vivemos essa espécie de culto ao corpo através da Educação Física que sofre com a mídia dia-a-dia instigando às pessoas uma figura, um biótipo ideal. Esse fenômeno não chega de forma diferente na escola que fica em nosso entendimento, no meio de dois caminhos. De um lado os exercícios ginásticos que vêm com uma carga imposta pela televisão especialmente, que é veículo midiático da população em geral, de ter um corpo saudável, forte, vistoso, aliado ainda à sensação de prazer e bem-estar para o lazer e próprio trabalho em si. De outro o esporte que além de contar com estes mesmos benefícios oferece a descontração e certa alienação dos acontecimentos sócio-políticos ao redor do mundo.

Referimo-nos especialmente ao esporte. Como esta modalidade influenciou a Educação Física e influencia até hoje? Qual o real objetivo do esporte na educação física escolar? Porque é o modelo seguido até hoje?

Como introdução a este tema, concordamos com Castellani Filho, citando a canalização em torno do esporte como um universo mágico, em que sonhos, frustrações e a própria esperança dos brasileiros fosse bastante explorada.

A lembrança do "... Noventa milhões em ação, pra frente Brasil, salve a seleção"..., numa verdadeira ode (...) ainda está bastante viva em nossas mentes e em nossos corações, pois foi na esteira desses hinos ufanistas –

apologistas de uma postura cívica exacerbadamente alienada, patológica – que vieram os odiosos crimes políticos cometidos, voluptuosamente, pelos aparelhos repressivos – estatais e paraestatais – num ritmo e forma poucas vezes presenciados na história política brasileira (CASTELLANIE FILHO, 2010, p. 91).

Bracht (1997), refere-se à gênese do esporte moderno em sua obra intitulada *Sociologia Crítica do Esporte: Uma introdução*. Nesta obra, o autor considera o esporte como resultado de um processo de modificação dos jogos populares, ligados a cultura inglesa. Tal processo resultou na esportivização dos elementos da cultura corporal de movimento. Os jogos populares passaram a ser vistos como fora de uso, porque “os processos de industrialização e urbanização levaram a novos padrões e novas condições de vida, com as quais aqueles jogos não eram mais compatíveis” (BRACHT, 1997, p.10). Em nosso entendimento, esse processo explica o desenvolvimento consequente no interior desta cultura, em que o esporte assumiu características básicas resumidas a competição, rendimento físico-técnico, record, racionalização e cientificação do treinamento, vistos até hoje não só fora da escola, mas dentro dela através das aulas de Educação Física.

Especialmente no Brasil, o esporte foi divulgado por Auguste Listelo através do Método da Educação Física Desportiva Generalizada, como uma das tendências surgidas após a Segunda Guerra Mundial. Neste período apresentou-se em grande desenvolvimento, afirmando-se paulatinamente não só no Brasil, mas em todos os países sob a influência da cultura europeia como elemento predominante da cultura corporal (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Ainda citando o Coletivo de Autores (1992), percebemos que a influência do esporte no sistema escolar é de tal magnitude que temos, então,

Não o esporte da escola, mas sim, o esporte na escola. Isso indica a subordinação da educação física aos códigos/sentido da instituição esportiva, caracterizando-se o esporte na escola como um prolongamento da instituição esportiva: esporte olímpico, sistema desportivo nacional e internacional”. Esses códigos podem ser resumidos em: princípios de rendimento atlético/desportivo, competição, comparação de rendimento e recordes, regulamentação rígida, sucesso no esporte como sinônimo de vitória, racionalização de meios e técnicas etc. (1992, p.37).

Com o passar do tempo, mais precisamente nas décadas de 70 e 80, foram surgindo os movimentos renovadores na Educação Física, que buscavam um componente curricular que pudesse colaborar, ou com o processo de aprendizagem da escola, ou que promovesse as relações interpessoais naturais da criança

(COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Respectivamente, para o Coletivo de Autores (1992), a psicomotricidade, apresentava-se como uma concepção da tendência do “movimento humano” como meio de formação e secundarização da transmissão de conhecimentos, denotando um caráter idealista da concepção já que desconsiderava a perspectiva dos condicionantes histórico-sociais da educação. Já a Educação Física Humanista, situava os objetivos no plano geral da educação integral, encarando o conteúdo como mais um instrumento para promover as relações interpessoais (1992).

O Coletivo de Autores (1992) apresenta ainda, outra tendência ligada ao movimento chamado Esporte Para Todos (EPT), que é também relacionada aos princípios humanistas e se caracteriza como movimento alternativo ao esporte de alto rendimento. Porém estes autores admitem reconhecer os limites a serem superados também nessa concepção, visto que ela “desconsidera os conflitos de classe, onde interesses antagônicos se colocam no interior do processo educativo” (1992, p. 38-39).

Para Souza (2009), é necessário entendermos a relação estabelecida entre Educação Física e esporte juntamente com o conhecimento científico, para que em fim se compreenda que os aspectos metodológicos, expressam-se não só pelas opções científicas, como também através da relação que se estabelece entre conhecimento e realidade.

A referida autora, em sua obra intitulada Esporte Escolar - Possibilidade Superadora no Plano da Cultura Corporal (2009) dedica um capítulo ao processo de cientificação da educação física e do esporte, e os problemas gerados por tal processo, o que nos ajuda a responder de que forma o esporte influenciou e ainda influencia a educação física. A autora fundamentada em Bracht (1997), diz que:

A relação entre as práticas de esporte nas diferentes sociedades estabelece-se por meio de algumas características situadas no plano da “forma” (movimentação de uma bola com os pés e as mãos, espaço específico de jogo, esforço físico-corporal de grupos em confronto) e no plano da “propensão do homem ao jogo”, mas que o esporte moderno apresenta novos aspectos centrais na sociedade atual, construindo-se em uma nova instituição, autonomizando-se em relação àquelas que eram de caráter religioso e militar. (...) Já na sociedade moderna, o esporte cada vez mais acompanha os processos de comportamento racional e de rendimento desenvolvidos pelo novo sistema econômico: o capitalismo (SOUZA, 2009, p.23).

Portanto os valores do esporte passaram de forma determinante a serem visados e a educação física tornou-se sinônimo de desporto de alto rendimento. O

projeto que privilegia até hoje o treinamento desportivo, ganha crédito por parte da classe governamental, que vê nesse campo, espaço para disseminar a ideologia da representatividade frente à política internacional por meio do ganho de medalhas olímpicas, como também meio para que os cidadãos esqueçam os conflitos sociais ocasionados pelo novo modelo produtivo (SOUZA, 2009).

Tão rápido e tão ferozmente quanto o capitalismo, o esporte expandiu-se a partir da Europa para o mundo todo e tornou-se a expressão hegemônica no âmbito da cultura corporal de movimento (Bracht apud SOUZA, 2009, p.24).

Souza (2009), ainda argumenta que este cenário sustentou-se por um projeto científico estabelecido por uma concepção racional que contribuiu e, continua contribuindo para firmar as práticas sociais modernas como o individualismo, a competição e o selecionamento.

Bracht (1997), destaca que no processo de parceria que se instalou no decorrer da história entre o poder público e as organizações esportivas que se unem principalmente pelo aspecto econômico, uma das instituições que entra como coadjuvante é a escola que vai ser instrumentalizada para socializar consumidores e praticantes.

Portanto, saúde, educação e integração constituíram-se, ao longo do tempo, em elementos que tornaram o esporte o conteúdo central da educação física escolar, em que os objetivos do desenvolvimento esportivo presentes no espaço escolar, determinados pela prática da competição, não se distinguem dos objetivos do modelo do sistema esportivo de alto nível (SOUZA, 2009).

Concordamos com Both (2009), que em seu estudo utiliza-se de um breve histórico acerca da educação física, para demonstrar que a mesma ao longo de sua história, em especial no Brasil, desempenhou importante papel na formação do trabalhador forte e dócil, capaz de suportar a carga elevada de trabalho repetitivo necessário ao capital, e por esse motivo era vista como uma disciplina importante ao projeto hegemônico, o que respaldava a sua manutenção no currículo escolar.

Este papel importante da Educação Física citado acima, corrobora com a interpretação de Bracht (1997), quando o autor faz a leitura que é o próprio esporte, a forma da cultura corporal de movimento funcional para a atual hegemonia da classe dominante. Para chegar a esta conclusão o autor se utiliza não só da

esportivização desta cultura corporal, mas também da possibilidade de sua comercialização, seu caráter de espetáculo que acentua sua afinidade com os meios de comunicação de massa.

Nesse sentido, para Souza (2009), o fenômeno esportivo, continua hoje, na chamada condição pós-moderna, uma realidade existente enquanto prática pedagógica, visto que essa conduta é um devir contínuo do capitalismo e o esporte mantém uma relação recíproca com os valores da sociedade moderna.

Concordamos com Bracht (1997), quando utiliza-se do filósofo Lipovitsky, para demonstrar que a pós-modernidade somente contribui para a proliferação de práticas livres de cronômetros e confrontos, além do treino livremente escolhido, o que proporciona um corpo reciclado pela psicologização, ocasionando uma verdadeira e total tomada de consciência de si.

Essa visão de esporte se relaciona com o que Nozaki (2001) interpreta das novas relações de trabalho. Para o autor, as capacidades como abstração, facilidade de trabalho em equipe, comunicabilidade, resolução de problemas, decisão, criatividade, responsabilidade pessoal sob a produção, conhecimentos gerais e técnicos (língua inglesa e informática, por exemplo), entre outros, tornam-se balizadores do processo educativo para um mundo do trabalho no atual estágio do capitalismo.

Reflexo disso é a perda da Educação Física, de forma imediata, de seu caráter central no currículo escolar, para a formação desse trabalhador, pois se tornam mais importantes para a formação do mesmo, disciplinas como a informática e línguas estrangeiras, entre outras (BOTH, 2009).

Nesse sentido, a Educação Física vem admitindo ao longo dos anos, novos papéis impostos pelo sistema capitalista que por vezes se apresentam na forma de determinações legais, a exemplo da própria divisão da educação Física em Bacharéis e Licenciados, que embora não seja tema da nossa pesquisa, merece ser citada.

Souza (2009) ao se referir à concepção pós-moderna, argumenta que não há necessidade de se negar o esporte e o querer ser feliz, porém defende que o viver bem deve ser compreendido como um momento construído historicamente e que deve ser garantido de maneira consciente, para que não acatemos outra vez as estratégias ideológicas do capitalismo.

A referida autora destaca ainda, como de fato se dá a prática do esporte

que:

Desenvolve-se sob o progresso das técnicas, seus instrumentos e métodos, em que os atletas ultrapassam seus limites em função do desempenho e dos recordes. Esse modelo de esporte vem para a escola e sua prática pedagógica perde sua capacidade de desenvolvimento crítico / transformador, já que a EF trata o âmbito da cultura corporal, seus conteúdos de ensino, tendo como único parâmetro o esporte e este com a meta de atingir os objetivos da performance técnico-tática do esporte de alto rendimento (SOUZA, 2009, p.77).

Concordamos, portanto com a autora, que o esporte enquanto prática pedagógica torna-se limitado no que condiz ao entendimento e ao desenvolvimento de práticas sociais mais amplas da vida social, visto que o sujeito envolvido, no caso o aluno, acaba por desconsiderar as dimensões histórico-culturais do mundo social.

Em meio a tudo isso se estabelece alguns questionamentos: Os professores de educação física tem conhecimento sobre a lei 10.639/03 e o que de fato isso significa na sala de aula e fora dela, ou devem simplesmente aplicá-la porque está assim determinado? O cumprimento da lei colabora com a apropriação da cultura dos alunos no que se refere a um projeto histórico transformador? O que muda nas aulas de Educação Física com a aplicação da lei? Os princípios da competição e selecionamento do esporte também serão transformados ou a Educação Física apenas incluirá conteúdos afrodescendentes nesta mesma lógica de ensino e concepção de esporte? Especificamente ao professor de Educação Física, também fica a responsabilidade social com os negros brasileiros? Será que através da prática pedagógica da Educação Física, não se fortalecerá o cenário da condição pós-moderna, sob a lógica de reestruturação do capital?

3.3 Legislação e o ensino da Cultura Afro-Brasileira no trabalho pedagógico da Educação Física

A fim de conhecer a pontos cruciais da legislação para a educação e mais especificamente analisar as determinações para a Educação Física, realizamos uma breve análise histórica a partir da constituição de 1988, seguindo para a lei de diretrizes e bases (LDB) e parâmetros curriculares nacionais (PCNs), buscando uma linha de tempo até encontrarmos a Lei nº 10.639 de janeiro de 2003 e seus objetivos. Também, neste processo de estudo, mencionaremos as contribuições para este tema apresentadas na Proposta de Plano Nacional de Implementação das

Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, e pelo Documento Final da Conferência Nacional de Educação (CONAE).

Na tentativa de desvendar as diversas faces do trabalho considerando os inúmeros desafios da educação do século XXI, percebemos a necessidade de conhecer as diversas políticas implementadas nos últimos anos, e em especial as que dizem respeito ao ensino da cultura afro-brasileira e africana.

Entendemos que a legislação, torna-se uma mediadora entre a Educação e o mundo do trabalho, uma vez que ela realiza a tarefa de “entrar” no sistema educacional e “dizer” o que ele tem que fazer a partir da demanda da organização do trabalho material.

Aqui se procurou relacionar, mundo do trabalho, legislação para a educação brasileira, e as regulamentações do trato sócio cultural da educação como as questões de raça, especificamente ao trabalho pedagógico do professor de Educação Física.

Partindo dos capítulos da Constituição Federal de 1988 dedicados à educação, percebe-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, visando o 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), 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 reconhecida nos quadros estatísticos. O autor se refere 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” (p.11). E é dessas exclusões que tratamos na pesquisa a que se refere. Exclusão inclusive no que diz respeito ao direito de todos a uma educação que vise à cultura dos indivíduos e a tão sonhada emancipação humana.

Concordando com Sader, in prefácio de Mészáros (2008), que se no pré-capitalismo a desigualdade era explícita e assumida como tal, no capitalismo – a sociedade mais desigual de toda a história -, para que se aceite que “todos são

iguais diante da lei” (p.16), se faz necessário um sistema ideológico que proclame e inculque cotidianamente esses valores na mente das pessoas.

Partindo desta lógica analisamos a Lei de Diretrizes e Bases de 1994, que especifica os direitos e deveres dos segmentos da educação básica.

Esta Lei, em seu artigo 3º especifica 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 outras a valorização do profissional da educação escolar, que atinge diretamente o trabalho do professor, inclusive de Educação Física.

Os itens que constituem à LDB, mais uma vez, parecem desconsiderar a organização do trabalho pedagógico nas escolas sob a perspectiva de um projeto histórico que proporcione a emancipação dos trabalhadores, mas sim, carregam uma preocupação em preparar os indivíduos para o trabalho como aparece já no início de seus textos:

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Mais especificamente, ao relacionarmos a LDB com a Educação Física e ao 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 terceiro parágrafo do artigo 26 e apenas sugere quanto ao trabalho do professor, que este seja integrado a 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 isto ocorre.

Ainda sobre LDB e suas disposições gerais, encontramos na sequência do quarto parágrafo, 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 brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia.

Porém as contribuições culturais e de diferentes etnias serão abordados no que se refere às normatizações, ainda neste capítulo, por meio da Proposta de

Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e cultura Afro-brasileira e Africana, visto a LDB ter sofrido tais alteração pós PCNs, que é o que analisamos por ora.

Seguindo o processo de entendimento da legislação para a educação do século XXI, surgiu após a LDB, os Parâmetros Curriculares Nacionais que hoje encontramos no site do ministério da educação na versão de 1998. Tais parâmetros são compostos de uma justificativa assim apresentada:

Elaborados procurando, de um lado, respeitar diversidades regionais, culturais, políticas existentes no país e, de outro, considerar a necessidade de construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras. Com isso, pretende-se criar condições, nas escolas, que permitam aos nossos jovens ter acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania (p.5).

Sendo um novo subsídio aos trabalhadores em educação, os PCNs são considerados pelo governo na pessoa do Ministro da Educação e Desporto, da época, Paulo Renato Souza, como apoio às discussões e ao desenvolvimento do projeto educativo da escola, à reflexão sobre a prática pedagógica, ao planejamento das aulas, à análise e seleção de materiais didáticos e de recursos tecnológicos e, em especial, capazes de contribuir para a formação e atualização profissional.

Atualização essa, que especificamente no texto da educação física aparece como necessária para atender a demanda de uma era marcada pela competição e pela excelência, em que progressos científicos e avanços tecnológicos definem exigências novas para os jovens que ingressarão no mundo do trabalho.

Nesse sentido, os objetivos da Educação Física do ensino fundamental referidos nos PCNs, são norteados por três princípios básicos: Princípio da Inclusão; Princípio da Diversidade; e Categorias de Conteúdos. Tais princípios são respectivamente orientados a reverter o quadro histórico da área de seleção entre indivíduos aptos e inaptos para as práticas corporais, resultante da valorização exacerbada do desempenho e da eficiência; legitimar as diversas possibilidades de aprendizagem que se estabelecem com a consideração das dimensões afetivas, cognitivas, motoras e socioculturais dos alunos; e os conteúdos que são apresentados segundo sua categoria conceitual (fatos, conceitos e princípios), procedimental (ligados ao fazer) e atitudinal (normas, valores e atitudes).

Ainda sobre os PCNs, mais adiante a Educação Física da atualidade é analisada em um contexto novo de ordenamento legal. Ela vem orientada para a integração com a proposta pedagógica da escola. O que representa a princípio autonomia para a construção dessa proposta, por fim responsabiliza a própria escola e o professor pela adaptação da ação educativa escolar às diferentes realidades e demandas sociais.

É oportuna a análise de Taffarel (1997), que atendendo solicitação escrita encaminhada pelo então Ministro da Educação, Paulo Renato Souza, teceu parecer sobre tais parâmetros, objetivando ampliar as possibilidades de reflexão coletiva. O referido parecer passou para a forma de artigo publicado em revista no intuito de contribuir com o debate nacional sobre os Parâmetros Curriculares.

Para a referida professora, tais parâmetros são uma linha de ação estratégica do MEC que decorre do âmbito de convênios internacionais assinados pelo Brasil – Conferência Mundial de educação para todos, Plano Decenal de Educação para todos, estabelecido entre os nove países mais populosos do mundo e com menores índices de produtividade em suas estruturas educacionais².

Especificamente para a área da Educação Física, a parte Introdutória dos documentos já se posiciona: “A capacidade física engloba o uso do corpo na expressão das emoções, nos jogos, no deslocamento com segurança”, evidenciando a instrumentalização do corpo (TAFFAREL, 1997, p.41).

E em relação à construção do conhecimento, através da Educação Física, desconsidera-se uma perspectiva de sujeitos construtores, bem como seus processos de trabalho pedagógico a serem radicalmente transformados nas escolas. Critérios, processos, organizações, normas, leis, condições de trabalho, enfim, os elementos da dinâmica curricular não são criticados (Moreira e Da Silva apud TAFFAREL, 1997).

A título do que se refere nossa pesquisa, que tem ligação direta entre Educação Física, trabalho e legislação para os estudos étnico-raciais, a Professora Eustáquia Salvadora de Souza, o Professor Tarcísio Mauro Vago, e o Professor Cláudio Lúcio Mendes, também tecem parecer aos Parâmetros Curriculares

¹A UNESCO definiu indicadores de desenvolvimento humano e social destacando-se a alfabetização/educação/conhecimento; expectativa de vida/qualidade de vida; e poder aquisitivo/poder de acessar os bens socialmente produzidos.

Nacionais e dedicam análise especial às questões de gênero, raça e etnia.

Para estes autores, dentro dos Temas Transversais, Convívio Social e Ética, eleitos pelos PCNs-EF como importantes e “orientadores de seus conteúdos”, os temas gênero, raça e etnia, são de fundamental importância no ensino da Educação Física, porém são pouco discutidos, quando muito de forma contraditória e confusa (SOUZA, VAGO E MENDES, 1997, p.72).

Por fim, a análise a que nos referimos encontra o tema em questão sem um aprofundamento apesar de procurar demonstrar a importância de se estar atento à questão das diferenças étnico-culturais presentes na sociedade brasileira. O que há é apenas uma citação da Pluralidade Cultural, sem qualquer problematização do assunto em sala de aula, ou referência bibliográfica pertinente (SOUZA, VAGO E MENDES, 1997).

Destaque importante para a forma de elaboração dos PCNs, que não contou com nenhuma participação da comunidade escolar.

Seguindo um parâmetro histórico da pesquisa, passamos a analisar a legislação relacionada aos estudos étnico-raciais, seus objetivos e o que veio a acrescentar especificamente ao componente curricular Educação Física, numa proposta até então inovadora e carregada de valorosas intenções, expressa no seguinte conteúdo:

Art. 1º A Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B:

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.

A lei que integra o bojo da LDB surge com o objetivo de cumprir agenda brasileira, com a proposta de redução das desigualdades traduzidas através do reconhecimento da questão da importância do combate ao preconceito, ao racismo e à discriminação, é assinada pelo presidente Lula em 2003, sob o nº 10.639.

A referida lei já conta com certa relevância no campo de outras reivindicações negras que não necessariamente a educação, mas como identidade política negra, muito mais que folclórica. Sua aplicação torna-se um grande desafio, porém já que defende a cultura afro-brasileira e africana como inclusão, numa

sociedade excludente, que é a sociedade de classes.

Passados cinco anos após assinatura da Lei 10.639 é apresentado pelo MEC, o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e 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 (PNE, 2008).

Nós deteremos a conhecer o que o plano determina aos municípios para a devida implantação dos estudos étnico-raciais, visto serem as escolas municipais de Bagé, o objeto deste estudo.

Aos municípios é dada a recomendação, no espírito da legislação vigente, que cumpram e façam cumprir o disposto da Resolução CNE/CP 01/2004 inclusive, observando à sua rede privada a necessidade de obediência a LDB, alterada pelas Leis 10.639/2003.

Entre as ações sugeridas estão: Apoiar as escolas para implementação da Lei 10.639/2003 através de ações colaborativas com os Fóruns de Educação para a Diversidade Étnico-racial; 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, NEABs, SECAD/MEC, sociedade civil, movimento negro, entre outros que possuam conhecimento da temática; além de produzir e distribuir regionalmente materiais didáticos e paradidáticos que atendam e valorizem as especificidades (artísticas, culturais e religiosas) locais/regionais da população e do ambiente, visando ao ensino e à aprendizagem das Relações Étnico-raciais; e articular com a UNDIME e a UNCME apoio 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 e da Lei 11645/08.

Fica nesse sentido, o questionamento realizado por Mészáros (2008) quanto ao conhecimento que temos hoje, e que se pode comparar ao que vem pregado como importante na legislação vigente.

Será o conhecimento, o elemento necessário para transformar em realidade o ideal da emancipação humana, em conjunto com uma firme

determinação e dedicação dos indivíduos para alcançar de maneira bem-sucedida a auto-emancipação da humanidade, apesar de todas as adversidades, ou será pelo contrário, a doção dos indivíduos em particular, de modos de comportamento que apenas favorecem a concretização dos objetivos reificados do capital? (p.47).

Portanto, veremos na organização do trabalho pedagógico, em que 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 10 anos.

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

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 (PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BAGÉ, 2008, p.17).

E nos itens “objetivos e metas” que aparece subdividido em 20 sub-itens, não há qualquer relação com o cumprimento da Lei 10.639/03 propriamente dita, ou qualquer alusão a cultura afro-brasileira e africana para os 10 anos que tem abrangência o referido plano municipal.

Num exemplo de gestão democrática, o referido plano cita também ser fator essencial na melhoria da qualidade da educação, a efetivação através da criação de órgãos colegiados que assegurem o processo de eleição de diretores e criação de estratégias para maior envolvimento da comunidade escolar. “A participação ativa da comunidade reflete-se numa sociedade consciente de seu papel, o que também deve ocorrer na avaliação externa da qualidade da educação oferecida pela escola”

(p. 18).

Mais um dado relevante a ser apresentado em nossa pesquisa é a Proposta de Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e cultura Afro-brasileira e Africana.

Segundo sua apresentação, este documento foi elaborado pelo Grupo de Trabalho Interministerial, instituído por iniciativa do Ministério da Educação e por meio da portaria interministerial MEC/Mj/Seppir n. 605 de 20 de maio de 2008, com o objetivo de desenvolver proposta de Plano Nacional que estabelecesse metas para a implementação efetiva da Lei 10.639/03 em todo o território nacional.

O referido documento apresenta-se também como importante conteúdo do processo de revisão do Plano Nacional de Educação (2001-2011) e da elaboração do futuro PNE (2012-2022), possibilitando o estabelecimento de metas que garantam o cumprimento da lei 10.639/03.

Importante ressaltar que o presente documento é resultado de um processo que teve início em novembro de 2007, quando por iniciativa da UNESCO e da Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade (MEC/Secad), realizou-se uma oficina de trabalho em Brasília, com o objetivo de discutir a situação da implementação da Lei 10.639/03, no país e,

na referida oficina foi eleita uma comissão que se reuniu ainda em dezembro de 2007 com o então Ministro Fernando Haddad para apresentar o documento resultante do evento. Ao final da audiência o Ministro propôs a criação de um Grupo de Trabalho para produzir um documento que orientasse a ação do Ministério na implementação da Lei 10.639/2003 (MEC/Secad, 2008, p.09).

O documento que dedica um capítulo à situação da implementação da lei 10.639/03, observa que:

Os conselhos de educação, as secretarias estaduais e municipais de educação e o próprio Ministério da Educação não vêm atuando de forma sistemática e integrada no sentido de divulga-la e de criar as condições sistêmicas para a sua efetiva aplicação; apesar da riqueza de muitas experiências desenvolvidas nos últimos anos, a maioria delas restringem-se à ação isolada de profissionais comprometidos(as) com os princípios dos sistemas educacionais; e que por consequência disso acarreta projetos descontínuos com pouca articulação com as políticas curriculares de formação de professores e de produção de materiais e livros didáticos sofrendo da falta de condições institucionais e de financiamento (MEC/SECAD, 2008, p.13).

Também a partir da Proposta para o Plano Nacional, foram indicadas expectativas em relação a diferentes aspectos associados à essa elaboração, que constaram de que o MEC fosse o principal ator responsável pelo desenvolvimento do plano; que há uma necessidade de superação das dificuldades de compreensão do campo conceitual relacionado às relações étnico-raciais; além de uma compreensão do papel, da função e das responsabilidades dos diversos atores presentes no próprio processo de construção do plano e, posteriormente, em sua implementação.

Ainda vimos como fator relevante a ser apresentado em nossa pesquisa, o Documento Final da Conferência Nacional de Educação (CONAE).

A própria apresentação deste documento, justifica a conferência, como compromisso institucional cumprido pelo Ministério da Educação, e assumido durante a Conferência Nacional de Educação Básica de 2008. De acordo com os documentos da conferência, a mesma partiu de parcerias estabelecidas entre os sistemas de ensino órgãos educacionais, Congresso Nacional e sociedade civil a partir de conferências municipais ou intermunicipais, realizadas no primeiro semestre de 2009, e também da organização de vários espaços de debate com escolas, universidades, e até mesmo programas transmitidos por rádio, televisão e internet, sobre o tema central da conferência (Doc. Final CONAE, 2010).

Com o propósito de apresentar diretrizes, metas e ações para a política nacional de educação, na perspectiva da inclusão, igualdade e diversidade, o documento fruto desta conferência foi considerado por sua comissão organizadora, como marco histórico para a educação brasileira na contemporaneidade, além de “apontar renovadas perspectivas para a formulação do Plano Nacional de Educação 2011-2020” (Doc. Final CONAE 2010, p.08).

De encontro a nossa pesquisa, nos atemos ao “EIXO VI do documento a que nos referimos, que trata dos temas Justiça Social, Educação e Trabalho: Inclusão, Diversidade e Igualdade” (Doc. Final CONAE 2010, p.123).

A centralidade deste tema diz respeito à concepção de educação democrática que orienta o presente documento e, nesse sentido, ele pode ser considerado o eixo político, prático e pedagógico das políticas educacionais, com mecanismos que assegurem a participação dos movimentos sociais e populares. Pretende-se, portanto, que as questões ligadas à justiça social, ao trabalho e à diversidade estejam presentes nas diversas instituições educativas e em todos os níveis e modalidades de educação (Doc. Final CONAE, 2010, p.123).

Ao que denomina “sociedade democrática”, percebemos contradições neste documento. O mesmo diz que esta deve se inspirar em relações de trabalho que vão além da teoria do capital humano considerando uma reinvenção democrática do trabalho.

Nesta perspectiva, o trabalho é entendido como uma forma sustentável de relação social mais democrática, que não se reduz à produção e ao capital financeiro (Doc. Final CONAE, 2010, p.125).

Contraditório, porque a própria concepção de democrático referida no documento, deixa claro que é a partir de uma concepção pós-moderna de capital humano, em que o sujeito é visto como aquele mais participativo nas relações de trabalho, uma vez que não somente faz para o capital, mas também pensa para o capital, desenvolvendo competências para tal.

A referida contradição se efetiva no enfoque dado ao trabalho no parágrafo logo abaixo, já que entende que no contexto atual há uma crescente demanda por qualificação do/da trabalhador/a, o que solicita uma educação que englobe o desenvolvimento de competências e habilidades para o uso das tecnologias de informação e comunicação, demonstrando a necessidade de formação para o mercado de trabalho.

Especificamente no caso do cumprimento da Lei nº 10.639/03, há uma justificativa que este mesmo documento trata de “ações afirmativas”, ações estas, tidas como políticas emergenciais transitórias, que implicam mudança cultural, pedagógica e política.

Dentre as políticas que devem ser garantidas para que concorram para a justiça social, educação e trabalho, considerando às relações étnico-raciais estão:

Garantir a criação de condições políticas, pedagógicas, em especial financeiras, para a efetivação do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana no âmbito dos diversos sistemas de ensino, (...) para garantir a implementação das respectivas diretrizes curriculares nacionais, desde a educação infantil até a educação superior; implementar, dentro da política de formação e valorização dos/das profissionais da educação, a formação para gestores/as e profissionais de educação, de acordo com a Lei nº 10.639/03 e suas diretrizes curriculares; e ainda introduzir, junto à Capes e ao CNPq, a educação das relações étnico-raciais e a história e cultura africana, afro-brasileira e indígena, como uma sub área do conhecimento dentro da grande área das ciências sociais e humanas aplicadas (DOC. FINAL, 2010, p.130).

Para entender melhor o contexto desta política, fomos buscar autores que

apresentassem uma visão real/crítica sobre a aplicação da Lei 10.639/2003.

Rocha (2006), apresenta como dissertação de mestrado, o estudo intitulado Políticas afirmativas e educação: a lei 10639/03 no contexto das políticas educacionais no Brasil contemporâneo. O autor com o objetivo de analisar os mecanismos gerais de organização da sociedade atual, produtores de várias formas de desigualdades, refletir sobre as possíveis contradições presentes no debate da implementação das políticas de ações afirmativas para o negro brasileiro. E, ao mesmo tempo, perceber em que medida essas políticas favorecem ou obstaculizam a luta contra as desigualdades sociais.

Rocha (2006) diz que “um dos primeiros atos do governo Lula foi, em 09 de janeiro de 2003, o de assinar a Lei 10.639/03, que institui a obrigatoriedade do ensino da História da África e da Cultura Afro-brasileira”, e apoiado em Dias (2004), afirma que,

A Lei nº 10.639/03 apresentada de imediato teve como função precípua responder a antigas reivindicações do Movimento Negro ou distraí-lo com novas preocupações, principalmente com a implantação da mesma. Com isso o governo consegue o intento de não ser pressionado de imediato por este segmento da sociedade que ao meu ver, poderia causar constrangimentos ao início da gestão Lula. Parece que a estratégia foi acertada, mas não impediu que as pressões internas e externas impedissem a criação do prometido órgão responsável por promoção de igualdade racial no país. Cria-se na estrutura de governo a SEPPIR - Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial no dia 21 de março de 2003, data em que se comemora o dia internacional contra a discriminação racial (ROCHA, 2006, p.68).

Outra questão abordada pelo autor a que seguimos nos referindo é ao movimento negro:

Não há como negar que a atuação do movimento social negro foi importante para a chegada das políticas de ação afirmativa no Estado Brasileiro. Um exemplo disso foi a incorporação das políticas afirmativas e outras reivindicações do movimento social negro no Programa de Governo do então candidato Lula. Todavia, pelas análises realizadas até aqui, esta visão não é suficiente para a apreensão desse movimento. Ao mesmo tempo, como visto anteriormente, é notório o movimento dos organismos financeiros internacionais, no sentido de proposições relacionadas aos grupos historicamente discriminados, através do discurso de focalização das políticas nos mais pobres. É importante frisar que a preocupação desses organismos não é com a superação das desigualdades raciais ou sociais; como já observado, o seu objetivo é o de amenizá-las. A compreensão da contradição presente nesse debate é fundamental para a análise das possibilidades e limites das políticas afirmativas para a população negra brasileira e, especialmente, neste caso, a análise das possibilidades e limites da Lei 10639/03 (ROCHA, 2006, p. 74).

O autor então questiona como se dá na escola a aplicação da lei, se no

sentido da superação ou manutenção das desigualdades já na escola estão todas as contradições presentes na sociedade (ROCHA, 2006). Para ele,

(...) no sistema escolar, o negro chega aos currículos, não como o humano negro, mas sim como o objeto escravo, como se ele não tivesse um passado, ou se tivesse participado de outras relações sociais que não fossem a escravidão. As contribuições e as tecnologias trazidas pelos negros para o país são omitidas. Aliás, o cultivo da cana-de-açúcar, do algodão, a mineração, a tecnologia do ferro eram originárias da onde? Do continente Europeu? A resistência dos negros à escravidão parece não existir, com raríssimas exceções. O continente africano é apresentado como um continente primitivo, menos civilizado (p.75).

E ainda aponta profissionais da educação, além de jornalistas entre outros que em seguida de sua assinatura, teceram críticas a Lei 10.639/2003, geralmente questionando-a como caráter desnecessário e autoritário.

O jornalista Antônio Goiz, do Jornal Folha de São Paulo, publicou:

Desnecessária porque a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), aprovada em 1996, já afirmava que “o ensino da história do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia” (...) Autoritária porque, segundo educadores ouvidos pela Folha, contraria a tendência, especificada na LDB, de dar mais autonomia para as escolas trabalharem o currículo em sala de aula (GOIZ apud ROCHA, 2003, p.89).

A conselheira do CNE, apoiada em Panisset (2003), destaca a preocupação com o engessamento do currículo:

Temos uma mentalidade de achar que currículo escolar se faz por legislação. Basta escrever uma lei e ela será aplicada. Currículo é assunto pedagógico. Se não for assim, vira uma árvore de natal. Cada um quer pendurar o que acha importante e sugere o ensino de arte, sociologia ou filosofia, mas ninguém lembra de pensar num currículo harmônico (MELLO apud ROCHA, 2006, p.90).

Rocha (2006), também procurou respostas em membros do movimento negro e percebeu que eles defendem a lei mesmo como ação afirmativa, por entenderem que é necessário aliar a luta específica à luta geral, e nesse sentido analisa que “as políticas de ações afirmativas, mesmo carregadas de uma série de contradições podem contribuir como um momento e um dado da luta pela transformação social, na medida, que colocam em xeque determinados pilares de sustentação da atual ordem vigente”(p. 96).

Diversas análises e depoimentos, tanto de representantes do Estado, quanto de lideranças do movimento social negro, destacam a Lei 10639/03 como uma política de ação afirmativa. De maneira geral, entende-se por políticas afirmativas um conjunto de políticas de caráter público ou privado, temporárias, que visam reparar um dano material junto a determinado grupo social, historicamente desfavorecido e injustiçado, uma ferramenta utilizada para combater os efeitos da discriminação racial, religiosa, etc. (ROCHA, 2006, p.98).

Este mesmo autor apresenta as contradições existentes entre os críticos e defensores das políticas afirmativas.

Para ele, de um lado está o Banco Mundial com duas posições:

Necessidade da instituição de políticas (...) diferenciadas às minorias excluídas, às mulheres e a grupos étnicos, ou (...) e crítica às políticas “ligada aos recentes questionamentos de setores conservadores norte-americanos às mesmas”. E de outro, “os organismos multilaterais, como a ONU e a UNESCO, que “recomendam ao governo brasileiro a instituição de políticas focalizadas para a população negra, acompanhadas de políticas universalistas, um discurso na contramão do discurso do Banco Mundial (ROCHA, 2006, p.101).

Rocha (2006), conclui sua pesquisa dizendo que a cultura é um dado fundamental para a luta contra o racismo, visto que esse fenômeno não se limita à determinação econômica, mas que é importante considerar que a simples valorização cultural não resolve as desigualdades concretas presentes na sociedade brasileira.

Coutinho (2000), atenta para o fato de que essas políticas não se desloquem das lutas gerais pela alteração do modo de produção atual, produtor do conjunto das desigualdades raciais e sociais do mundo contemporâneo.

Temos que imaginar hoje o seguinte: talvez não se trate mais de construir “o” sujeito revolucionário, mas de construir uma intersubjetividade revolucionária, ou seja, um conjunto de sujeitos que são plurais e diferentes, mas que convergem e se unificam na luta contra o capital. Por quê? O movimento feminista vai brigar pelos direitos iguais para homens e mulheres, o movimento dos gays e das lésbicas vai brigar pelo direito civil à livre orientação sexual; o movimento negro vai brigar pela sua capacidade de influir na sociedade brasileira e ser respeitado na sua especificidade. Tudo isso é justo e progressista. Ora, mas tudo isso, se encaminhado mal, pode levar a uma nova forma de corporativismo selvagem, de tipo americano. Se cada um desses movimentos brigar apenas pela sua diferença e não por aquilo que une, nós vamos ter certamente um multiculturalismo muito simpático, mas que, em última instância, não é mais do que uma nova forma de reprodução do corporativismo neoliberal. Desculpem-me as feministas, os gays e lésbicas, os negros: esses movimentos são extremamente válidos, mas eles precisam ter a dimensão

ético-política da universalidade (COUTINHO, 2002, p.38).

Preocupados em situar a Lei 10.639/03 em um processo histórico para além de sua importância como marco contra a desigualdade, mas também como legislação determinante de novas atribuições das escolas brasileiras, fomos buscar suas origens até a assinatura em si.

Citamos de início a Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância correlata de setembro de 2001, ocorrida em Durban – África do Sul (Conferência de Durban). Porém antes de nos ater ao conteúdo que trouxe tal conferência, fomos buscar as justificativas, motivações, os encaminhamentos para a realização da Conferência de Durban, bem como pontos positivos, dificuldades, além de algumas críticas, situando no momento histórico em que a mesma ocorreu.

O Diplomata, atualmente Embaixador do Brasil em Sófia, Bulgária, e membro do Comitê para a Eliminação da Discriminação Racial, em Genebra, J.A. Lindgren Alves, escreveu em 2002, um ano depois da realização do encontro, artigo intitulado “A conferência de Durban contra o Racismo e a responsabilidade de todos”, e é neste autor, que também foi o idealizador do evento, que nos apoiamos para conhecer um pouco da história que antecedeu a conferência.

Tendo partido do autor destas linhas, em 1994, quando membro do principal órgão subsidiário da Comissão dos Direitos Humanos das Nações Unidas, a ideia da convocação de uma conferência mundial contra o racismo contemporâneo para culminar o ciclo de conferências sobre temas globais ao terminar a Guerra Fria, estudiosos e militantes do assunto têm-lhe perguntado se os problemas apresentados haviam sido previstos desde o início. A resposta é, certamente, não. Algumas das dificuldades já eram, então, obviamente, intuídas, mas não com a intensidade revelada. Outras se acrescentaram com o tempo ou em função de modificações da ideia original (ALVES, 2002, p.3).

Segundo Alves (2002), uma infinidade de tensões e embates bélicos, provocados por discriminações quase todas enquadradas na definição do Artigo 1º da Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial, de 1965, somadas ao período histórico positivo das conferências do Rio de Janeiro, de 1992, sobre o meio ambiente, e de Viena, de 1993, sobre direitos humanos, embora também difíceis, que acabaram por

transcorrer satisfatoriamente, vieram a motivar outro movimento que lutasse contra qualquer distinção, exclusão, restrição ou preferência baseadas em raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica. Levando em conta que tais comportamentos têm por objetivo ou efeito anular ou prejudicar o reconhecimento, gozo ou exercício, em igualdade de condições, dos direitos humanos e liberdades fundamentais nos domínios político, econômico, social, cultural ou qualquer outro da vida pública.

Segundo Alves ainda, era, portanto natural que a ONU procurasse um caminho novo também para enfrentar a persistência do racismo, que já havia justificado duas "Décadas" internacionais de planos, projetos e programas, sob a égide da Assembleia Geral, assim como duas conferências. E uma Terceira Década de Combate ao Racismo e à Discriminação Racial, lançada pela Resolução 48/91, de 20 de dezembro de 1993, estava então iniciando.

Os encaminhamentos para tal conferência, por parte dos países ocidentais, pareciam duvidosos, visto que se tratava de uma conferência com assuntos para eles particularmente incômodos. Sem mencionar que, nas circunstâncias da globalização atual, a exclusão social é efeito colateral esperado, a iniquidade racial era uma seara em que, ao contrário das demais (meio ambiente, direitos humanos, crescimento populacional e situação da mulher), não lhes seria viável situar no foco preferencial dos problemas (ALVES, 2002).

Por outro lado, fatores positivos e negativos ao mesmo tempo, pareciam demonstrar a viabilidade de uma conferência mundial imbuída de novo espírito, com outros elementos, velhos e recentes, fortalecendo a necessidade de sua realização. Após a eliminação, com auxílio das sanções da ONU, do sistema constitucional aberrante que erigira a segregação em essência do Estado mais poderoso da África, numa época em que a igualdade formal entre as raças já fora estabelecida por lei em quase todos os países, era preciso que o mundo "globalizado" atentasse para as manifestações estruturais do racismo contemporâneo (ALVES, 2002).

Quanto ao local da Conferência de Durban, Alves (2002) entende que vivíamos, pois, num período em que, de um lado, o multilateralismo era visto positivamente como instrumento de melhora da situação planetária (e o próprio fim do apartheid) era evidência de que o trabalho multilateral, no longo prazo, dava frutos, e por isso a conferência poderia ser sediada na África do Sul pós-apartheid pelo valor simbólico da localização (assim se pensou desde o primeiro momento).

Mais adiante o autor remete a uma avaliação e conclusão de seu artigo apontando pontos positivos como exatamente aqueles mais polêmicos, para os quais afinal se conseguira acordo. Pelo fato de terem já superado os dois encontros precedentes sobre o racismo, nas décadas de 70 e 80.

Em paralelo às atenções prioritárias acordadas aos africanos e afrodescendentes, aos asiáticos e seus descendentes no exterior, aos povos e indivíduos indígenas, a Declaração de Durban foi o primeiro documento do gênero a reconhecer "com profunda preocupação as atuais manifestações de racismo"... e a conseqüente necessidade de se elaborarem políticas e mecanismos que os protejam (ALVES, 2002, p.15).

Relacionando os países e suas participações, Alves (2002) critica alguns estados, os quais os governos que se opunham à reunião pouco fizeram para que ela se concretizasse. Quando a Conferência foi, afinal, aprovada pela Assembleia Geral da ONU, tornando-se irreversível, tampouco se decidiram a encará-la de maneira construtiva.

No Brasil os preparativos foram intensos, envolvendo entusiasticamente o Governo e a sociedade civil, inclusive numa Conferência Nacional que adiantou pontos importantes depois refletidos nos documentos de Durban e adotados pelo Governo (ALVES, 2002).

Em relação ao período socioeconômico que se vivia em 2001, para este mesmo autor, a verdade é que Durban foi a melhor conferência que se poderia realizar sobre temas tão abrangentes, em condições tão adversas, numa situação internacional avessa a preocupações sociais, já se mostrava cada dia menos favorável ao multilateralismo e à diplomacia parlamentar.

E ainda, defende que os documentos de Durban dizendo que estes:

Trazem novos conceitos e compromissos importantes, particularmente para o combate ao racismo estrutural. Estes podem ser utilizados como guias à atuação dos Estados, internamente e em ações internacionais, ou como instrumento semi-jurídico para cobranças das sociedades aos governos (ALVES, 2002, p.18).

Entendemos ser importante em nossa pesquisa apresentar questões pontuais do conteúdo presente na Conferência de Durban intitulado "Declaração e programa de ação" adotada em 08 de setembro de 2001.

Tal conferência apresentou declaração e programa de ação contra o racismo, inspirada na luta heroica do povo da África do Sul contra o sistema

institucionalizado do Apartheid, a luta por igualdade e justiça, em um clima de democracia, desenvolvimento, estado de direito e respeito aos direitos humanos, relembando neste contexto

A importante contribuição da comunidade internacional para aquela luta e, em particular, o papel-chave dos povos e Governos da África, e observando o importante papel que diferentes atores da sociedade civil, incluindo as organizações não governamentais, tiveram nesta luta e nos esforços continuados no combate ao racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata (DECLARAÇÃO E PROGRAMA DE AÇÃO DA CONFERÊNCIA DE DURBAN, 2001, p.03).

Considerando 2001 o Ano Internacional de Mobilização contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, a referida conferência teve por objetivo chamar a atenção do mundo para um novo momento de compromisso político em eliminar todas as formas de racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata.

Além de reafirmar compromissos e propósitos contidos na Carta das Nações Unidas e na Declaração Universal dos Direitos Humanos como igualdade e não discriminação, reconhecidos incentivando o respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais para todos, sem distinção de qualquer tipo, seja de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou qualquer outro tipo de opinião, origem social e nacional, propriedade, nascimento ou outro status (DECLARAÇÃO E PROGRAMA DE AÇÃO DA CONFERÊNCIA DE DURBAN, 2001, p.5).

A mesma conferência ainda buscou o reconhecimento da importância fundamental dos Estados ao combaterem o racismo, a discriminação racial, a xenofobia e a intolerância correlata, considerando a possibilidade da assinatura, ratificação ou a concordância com todos os instrumentos internacionais de direitos humanos pertinentes, visando a adesão universal.

Torna-se importante ressaltar temas como a pobreza, o subdesenvolvimento, a marginalização e a exclusão social, também apresentados nas declarações da Conferência de Durban. São citadas no documento, as disparidades econômicas que estão intimamente associadas ao racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata, que acabam por contribuir para a persistência de práticas e atitudes racistas as quais geram mais pobreza.

Porém, torna-se visível, através do conteúdo apresentado sobre estas

questões, que ocorre uma análise superficial do processo. É passada a visão de que o problema do desenvolvimento econômico é determinado pela desigualdade e falta de direitos humanos, sem a preocupação com o caminho inverso, ou seja, de que a lógica econômica gera a desigualdade, exclusão e selecionamento, retirando, desta forma, os direitos humanos. Em determinados momentos das declarações desta conferência percebemos este fato.

Expressamos nossa profunda preocupação com o fato de que o desenvolvimento socioeconômico está sendo dificultado por conflitos internos generalizados que se devem, entre outras causas, às graves violações dos direitos humanos, incluindo aquelas decorrentes do racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata, e pela falta de governos democráticos, inclusivos e participativos (p.14).

Referente às medidas de prevenção, educação e proteção com vistas à erradicação do racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata em níveis nacionais, regionais e internacionais, a educação aparece como um dos itens importantes a ser desenvolvido. Porém, mais uma vez percebe-se o isolamento dos fatos, sem, por exemplo, uma contextualização da educação no que se refere aos seus projetos de conhecimento.

Entre eles está o item 80:

Acreditamos firmemente que a educação, o desenvolvimento e a implementação fiel das nossas normas e obrigações dos direitos humanos internacionais, inclusive a promulgação de leis e estratégias políticas econômicas e sociais, são cruciais no combate ao racismo, à discriminação racial, à xenofobia e à intolerância correlata (p.26).

Adotar a educação como uma medida para um determinado fim de transformação condiz também em adotar uma concepção de educação que seja condizente com tal transformação e no nosso entendimento, a concepção hegemônica de educação condiz com os princípios da escola capitalista, que por sua vez, não pretende transformar e sim preparar o indivíduo para atuar no sistema de forma passiva e a-crítica. Defender igualdade torna-se incoerente e inviável em uma sociedade de classe e conseqüentemente a partir de um sistema educacional que forma para se adaptar o indivíduo a este.

E mais adiante no item 114 é declarado reconhecimento do papel primordial dos Parlamentos na luta contra o racismo, discriminação racial, xenofobia e

intolerância correlata, em adotar legislação adequada, supervisionando sua implementação e alocando os recursos financeiros indispensáveis.

Passados aproximadamente dois anos pós Conferência de Durban é assinada no Brasil a Lei nº 10.639/03, que estabelecem diretrizes e bases da educação nacional, para a inclusão no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira".

Para conhecer o caminho entre a Conferência de Durban e a sanção da lei no Brasil, bem como os sujeitos participantes deste processo nos valem da tese de doutorado intitulada "Histórias da África e dos africanos na escola: As perspectivas para a formação dos professores de História quando a diferença se torna obrigatoriedade curricular", de autoria de Luiz Fernando de Oliveira.

Entre os objetivos da referida pesquisa está o de analisar como os professores de História do ensino básico se situam em relação ao reconhecimento da questão racial e da História da África nos currículos de História para identificar a existência ou não de tensões teórico-práticas entre esse reconhecimento e suas trajetórias de formação profissional, o que se aproxima fortemente de nossa problemática ligada aos professores de Educação Física.

Em sua pesquisa Oliveira descreve inclusive sobre a participação do Brasil na Conferência de Durban como parte importante do caminho para a trajetória de Lei 10.639/03 logo adiante.

Houve um intenso engajamento das organizações negras brasileiras na construção e realização desta conferência. No Plano Nacional este processo teve início em abril de 2000, com a constituição de um Comitê Impulsor Pró-Conferência, formado por lideranças e organizações negras e organizações sindicais, que assumiu a organização de inúmeras tarefas organizativas. O Comitê foi responsável pela constituição do Fórum Nacional de Entidades Negras para a Conferência, a partir do qual foi elaborado um documento sobre os efeitos do racismo no Brasil e formadas delegações para a participação no processo da conferência. A delegação brasileira foi a maior em Durban - cerca de 500 participantes - dentre as 150 delegações oficiais representadas por cerca de quatro mil participantes. Além de levar as reivindicações históricas do movimento negro, um dos itens exigidos foi a introdução dos estudos de História da África e História do Negro nos currículos escolares brasileiros (OLIVEIRA, 2010, p.109).

Mais adiante encontramos na tese analisada, os sujeitos que se fizeram presentes na trajetória da Lei 10.639/03 no Brasil. Esta aparece como resultado de um longo caminho de reivindicações do movimento negro. Originária de um projeto

de lei apresentado em 11 de março de 1999, “pelos deputados federais Ester Grossi (educadora) e por Bem-Hur Ferreira (oriundo do movimento negro), ambos do PT” (p.111), sancionada em 09 de janeiro de 2003 pelo Presidente Lula e pelo Ministro Cristovam Buarque (OLIVEIRA, 2010).

A título de nossa pesquisa não podemos deixar de analisar que na tese que nos dedicamos citar, já aparecem resquícios de uma lei que depende da vontade e empenho de alguns atores, aqui neste caso dos educadores, apenas porque se identificam com a causa, para que de fato seja aplicada com status de lei.

Assim o autor decorre um parágrafo:

A lei, de início, trouxe consigo uma intensa polêmica: para alguns significava imposição, para outros uma concessão. Porém com a realização de diversos fóruns estaduais e nacionais promovidos pelo MEC e o empenho de diversos educadores e dos movimentos negros, os debates sobre o ensino da História da África e dos negros no Brasil nos currículos escolares vêm conquistando espaços significativos de luta antirracista na sociedade brasileira (OLIVEIRA, 2010, p.111-112).

Percebemos neste mesmo parágrafo que para Oliveira os problemas e tensões referentes à lei, ocorreram quase que exclusivamente no início do período de sua implantação. Quando o autor fala em fóruns nacionais e estaduais promovidos pelo MEC, e que o tema do ensino da História da África nos currículos do Brasil vem conquistando espaços escolares, este parece desconhecer a maneira em que as políticas públicas efetivamente chegam a estes espaços.

Também fica o questionamento do porque algumas leis nem sempre têm o status de lei, dependendo do empenho de atores como os professores, aqui em especial os de Educação Física para saírem do papel e o que de fato vem subentendido nas entrelinhas e por trás de seus objetivos.

3.3.1 Leis que não têm status de lei

Para o Jurista Fabio Konder Comparato, a população brasileira acostumada com séculos de submissão pode viver hoje uma falsa mentalidade democrática. Reconhecido pela defesa das causas de movimentos sociais, como o MST, e crítico ferrenho da última ditadura civil- militar (1964-1984), o jurista Fábio Comparato acredita que o Brasil ainda está longe de ser um Estado verdadeiramente

democrático. De acordo com ele, os brasileiros ainda têm a mentalidade e os costumes marcados por séculos de escravidão e precisam se desvencilhar da submissão e passividade. Para tanto, segundo o jurista, é preciso ampliar a educação cívica e política e aproveitar ao máximo a imprensa alternativa para denunciar essa opressão (COMPARATO, 2012).

Para este jurista, de encontro ao que nos referíamos a pouco em relação às leis que não têm status de lei, existe uma diferença no que está na lei e o que realmente acontece na prática, caracterizando a política brasileira com o termo duplicidade. Para ele, há a existência de dois ordenamentos jurídicos: a organização oficial e a organização real. E também no sentido figurado há duplicidade, ou seja, o verdadeiro poder é dissimulado, é oculto.

Comparatto cita como exemplo inclusive, a própria Constituição Brasileira quando da declaração fundamental no artigo 1º, parágrafo único de que todo poder emana do povo que o exerce diretamente por intermédio de representantes eleitos.

Na verdade, o povo não tem poder algum. Ele faz parte de um conjunto teatral, não faz parte propriamente do elenco, mas está em torno do elenco. Toda a nossa vida política é decidida nos bastidores e para vencer isso não basta mudar as instituições políticas, é preciso mudar a mentalidade coletiva e os costumes sociais. E a nossa mentalidade coletiva não é democrática (COMPARATO, 2012).

Concordamos com o autor, ao questionarmos a aplicação da Lei 10.639/03, que parece existir uma combinação entre a adaptação às leis no Brasil por parte da população, juntamente com o interesse (de poucos-TIRO) dos grupos dominantes, como os empresários manipulando até mesmo governo e parlamentares.

Essa mentalidade e costumes foram forjados por uma instituição política colonial, depois imperial e falsamente republicana, mas, sobretudo, pela vigência do sistema capitalista, que entrou em vigor no Brasil no ano do descobrimento. E o sistema capitalista tem essa característica específica, o poder é sempre oculto e dissimulado. Os grandes empresários dizem que não são eles que fazem a lei, mas na verdade são eles que fazem o Congresso Nacional. São eles que dobram os presidentes da República. E os grandes empresários atualmente são os grandes banqueiros, os personagens do agronegócio, os industriais e os grandes comerciantes (COMPARATO, 2012).

Em pesquisa ao Jornal Brasil de Fato, encontramos além da entrevista de Fábio Comparato, matéria específica relacionada à aplicação da Lei 10.639/03. Datada de agosto de 2011, e de autoria dos Jornalistas Jorge Américo e Cleyton

Borges, trata das exigências da UNEafro-Brasil ao Ministério da Educação (MEC).

Segundo a matéria fica claro que apesar de ter sido aprovada há oito anos, a Lei 10.639/03 ainda não foi aplicada de fato, e que o próprio o movimento negro tem denunciado o descaso dos sucessivos governos, nos níveis federal, estadual e municipal.

A aprovação dessa Lei é uma das poucas vitórias institucionais do movimento negro nos últimos anos. No entanto, o sentimento é de que ganhamos, mas não levamos (...) A lei não se efetiva, em parte por falta de vontade política dos governos e por outra pelas 'desculpas' de falta de verba pública, lamenta Douglas Belchior, coordenador de núcleo em Poá, na Grande São Paulo (AMÉRICO E BORGES, 2011).

Apoiamo-nos em Saviani (2005), para fazer uma relação direta com a Lei 10.639/03, que pode ir além das determinações para as práticas de ensino para a desigualdade racial, como também servir aos interesses capitalistas que parecem ficar subentendidos desde o momento de sua elaboração, processo de construção e assinatura pelo Presidente Lula.

Para este autor a participação das massas acaba por entrar em contradição com os interesses da burguesia à medida que a história vem evoluindo.

A história volta-se contra os interesses da burguesia. Então para a burguesia defender seus interesses, ela não tem outra saída se não negar sua história, passando a reagir contra o movimento da história. É nesse momento que a escola tradicional, a pedagogia da essência não vai servir e a burguesia vai propor a pedagogia da existência (SAVIANI, 2005, p.40).

Saviani (2005) trata da referida pedagogia da existência como legitimação das desigualdades, porque esta considera que os homens não são essencialmente iguais, e sim, essencialmente diferentes, e que temos de respeitar essas diferenças.

Com efeito, a pedagogia da existência vai ter esse caráter reacionário, isto é, vai contrapor-se ao movimento de libertação da humanidade em seu conjunto, vai legitimar as desigualdades, legitimar a dominação, legitimar a sujeição, legitimar os privilégios (SAVIANI, 2005, p.41).

No momento em que nos dedicamos a pesquisar a Lei 10.639 e as mudanças que implica a organização do trabalho pedagógico do professor de Educação Física, se torna praticamente impossível não relacionar esse poder de legitimação pretendido pelo sistema capitalista quando chega à escola em forma de legislação.

Não queremos com isso dizer que não é válido o processo de luta do movimento negro e todas as mudanças já conquistadas por ele, porém assim como Saviani (2005), entendemos que:

Uma visão crítica da educação deve empenhar-se em mostrar a necessidade lógica, social e histórica da escola existente na sociedade capitalista, pondo em evidência aquilo que ela desconhece e marca: seus determinantes materiais (p.29).

Nesse sentido, para além destes questionamentos, apontamos também alguns problemas relativos ao alcance das Leis em educação no Brasil, que por vezes permanecem apenas no âmbito de um compromisso moral dos professores.

Segundo Demo (1997) é possível cultivarmos pelo menos duas atitudes razoavelmente distintas relacionadas às leis:

a) predomina naquilo que se diz comumente como letra da lei a expectativa de um cerco sem brechas, pois só vale o que está na lei: nada se pode subentender e mesmo interpretar; quando mais minuciosa a lei, tanto mais proíbe e tanto mais é lei; b) podemos, por outra, ir em direção diferente, se acolhermos uma lei como dispositivo motivador, que há de conter parâmetros estabelecidos, mas a serviço da criatividade; apontamos para isso, quando falamos em “espírito de lei”, supondo que a letra é algo petrificado, ao passo que o espírito se recusa a ser aprisionado (p.14).

Para Demo (1997) ainda, não há como esconder que a aprendizagem no Brasil é um vexame, e que seria o cúmulo colocar esse problema apenas nos ombros dos professores, que são vítimas do sistema quanto os alunos (p.50).

Portanto entendemos que existe uma imensa contradição entre a luta do movimento negro destacando sua participação na Conferência de Durban, a posteriori até assinatura da lei em 2003, e toda a luta que vem travando até hoje, com o que efetivamente o governo pretende e determina através da criação da lei e do descaso com sua aplicação nesses anos todos.

Levando em conta que em 2013 a lei 10.639 completa 10 anos de sua assinatura, assistimos o governo apenas se colocando na história como cumpridor de um dever internacionalmente combinado, e repassando a responsabilidade para os sujeitos sociais, ou seja, os professores, aqui especificamente, os professores de Educação Física, que são objeto de nosso estudo.

Nesse sentido reforçam-se os questionamentos se o cumprimento da lei colabora com uma apropriação, por parte dos alunos, da cultura de um projeto histórico e valoroso da educação, ou com o sistema capitalista que almeja transmitir à escola, e aqui especificamente ao professor de Educação Física a

responsabilidade social com os negros brasileiros? A referida lei situada no presente momento histórico da nossa sociedade, passa então a fortalecer o cenário da condição pós-moderna, sob a lógica de reestruturação do capital, como já se referem alguns autores?

Sem a pretensão de concluir esse debate, passaremos as nossas análises, relacionando os dados coletados com os objetivos apresentados em nosso estudo.

4 Análise de dados

4.1 Os determinantes sociais que direcionam a legalidade do ensino da cultura afro-brasileira e africana

Dissemos no decorrer de nosso estudo que as políticas educacionais mediam a relação entre o mundo do trabalho e a organização do trabalho pedagógico da escola. Assim, após entendermos (item 4.1) a organização do trabalho material, faz-se necessário discutirmos, como que as políticas educacionais se situam neste contexto, ou seja, qual a função das políticas educacionais em um contexto de reestruturação do capital. Essa discussão se justifica para que consigamos responder ao nosso primeiro objetivo que consiste em analisar os determinantes sociais que direcionam a legalidade do ensino da cultura afro-brasileira. Para isso, iremos relacioná-lo às categorias de conteúdo: Trabalho, legislação, Educação, Escola e Cultura afro-brasileira que acaba por relacionar também a Educação Física, tentando explicar que determinantes sociais são estes, que modelo de governo é este que direciona as leis para a educação, e que interesses vêm escondidos por trás destas ações.

Para tal, apoiamo-nos em alguns autores tais como Lima (2005, 2006), Frigotto (2011) e Freitas (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 como 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 – BM, FMI e UNESCO.

Se na primeira metade da década de 90, as políticas elaboradas por estes organismos estavam fundamentadas no consenso de Washington³, a partir da metade da década

³ Consenso de Washington é um conjunto de formulado em novembro de 1989 por economistas de instituições financeiras situadas em Washington., como o FMI, o Banco Mundial e o Departamento do Tesouro dos Estados Unidos, fundamentadas num texto do economista John Williamson, do International Institute for Economy, e 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.

de 90, estes intelectuais orgânicos da burguesia elaboram novas estratégias de legitimação do projeto burguês de educação e de sociabilidade através de críticas ao que identificam como “neoliberalismo radical”. Diante da estagnação econômica e da ampliação das desigualdades econômicas e sociais – consequência do próprio neoliberalismo – estes intelectuais avaliam a necessidade do “pós-consenso de Washington⁴” e da construção de um “Estado mais próximo do povo”. 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, p.9).

Para a autora, estas estratégias colocam no centro do debate a própria educação, que passa a ser mundializada como o capital, tornando-se mercadoria, formando mão de obra flexível e precarizada para o mercado de trabalho. Possibilita-nos, também, compreender a forma como o neoliberalismo passa a ser implementado nos países da periferia do capitalismo, dos quais o Brasil se situa, demonstrando o papel ativo que os governos Fernando Henrique Cardoso e Luiz Inácio Lula da Silva desempenham neste processo de conversão neocolonial dos quais as reformas na infra-estrutura e na educação se coloca a serviço do projeto de sociabilidade, identificado como “terceira via”⁵. Neste projeto, a terceira via atua na formação de uma nova sociabilidade baseada na perda da centralidade da luta de classes em que a educação escolar é considerada para Lima (2005, p.9), como:

Principal estratégia política de conformação dos indivíduos à ordem do capital. Nesta direção política, articula a teoria do capital humano – capacidade individual e igualdade de oportunidades – com o capital social – responsabilidade e solidariedade social – defendendo a possibilidade de humanização ou reforma do capitalismo.

A autora em outro estudo (2006) cita como uma das principais ações desse projeto de sociabilidade, a decomposição e a diferenciação da esfera política e econômica. Essa separação ocorre na medida em que o controle da produção e sua apropriação pela burguesia são identificados como questões econômicas que se afastam, aparentemente, do âmbito político. Fundamentada em Wood (2003), Lima

⁴ 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.

⁵ A terceira via, segundo Lima (2005), pleiteia para si o papel de teoria da sociedade e da política contemporânea, apresentando os seguintes fundamentos básicos: 1) No nível da política, propõe a modernização do centro, a rejeição da política de classe e da igualdade econômica, procurando apoio político em todas as classes sociais; 2) No plano econômico, trata de equilibrar regulação e desregulação de uma economia mista, através de parcerias entre público e privado.

(2006) afirma que essa separação talvez seja a defesa mais eficiente de defesa do capital, pois, decorrente dessa ação os antagonismos de classe são esvaziados pela construção de uma aparência necessária de “instancias democráticas de representação, divisão de poderes e dos direitos fundamentais dos cidadãos, sem alterar as formas de propriedade e exploração” (p.26). Assim, a economia é esvaziada de seu conteúdo político-social e a política se reduz a um campo de conciliação de classes. “uma cidadania abstrata, descaracterizada, sob a aparência de que trabalhadores e burgueses são iguais juridicamente. Uma concepção de cidadania, portanto, absolutamente descolada da luta de classe” (LIMA, 2006, p.26).

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 da classe burguesa expressada na LDB, PNE e em decretos, medidas provisórias e projetos de lei. Essa expressão reforça-se no governo Lula da Silva (a partir de 2003) que aprofunda as reformas das políticas educacionais no que consiste ao estabelecimento de políticas de combate ao analfabetismo e a inclusão, desde a educação fundamental, ensino médio e educação superior.

Freitas (2010) situa esse processo de inclusão estabelecido na última década e apresenta importantes aspectos para entendermos o porque a inclusão tem dominado o debate. Para o autor, a atual inclusão “da pobreza na escola” combina com “subordinação”. O autor justifica essa constatação quando questiona se 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. Ou seja, é preciso “disciplinar os bárbaros” (p.90). Assim, para a escola capitalista basta incluir no sentido formar, através de abertura de vagas em que o aluno limita-se a ser um número de matrícula, sob o discurso que a escola tem que ser democrática e que o conteúdo tem que ser crítico. Incluir significa trabalhar com as contradições sociais ou nas palavras de Freitas (2010, p.93):

A escola capitalista não está, citando Krupskaya (In: Pistrak, 2009) promovendo a formação de lutadores e construtores de um novo mundo, mas produzindo a “inclusão” e a “conformidade” ao mundo existente – o mundo do consumo. Um mundo, como diz Bauman (2001) que não se identifica mais pela “carteira de trabalho assinada”, como no passado (já que o trabalho em parte inexistente ou está precarizado), mas que se identifica

pelo “cartão de crédito” e pela sua fugacidade nas relações, onde a obsolescência é um mecanismo de alimentação do eterno consumo (seja em relação às mercadorias, seja em relação às pessoas).

Para Frigotto, a década de 2000-2010 diferencia-se da de 1990 em vários aspectos quando analisa o que denomina “continuidade no essencial da política macroeconômica” (2011, p. 240). No artigo intitulado “Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI”, o autor faz referência a este período partindo do pressuposto de que o Estado contava com um novo fundamento denominado de liberalismo conservador. O papel deste pressupõe reduzir a sociedade a um conjunto de consumidores, onde o indivíduo não é mais considerável à sociedade, e sim, ao mercado. “A educação não mais é direito social e subjetivo, mas um serviço mercantil” (FRIGOTTO, 2011, p.240).

Outro aspecto que Frigotto (2011) comenta e que caracteriza este período corresponde ao trato com os movimentos sociais, como também a realização de políticas compensatórias. Nas palavras do autor:

a relação distinta com os movimentos sociais, não mais demonizados nem tomados como caso de polícia; e ampliação intensa de políticas e programas direcionados à grande massa não organizada que vivia abaixo da linha da pobreza ou num nível elementar de sobrevivência e consumo (FRIGOTTO, 2011, p 240).

E ainda mesmo que, de acordo com algumas tendências do movimento negro, a Lei 10.639/03 não se apresenta como uma política compensatória e sim reparatória, percebemos que sua invisibilidade como política educacional tem relação direta com a escola capitalista que é branca, visto que tem a intencionalidade de manter o elemento raça como hierarquizador, determinando quem permanece abaixo ou no topo desta sociedade.

Concordamos com o autor quando este cita que o problema não está no desenvolvimento de um projeto que adote esse tipo de políticas enquanto travessia, o problema está em que estas políticas não se vinculam à radicalidade, ou seja, não confrontam as relações sociais dominantes. Ocorre o contrário, grande parte da população, pelo fato de passarem de indigentes à sobreviventes e de não consumidores a consumidores em nível elementar, acabam desenvolvendo um comportamento de gratidão à classe dominante e ao Estado. O autor cita, como exemplo, a responsabilidade da massa (80%) pelos índices de aprovação “ótima” do

atual governo.

Frigotto vai além, para o autor o campo educacional nesta década segue por incidir no fato de que ao não disputar um projeto societário antagônico à modernização e ao capitalismo dependente, expandindo o capital em nossa sociedade, o sistema educacional centra-se num projeto desenvolvimentista com foco no consumo, já que estabelece:

Políticas e programas para a grande massa de desvalidos, harmonizando-as com os interesses da classe dominante (a minoria prepotente), o governo também não disputou um projeto educacional antagônico, no conteúdo, no método e na forma (FRIGOTTO, 2011, p.241).

Nesse sentido, nos cabe concordar com o autor quando analisa as políticas educacionais, especificamente voltadas para a educação afro-descendentes.

Por certo, não se pode reduzir tais feitos ao debate sobre a política de cotas e menos ainda que tal debate se reduza, uma vez mais, ao pensamento dicotômico do à favor ou contra. Trata-se de ver quais forças sociais as demandam, qual sua sinalização social e política e qual o seu ardil (FRIGOTTO 2011, p.244).

Reiteramos corroborando com Frigotto, que o problema não está no desenvolvimento de ações e políticas como esta, mas sim na forma de sua gestão e na concepção que as orienta.

Com isso, o Estado, em vez de alargar o fundo público na perspectiva do atendimento a políticas públicas de caráter universal, fragmenta as ações em políticas focais que amenizam os efeitos, sem alterar substancialmente as suas determinações (FRIGOTTO, 2011, p.245).

Nesse sentido, consideramos em relação aos determinantes sociais que direcionam a legalidade do ensino da cultura afro-brasileira e africana, a existência de inúmeros desafios que são políticos, teóricos, organizativos e pedagógicos.

Especialmente no enfrentamento destes desafios, concordamos com Leher e Mota (2012) que tais problemas estão circunscritos a determinados movimentos, infelizmente ainda, não configurando um quadro de clara luta de classes no terreno da educação.

4.2 O contexto das escolas municipais de Bagé: Com a palavra os professores de Educação Física

Compreendemos a Educação Física, bem como expressa o Coletivo de Autores (1992), como uma prática pedagógica que trabalha no âmbito escolar, as atividades expressivas corporais como: jogo, esporte, dança e ginástica, em que estas se configuram em uma área do conhecimento denominada cultura corporal.

E os mesmos autores definem que a reflexão sobre a cultura corporal

Busca desenvolver uma reflexão pedagógica sobre o acervo de formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história, exteriorizadas pela expressão corporal: jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esporte, malabarismo, contorcionismo, mímica e outros, que podem ser identificados como formas de representação simbólica de realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas (COLETIVO DE AUTORES, 1992. p. 38).

Utilizamos-nos deste entendimento para iniciar as análises das falas dos professores participantes do grupo focal na busca de dados empíricos que colaborem com a veracidade de nossa pesquisa. Não pretendemos desta forma, julgar os professores participantes de nossa pesquisa, mas possibilitar que os mesmos tenham voz no processo de discussão desta temática, que os interessa, uma vez que os mesmos serão os agentes ativos da materialização do referido projeto de Lei.

No I Eixo da discussão, tratamos com as 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 apoiamos-nos em Freitas (1995), quando se propões a examinar as categorias que dizem respeito aos objetivos gerais/avaliação da escola, o que ele denomina como função social; e o conteúdo/forma geral do trabalho

pedagógico da escola, o qual o autor destaca a artificialidade da vida escolar separada da produção material, a fragmentação do trato com o conhecimento e 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, etc. (FREITAS, 1995, p.95).

Freitas (2010) se utiliza especificamente das categorias que nos referimos para questionar os reais objetivos da educação, que vêm ocultos nos discursos de uma escola 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? É sabido que a hegemonia da política educacional é dos que já estão incluídos e que pretendem falar em nome dos excluídos. Parte-se da ideia de que haveria interesse dos excluídos em dominar o que os incluídos dominam através das formas planejadas por estes: a atual forma escola. E caso não haja tal interesse há que obrigá-lo a ter pela avaliação, há que “conformá-los” (FREITAS, 2010, p.90).

Corroboramos com este mesmo autor (2010) quando avalia que nos últimos vinte anos a forma escolar vem lidando perfeitamente com todos estes adjetivos de maneira a preservar suas funções sociais de excluir e subordinar.

Ao relacionarmos especificamente os objetivos às falas dos Professores participantes do grupo focal, VI e VII, percebemos que estes fixaram o plano no tempo e espaço, apontando certo estranhamento em relação ao projeto político da escola ou a uma proposta pedagógica com objetivos maiores. Objetivos estes, que poderiam contemplar uma ação pedagógica mais crítica do que mera preparação de recursos humanos, para os vários postos de trabalho existentes na sociedade, como em seguida aparecem nas falas da maioria.

Segundo Rays (1999) o que ocorre é que a ação pedagógica somente é vista com a devida complexidade, por parte de pesquisadores e de educadores que são colaboradores com a reconstrução e redefinição do pensamento pedagógico brasileiro. O que se distancia das práticas pedagógicas em desenvolvimento nas instituições escolares.

Para este autor o planejamento pedagógico na escola brasileira é fortemente influenciado pelo modo de produção capitalista.

Encontramos divergências políticas e pedagógicas quanto ao modo de proceder a seleção, organização e desenvolvimento dos conteúdos curricular o seu trabalho com base em problemas concretos da realidade, e na especificidade das relações pedagógicas entre o saber elaborado, o saber e as urgências sociais (RAYS, 1999, p.226).

Nesse sentido, compreendemos que as falas dos professores podem exemplificar o que Rays (1999) denomina de ação pedagógica acrítica, visto se processar com base em formas político-pedagógicas previamente determinadas, que agem como se as circunstâncias histórico-sociais fossem estranhas à escola. “Na ação pedagógica acrítica, há uma dicotomia generalizada entre o contexto histórico e a realidade cotidiana escolar” (p. 228).

O autor ainda concorda com Libâneo (1985) ao defender uma teoria crítica de escola que parta de uma avaliação das circunstâncias histórico-sociais e concretas que determinam o aparecimento e o desenvolvimento de formas pedagógicas que incorporem a superação às realidades sociais presentes.

Ao aplicarmos a técnica do grupo focal observamos também, 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 a postura do professor, como exemplo. Nunca vamos para os eventos para nos digladiar, vamos competir, nos divertir (Professor II).

Kunz (2007)⁶, entende ser o esporte de alto rendimento, o grande exemplo da racionalização instrumental e funcional do homem, no momento em que o atleta deve aprender a executar com sucesso para se sobressair aos demais. Dessa forma, terá um lugar nesse meio; se não, será excluído.

Este mesmo autor, também identifica o esporte de modo geral como um produto que reflete algumas regras essenciais do capitalismo como: competição, exclusão, padronização, técnica, objetividade, consumo, disciplina e resultado.

⁶ Embora o referido autor não se fundamente no pressuposto teórico que norteia esta pesquisa, o materialismo histórico dialético, o mesmo, sob a análise da fenomenologia, trás interessantes apontamentos sobre o esporte e situa-se enquanto uma referencia para a área da educação Física no que corresponde ao esporte.

Dessa forma, o esporte é um produto da indústria cultural que foi criado para disseminar as normas e expectativas do mercado e da indústria capitalista. O esporte desenvolvido dessa maneira está se alastrando cada vez mais para várias instâncias da sociedade atual, tais como: escolas, empresas, comércio, universidades, etc. (KUNZ, 2007, p.20).

Kunz (2007) reafirma o esporte como um dos pilares do capitalismo já que está ligado à dominação e controle social, o que caracteriza uma concepção equivocada. Dessa maneira o esporte compreende o homem com um corpo cheio de articulações e músculos que servem para ser adestrados e manipulados conforme comando externo.

Porém acredita que o homem é muito mais que isso: É uma totalidade livre que possui capacidade infinita de agir por conta própria e imaginar tudo por intermédio da sua subjetividade (p. 21).

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, o que acaba por causar certo estranhamento quando se trata de outro modelo de cultura corporal.

Algumas expressões como “O esporte é muito importante. Ele salva. Ele resgata muita criança” (Professor I), aparecem como uma comprovação desta relação estreita e distorcida entre esporte e Educação Física hoje.

Também contamos com uma perfeita aceitação por parte dos alunos que têm através da mídia uma campanha sedutora dos prazeres e ganhos que ele – o esporte - pode trazer para a pessoa que o pratica, juntamente com a qualidade de vida, termo atual bastante utilizado convocando os alunos a esta 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).

Quanto aos conteúdos e especialmente ao esporte, nos apoiamos ainda em Kunz (2007), que entende que a formação de professores de Educação Física vem sendo baseada na formação teórica dos aspectos técnicos e empíricos de razão apenas instrumental. “Essa formação deficitária afastava estes professores das reais discussões sobre a Educação Física escolar e seu respaldo social” (p.25).

Nesse sentido, ao relacionarmos as falas do grupo focal com autores como

Ferstenseifer (2001), nos cabe interpretar que a formação que nos referimos prioriza o modo empírico de ver o mundo (objetivo). Os professores de Educação Física formam-se com o entendimento de movimento apenas descritivo e repetitivo, baseado na presença de um padrão para comparação.

Fazendo uma relação com a Educação Física escolar, o aluno deve repetir um movimento o mais parecido possível com um modelo sugerido pelo professor para o rendimento. Esses procedimentos e padrões conceituais e de desempenho podem ser facilmente observados, diariamente, nas escolas e academias de Educação Física dos dias atuais (KUNZ, 2007, p.25).

Nesse sentido Souza (2009) aponta para a necessidade de contextualização do esporte como debate epistemológico da Educação Física a fim de o entendermos como uma objetivação cultural do movimento humano. Para a autora se faz necessário compreendermos de fato a concretude do esporte através de saberes científicos de diferentes áreas que vão além da fisiologia e biomecânica, até a psicologia e sociologia a fim de estabelecer um diálogo interdisciplinar.

A referida autora (2009) bem como Escobar (1997), descreve sobre o esporte na Educação Física escolar como um dos fenômenos mais fascinantes da história do homem, pelas suas conexões históricas com o desenvolvimento e incremento do capitalismo.

Para Escobar a disciplina está desafiada a

Promover, no interior da escola, a compreensão e a explicação da ideologia e fetichismo que ocultam as verdadeiras causas da transformação da atividade lúdica em trabalho, compreensão e explicações inatingíveis se a elaboração conceitual da realidade é realizada a partir dos elementos lógicos do senso comum (ESCOBAR, 1997 apud SOUZA, 2009, p.53)

Dessa forma nos perguntamos: é suficiente a Educação Física apenas inserir conteúdos referente a cultura afro-brasileira, sem mudar a sua lógica de apropriação? Segundo Souza (2009), O ensino do esporte na escola 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 o esporte de alto rendimento segue os princípios da competição, do selecionamento e da produtividade, estes, sustentados pela cultura discriminatória da sociedade científica/tecnológica.

Decorrente da reprodução destes princípios, a prática pedagógica do esporte, gera um grande problema que consiste em não atender às expectativas de

todos, de maneira que não poderá se legitimar a partir dos interesses da instituição escolar, pois, com o fim de atender os aspectos do esporte institucionalizado, torna-se precária de valores como a coletividade e a cooperação, essenciais para a formação de pessoas dotadas de auto-determinação e auto-organização. E então, sob a possibilidade da razão técnica, construímos uma visão naturalizada das coisas e dentro dela, o esporte ganha um valor educacional simplista, tornando-se incapaz de ser elemento mediador de uma visão crítica do mundo, no sentido de superar o modelo dominante de esporte e formar uma nova cultura esportiva que atenda aos interesses coletivos.

Escobar (1997) discute a questão da coletividade e afirma que as relações entre os homens estão determinadas pela estrutura econômica da sociedade. No modo capitalista a exaltação da competição desenvolve a motivação pessoal e egocêntrica, estimulando a exploração do homem pelo homem e o desprezo pelos interesses coletivos. É por isso que o coletivo é o princípio fundamental para a prática pedagógica da escola, inserida num projeto histórico superador dessas relações. Para tanto, o problema do coletivo não pode ser abordado nas bases idealistas da pedagogia, que o situa no interior das teorias da dinâmica de grupo atribuindo-lhe como objetivo preparar os alunos para a adaptação à vida em sociedade e sim, enquanto forma especial de grupo que se caracteriza por defender objetivos socialmente valiosos. Os membros dos grupos devem estar conscientes desse valor e dispostos ao esforço comum, de maneira a contribuir de forma pessoal para atingi-lo.

Mencionar a precarização do trabalho docente nesta pesquisa torna-se necessário, uma vez que é a partir do trabalho do professor que o mesmo irá desenvolver suas práticas pedagógicas e no momento que o mesmo não encontra condições objetivas para desenvolver suas ações, o trabalho torna-se precário e limitado.

Apresentamos algumas falas surgidas no grupo focal que denunciam que mesmo aqueles professores que defendem o esporte como conteúdo de suma importância nas aulas de Educação Física tomam uma postura questionadora quanto ao espaço físico precário e material sucateado.

Quando perguntados sobre os conteúdos que mais 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 em baixo do braço mesmo (Professor II); Tenho meu material que comprei do meu dinheiro, levo pra casa e volto (Professor III). O meu material carrego no bagageiro do carro se não, some (Professor IX).

A técnica do grupo focal aponta que os professores de Educação Física investigados, convivem com algumas formas de precarização em seus cotidianos escolares, e que muitas delas estão relacionadas principalmente, à falta de políticas públicas do governo municipal que contemplem a totalidade das escolas. Especificamente neste estudo, identificamos tal falha no sistema educacional, refletida na falta de estrutura para a prática de qualidade nas aulas de Educação Física.

Nesse sentido, concordamos com Nascimento (2011), que a precarização aqui explicitada, que se refere ao espaço físico e ao material pedagógico necessário ao cotidiano escolar e ao trabalho docente, acabam por constituir a síntese de múltiplas relações e determinações, contextualizando a categoria trabalho na sociedade capitalista.

Para Nascimento (2011), e Gentili (1996), ocorre que na perspectiva neoliberal, os sistemas educacionais enfrentam uma profunda crise de eficiência, eficácia e produtividade, decorrente do processo de expansão da escola nos últimos anos. Esta expansão, de forma acelerada e desordenada não deu conta de garantir uma distribuição eficiente dos serviços oferecidos.

A crise de ineficiência produtiva da escola e da educação ocorre, de acordo com os neoliberais, em grande medida, pelo caráter estruturalmente ineficiente do Estado para gerenciar as políticas públicas, os labirintos improdutivos do burocratismo estatal, o clientelismo e a obsessão planificadora (NASCIMENTO, 2011, p.9).

A função social da educação esgota-se neste ponto, encontrando seu limite no exato momento em que o indivíduo se lança ao mercado para lutar por um emprego, o que decorre certa banalização da precarização do trabalho docente, aqui especificamente, do professor de Educação Física. Portanto sofremos as consequências das políticas neoliberais de um sistema em crise que mutila, enfraquece os trabalhadores e os responsabiliza por todo esse processo.

Dando continuidade às análises das falas do grupo focal que vão de encontro às categorias e objetivos específicos de nosso estudo, partimos para o

Eixo II da aplicação da técnica que tratou da Lei 10.639/03 e a Educação Física.

Quando investigados de como o tema em estudo chega até o professor de Educação Física fomos surpreendidos primeiramente com um momento de silêncio. Os professores ficaram quietos, expressando o não conhecimento da lei e somente dois manifestaram-se.

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).

Uma questão apontada no momento do grupo focal e que se torna fundamental citá-la, trata da colocação da Coordenadora da Educação Física da Secretaria Municipal de Educação do município em estudo. A referida professora ao perceber que os presentes quase que em unanimidade não tinham conhecimento da existência da Lei nº 10.639/03, 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 políticos pedagógicos a partir de então.

Compreendemos, porém na prática a transferência da responsabilidade de sanar a dívida histórica com os negros brasileiros, às escolas, ou aos documentos escolares, que mais adiante são repassados aos professores sem formação alguma sobre o tema.

Analisando como na prática a cultura afro-brasileira e africana tratadas na lei chegam de maneira reduzida aos professores, sentimos a necessidade de rever quais os objetivos da obrigatoriedade imposta pela Lei 10.639/03 para a educação, e como se dá esse processo no mundo capitalista em que vivemos.

Em outro momento de nossa pesquisa (item 4.3) conhecemos a Resolução nº. 1, que complementou a Lei nº 10.639, instituindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-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, 2004a).

Nesse sentido reportamo-nos a Frigotto (2011), ao analisarmos as falas do grupo focal relacionando-as com a legislação aqui estudada, quando o autor expõe que o problema das ações afirmativas não é a real necessidade de um projeto de desenvolvimento, e sim, no fato delas não se vincularem à radicalidade, que está muito além de simplesmente fazer um governo desenvolvimentista sem confrontar as relações sociais dominantes.

Para Henriques e Cavalleiro (2005), a resolução que nos referimos há pouco, constitui uma linha divisória na política educacional brasileira, visto que, pela primeira vez, há o tratamento explícito da dinâmica das relações raciais no sistema de ensino, bem como sobre a inserção no currículo escolar da história e cultura afro-brasileira e africana. Porém, nos questionamos em que medida acontece a referida inserção, já que há professores que não têm ao menos conhecimento da existência da Lei 10.639/03 ao passo que já contabilizamos nove anos de sua assinatura. Soma-se a isso, o descaso da gestão pública, que não constrói as condições para o desenvolvimento desta política, restringindo a mesma 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 dos professores.

No entanto, Gomes (2011), entende que a história da política brasileira nos revela que entre as intenções das legislações antirracistas e a sua efetivação na realidade social há sempre distâncias, avanços e limites, os quais precisam ser acompanhados pelos cidadãos brasileiros e pelos movimentos sociais e por um efetivo controle público.

Reforçam-se as hipóteses desta pesquisa, que pretende analisar a Educação Física e as mudanças no mundo do trabalho, através da aplicação do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas municipais de Bagé. Será que mais uma vez está sendo repassada à educação, escola e aos professores de Educação Física, entre outros, o resgate com a população negra que entendemos ir muito além da raça, e sim de uma luta antiga e contínua de classes?

Este estudo percebe que a real inclusão da cultura afro-brasileira e africana nas escolas brasileiras somente será efetivada na íntegra, se estiver caminhando paralelamente à Pedagogia Histórico-Crítica. Segundo Freitas (1995), é através dela que se dá a emancipação do homem, já que

passa também pelo domínio do saber historicamente acumulado, sendo esta uma contribuição da escola – como instância mais desenvolvida de difusão do saber – ao processo mais global de transformação de uma sociedade de classes em uma sociedade sem classes – socialista (FREITAS, 1995, p.28).

Por hora, o que percebemos nas políticas educacionais e através da Lei 10.639/03 é o exemplo de que:

O pensamento neoliberal vem na contramão de uma política educacional voltada para os direitos de cidadania conquistados ao longo do tempo e os direitos sociais apresentam-se como “bode expiatório” das políticas neoliberais, sendo o lugar preferido para os cortes públicos (IOSIF, 2009, p.72).

Nesse sentido, percebemos os estudos afro-brasileiros e africanos fazendo parte de uma educação que não é algo que ocorre num vazio social abstrato, mas no contexto cultural e social. No entanto, hoje, o ideal de educação é aquele dos países com fortes economias, como é o caso dos países norte-americanos e europeus.

Os países que dizem financiar nossas propostas e ajudar na redução da pobreza impõem até mesmo o modelo de educação incapaz de contribuir para o processo de redução das desigualdades sociais e para o processo de emancipação popular, mantendo a situação de dependência (GUIMARÃES-IOSIF, 2009, p.106).

Para Mészáros (2008), é inegável que os processos educacionais e sociais mais abrangentes de reprodução estão intimamente ligados. Nesse sentido ao relacionarmos o estudo da aplicação da Lei 10.639/03 nas escolas brasileiras e as mudanças no mundo do trabalho que ela acarreta, entendemos ser inconcebível uma reformulação significativa da educação sem a correspondente transformação do quadro social. “As práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente importantes funções de mudança” (MÉSZÁROS, 2008, p.25).

Sem a pretensão de encerrar a questão da cultura afro-brasileira e africana como conteúdo/conhecimento do componente curricular Educação Física, lembramos Ghosh (2008), que chama a atenção para as reais necessidades dos currículos educacionais que dizem focar os direitos humanos. Para este autor, tais direitos, se trabalhados somente no tocante às 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 e se perde a visão do todo. Dessa forma, enquanto se luta por questões mais específicas e não pela condição de classe, a classe que domina continua na sua posição privilegiada, detendo os meios de produção e oprimindo a maioria.

Dentre as dificuldades da aplicação da Lei 10.639/03 que trata da cultura afro-brasileira e africana como conteúdo/conhecimento, aqui especificamente do componente curricular Educação Física, Gomes (2011) destaca que a identidade negra é uma construção pessoal e social e é elaborada individual e socialmente de forma diversa.

No caso brasileiro, essa tarefa torna-se ainda mais complexa, uma vez que se realiza na articulação entre classe, gênero e raça no contexto da ambiguidade do racismo brasileiro e da crescente desigualdade social (GOMES, 2011, p.110).

A referida autora, ainda exemplifica a confusão que se cria em relação aos conteúdos/conhecimentos relacionados à cultura afro-brasileira e africana trazidos pelos PCNs. Para ela tais parâmetros

Tem forte apelo conteudista, o que pressupõe a crença de que a inserção de “temas sociais”, transversalizando o currículo, seria suficiente para introduzir pedagogicamente questões que dizem respeito a posicionamentos políticos, ideologias, preconceitos, discriminação, racismo e tocam diretamente na subjetividade e no imaginário social e pedagógico (GOMES, 2011, p.114).

A visão de Gomes (2011), porém limita-se ao entendimento que cabe a sociedade civil a mobilização a fim de que o direito à diversidade étnico-racial seja garantido nas escolas, nos currículos, nos projetos político-pedagógicos, na formação de professores, nas políticas educacionais.

Entendemos ser imprescindível considerar as questões de classe que vêm juntamente com as de raça nesse processo. Os interesses capitalistas parecem utilizar-se da valorização das minorias, aqui especificamente os negros, que de certa forma desarticulam-se de lutas maiores, gratos pelo novo momento que vivem na sociedade.

Nesse sentido, concordamos com Dijk (2008) que decorre sobre a fala e escrita das minorias, imigrantes, refugiados, ou mais genericamente sobre o que ele chama de pessoas de cor ou povos e nações do Terceiro Mundo, que também

exercem funções sociais, políticas e culturais mais amplas.

Além da apresentação positiva e da apresentação negativa, tal discurso sinaliza pertença ao grupo, lealdade a grupos brancos e, de modo mais geral, variadas condições para a reprodução e predominância do grupo branco em praticamente todos os domínios sociais, políticos e culturais (DIJK, 2008, p.156).

Dando continuidade às falas do grupo focal, na tentativa de aproximar a teoria da realidade em um município, aqui especificamente a cidade de Bagé, os professores de Educação Física foram então questionados quanto à forma a 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).

Para Gomes (2011) ainda são tímidas as ações postas em execução em nível nacional, estadual e municipal diante do caráter urgente do conteúdo da lei. A autora trás em seu estudo que em diferentes estados e municípios, um movimento de práticas mais coletivas está se constituindo, todavia, como apontam várias pesquisas, a atuação individual de docentes interessados no tema é ainda a ação mais recorrente nas escolas.

Questionamos Gomes (2011), porém quando faz uma crítica aos gestores de sistema de ensino e das escolas. A autora repassa a estes atores a responsabilidade com a tendência de hierarquização das desigualdades, e, nesse caso, a desigualdade racial aparece subsumida, à socioeconômica.

Reportamo-nos a Enguita (1989), que retrata de forma clara e objetiva o que representa uma sociedade dividida em classes sociais, gêneros, grupos étnicos. Para o autor, esta se torna muito mais tolerável para os setores mais desfavorecidos passando a se apresentar com um alto grau de abertura, e oferecendo vias de grande mobilidade social.

Cada pessoa descontente com sua sorte, então, tem diante de si duas alternativas: tratar de melhorar a posição relativa do grupo ao qual pertence ou tratar simplesmente de melhorar sua posição pessoal. A primeira por sua vez, admite duas variantes: melhorar a posição coletiva subvertendo ou virando as relações de poder existentes ou tratar de fazê-lo dentro delas, sem chegar a colocá-las em questão (ENGUITA, 1989, p.191-192).

Para o autor a que nos referimos (1989), a escola exerce um duplo papel, pois oferece a oportunidade de melhorar a posição de indivíduos e grupos dentro dos cursos de ação estabelecidos, ao mesmo tempo, que proporciona uma aceitação sem riscos de desembocar em um conflito aberto.

Nesse sentido, a luta de classes fica esquecida dentro da escola, e esta por sua vez

Fundamentalmente, permite aos grupos ocupacionais reforçar sua posição controlando as possibilidades de acesso aos mesmos, as quais são restringidas através da elevação das exigências em termos educacionais; e sobre tudo, permite aos indivíduos lutar pessoalmente para mudar de grupo, para ascender a outro situado em uma posição mais desejável (ENGUIITA, 1989, p.192).

Apoiamo-nos em Freitas (1995), para destacar a relação entre o trabalho pedagógico do professor de Educação Física e os estudos afro-brasileiros e africanos tratados na lei que nos dignamos a questionar.

O referido autor (1995) 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).

Nesse sentido, alertamos para um dos pontos cruciais de nossa pesquisa, ao analisarmos as falas do grupo focal que se referem à aplicação da Lei nº 10.639/03. O entendimento dos professores de inserir a capoeira como conteúdo, ou trabalhar com projetos na escola no período da semana da consciência negra – proximidade do dia 20 de novembro - demonstra muito além da falta de conhecimento da lei, mas também de um apoio teórico, ideológico e político, ou seja, percebe-se que falta a teoria pedagógica que o autor se refere no direcionamento das ações pedagógicas. Vejamos:

A capoeira é uma forma, em um projeto fora da escola e depende do interesse da comunidade (Professor VI); Não trabalho porque não chegou como necessidade dos alunos (Professor VII); A maior movimentação na escola é através de projetos, e quando a direção é voltada pra isso (Professor IV); Depende se a escola está inserida dentro do movimento (Professor II);

Acho que o assunto deve ser tratado através da iniciativa da direção, dentro da Educação Física através de lutas (Professor III).

Concordamos com Mészáros (2008), portanto, que vivemos condições de uma desumanizante alienação e de uma subversão fetichista do real estado de coisas dentro da consciência. O autor atribui tal alienação, ao “capital que não pode exercer suas funções sociais metabólicas de ampla reprodução de nenhum outro modo” (p.59).

E nesse sentido corroboramos ainda com o referido autor (2008), que mudar essas condições exige uma intervenção consciente em todos os domínios e em todos os níveis de nossa existência individual.

À exemplo da alienação que nos referíamos, ao relacionar com os conteúdos/conhecimentos do componente curricular Educação Física, se faz prudente citar novamente o esporte e sua hegemonia.

Para Bracht (1997), o próprio esporte que tão fortemente aparece nos planejamentos do componente curricular Educação Física, fornece uma forma de satisfazer necessidades ligadas ao movimento sem considerar quais motivações estejam por trás dessa necessidade.

O autor (1997) ressalta que muitos dos elementos característicos da sociedade moderna, no caso capitalista industrial,

vão ser incorporados e/ou estão presentes no esporte, orientação para o rendimento e a competição, a cientificação do treinamento, a organização burocrática, a especialização de papéis, a pedagogização e o nacionalismo – este último sendo central para a expansão do esporte promovida pelo movimento olímpico (BRACHT, 1997, p.97).

Nesse sentido é que alertamos para o risco existente em inserir a capoeira ou outro conteúdo que trabalhe a diversidade, se os princípios de selecionamento e exclusão permanecem presentes para que os alunos, tanto como brancos como negros aprendam a ganhar e perder. Ou seja, os referidos tipos de política como exemplo, a criação da Lei nº 10.639/03 como uma das políticas afirmativas, vêm somarem-se a uma condição pós-moderna e ao processo de reestruturação do capital, uma vez que a inclusão vem seguida da intenção de formar sujeitos para a empregabilidade.

Considerações Finais

O objetivo desta dissertação foi analisar os determinantes sociais que direcionam 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 do mundo do trabalho. Ou seja, o ponto de partida foi a teorização sobre o mundo do trabalho e seu movimento histórico, para compreender que os processos educacionais e os processos sociais mais abrangentes de reprodução estão intimamente ligados.

Para tal consideramos a importância de relacionar a forma que se dão esses processos na sociedade em que vivemos hoje, com o trabalho pedagógico aqui especificamente, dos professores de Educação Física do município de Bagé.

Compreendemos para além do aparente as determinações que envolvem nossa pesquisa através do materialismo histórico dialético, o que nos possibilitou uma visão real e crítica deste objeto de estudo.

Nesse sentido é que buscamos analisar, os determinantes sociais que direcionam a legalidade do ensino da cultura afro-brasileira e africana; os elementos da organização do trabalho pedagógico dos professores de Educação Física e sua relação com a organização do mundo do trabalho; os fatores determinantes para a aplicação da lei nas escolas brasileiras e na sociedade a qual estamos inseridos; o posicionamento dos professores de Educação Física da rede municipal de Bagé sobre a cultura afro-brasileira e africana ser considerada conhecimento de sua disciplina; bem como problematizar como esse conhecimento didático-pedagógico é utilizado através do componente curricular Educação Física, no que se refere à efetivação da diversidade tratada na Lei nº 10.639/03.

Na introdução desta pesquisa procuramos apresentar além da motivação da autora, a preocupação com a hegemonia do esporte dominando os planejamentos do trabalho pedagógico dos professores de Educação Física, bem como a alienação dos próprios professores sob hipóteses de que estes poderiam ocupar duas posições distintas em relação à cultura afro-brasileira como conhecimento de sua disciplina.

Ou seja, de um lado poderia haver professores que defendessem a cultura afro-brasileira e africana como conteúdo, mas com o entendimento de que essa cultura expresse-se através de aulas de capoeira ou de projetos escolares. De outro, professores que nem ao menos teriam o conhecimento da existência da Lei nº 10.639/03 e do reflexo que esta determinação representa para a educação e sociedade como um todo.

Nesse sentido, buscamos aprofundar no primeiro capítulo a discussão teórica entre trabalho e mundo capitalista, entendendo ser esta a base, a partir de como o sistema se organiza para suprir as necessidades do capital surgidas através dos tempos, o que atinge diretamente a educação, e aqui especificamente o trabalho do professor de Educação Física.

De início, ao realizar a caracterização do termo “trabalho”, compreendemos a partir da concepção de Marx (1989), de que é através dele que o homem além de satisfazer suas necessidades vitais, ele pode demonstrar sua criatividade e objetivar novas aspirações. Porém com o tempo os modos de produção baseados na propriedade privada, acabaram por causar graves danos à criatividade que nos referimos, já que coube a alguns homens determinarem as condições de outros executarem seu trabalho.

Ao analisar as implicações das relações de trabalho com a educação, buscamos compreender uma das funções primordiais da escola capitalista que é a socialização para o mercado de trabalho. Ou seja, a educação passa de seu caráter civilizatório para outro, de promessa apenas de empregabilidade.

Nesse sentido a Educação Física como componente curricular inserida no que Freitas (1995) denomina “escola capitalista”, sofre com mudanças em seu modo de organização do trabalho pedagógico, determinadas pelo mundo do trabalho em geral.

Como exemplo da influência das determinações que nos referimos, corroboramos com o Coletivo de Autores (1992), que a Educação Física contribuiu e

ainda contribui em nosso entendimento, com a força e energia física do trabalhador, o que o transforma em mercadoria, unicamente em força de trabalho. Embora a força e energia física sejam vendidas pela mídia como alternativa saudável para trabalhadores e trabalhadoras.

Compreendemos também a partir de Bracht (apud SOUZA, 2009), que o esporte além de passar a ser praticamente, sinônimo de Educação Física ganhando hegemonia no campo da cultura corporal, ganhou espaço considerável para o governo que vê através dele um posição positiva na esfera internacional. O esporte também contribui para a alienação dos trabalhadores e trabalhadoras brasileiras que ocupados com os espetáculos esportivos e mega eventos, não percebem os conflitos do sistema capitalista.

E é através da escola que se dá o início dessa socialização do esporte. É nela que estão presentes praticantes e consumidores que aos poucos se tornam instrumentos desse processo, mesmo que ingenuamente. Ou seja, adjetivos necessários para o mundo do trabalho atual como abstração, facilidade de trabalho em equipe, comunicabilidade, resolução de problemas, decisão e criatividade, podem ser desenvolvidos das práticas esportivas, em aulas de Educação Física.

Concordamos ainda com Souza (2009), que não há necessidade de negar o esporte, e sim, o modelo que é seguido nas escolas do esporte de alto rendimento que tem o objetivo de atingir metas técnico-táticas, em detrimento da capacidade de desenvolvimento crítico/transformador. Ou seja, o aluno fixa como referência de cultura corporal este modelo limitado e acrítico, perdendo a oportunidade de desenvolver-se nas dimensões histórico-culturais do mundo social.

Kunz (1994), também sob o pressuposto da fenomenologia, defende o ensino crítico, pois é a partir dele que os alunos passam a compreender a estrutura autoritária dos processos institucionalizados da sociedade e que formam as falsas convicções, interesses e desejos, contando com a Educação Física para tal transformação da sociedade.

Identificamos a partir de Castellani Filho (2010) também, que a Educação Física adquiriu uma dívida com os negros brasileiros enquanto servia ao sistema capitalista. Segundo os Higienistas, a Educação Física responsabilizou-se por criar um corpo saudável robusto e harmonioso em contra ponto ao corpo flácido e doentio dos coloniais, o que acabou por incentivar o racismo e os preconceitos sociais a eles ligados.

A Educação Física, porém no intuito de resgatar e dívida que nos referimos, corre o risco de mais uma vez servir ao sistema que dela se utiliza para mascarar as questões das lutas sociais. Estas por sua vez, passam a ser vistas em segundo plano, em detrimento das de raça, porque assim se faz interessante na sociedade em que vivemos em que grupos antes discriminados como os negros, passam a sentirem-se singularmente/especialmente valorizados, o que os desarticula para lutas maiores como a de classes.

Em busca de comprovar nossas hipóteses, buscamos relacionar mundo do trabalho, legislação para a educação brasileira, e as regulamentações do trato sócio cultural da educação como as questões de raça especificamente ao trabalho pedagógico do professor de Educação Física.

Nesse sentido ao analisarmos a legislação e o ensino da Cultura Afro-Brasileira no trabalho pedagógico da Educação Física, através do caminho percorrido na linha de tempo entre a constituição de 1998 até a assinatura da Lei nº 10.639/03, bem como as contribuições para o tema da cultura afro-brasileira e africana, presentes no Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, além do Documento Final da Conferência Nacional de Educação (CONAE), asseguramos que a legislação, torna-se uma mediadora entre a educação e o mundo do trabalho, uma vez que ela realiza a tarefa de “entrar” no sistema educacional e “dizer” o que ele tem que fazer a partir da demanda da organização do trabalho material.

Como exemplo do que percebemos na análise da legislação que nos dignamos a pesquisar, podemos de início já citar o termo “exclusão” que aparece no artigo 205 da Constituição Federal de 1988, que determina a educação como direito de todos, inclusive com a finalidade de exercitar a cidadania e promover a qualificação para o trabalho.

Em nosso entendimento a exclusão atual não mais se trata do ingresso ou permanência dos cidadãos na escola, e sim, como expressa Mészáros (2008), exclusão do direito de todos a uma educação que vise à cultura dos indivíduos e a tão sonhada emancipação humana.

Aproximando-nos mais especificamente, do nosso objeto de estudo que são as mudanças no mundo do trabalho no tocante a Educação Física e à cultura afro-brasileira e africana que vêm determinados através da legislação, podemos perceber

algumas contradições que vão desde seus próprios conteúdos, até o fato de algumas não terem status de lei verdadeiramente.

Um exemplo é o Documento Final da CONAE, que em um parágrafo tece sobre a importância de uma reinvenção democrática do trabalho, para além da teoria do capital humano, e em outro em seguida, alerta para a necessidade de uma educação que englobe o desenvolvimento de competências e habilidades, o que a nosso ver, vem servir novamente aos modos de produção capitalistas da atualidade.

Outro ponto importante de nosso estudo é o lugar que a Lei nº 10.639/03 ocupa no cenário brasileiro, comparada a outras leis para a educação. Dedicamos, portanto a buscar autores como Comparatto (2012) e Demo (1997), que trazem a interpretação de que há diferença no que está na lei e o que realmente acontece na prática, bem como o repasse da responsabilidade por parte do governo, para os sujeitos sociais, aqui especialmente, os professores de Educação Física.

Identificamos que nos últimos 20 anos as principais funções que as políticas educacionais assumem nos países dependentes, entre eles o Brasil, demonstram a difusão do projeto burguês de sociabilidade, obedecendo às formulações dos organismos multilaterais – BM, FMI e UNESCO, e a assinatura da Lei nº 10.639/03 é um exemplo dessas ações.

A partir da pesquisa empírica, dos dados coletados e analisados, foi possível comprovar as hipóteses inicialmente consideradas de que o cumprimento da lei a que nos referimos, seguindo um projeto de educação capitalista torna-se apenas mais um compromisso repassado aos professores, aqui especificamente os de Educação Física com os negros brasileiros de uma dívida que antes de tudo é social e de classes.

Com isso, não desconsideramos a atuação do movimento social negro que é de extrema importância para as políticas afirmativas, porém a questão preocupante é de que os organismos internacionais por trás de um discurso de preocupação com os grupos historicamente discriminados, na verdade simplesmente buscam amenizá-los gerando uma intencional desarticulação.

Através das falas do grupo focal podemos perceber os fatores que se apresentam como determinantes no tocante ao trabalho pedagógico dos Professores de Educação Física de Bagé, que se referem ao planejamento, conhecimentos utilizados por este componente curricular, além do posicionamento dos mesmos em relação à cultura afro-brasileira e africana nas escolas.

Nesse sentido nos deparamos com extrema alienação por parte dos professores participantes que valorizam de forma ingênua o projeto de educação que seguimos hoje, vendo ainda a Educação Física através do esporte competitivo. E o esporte por sua vez, como exemplo de cidadania e preparação para o mundo de trabalho, que em nosso ver serve ao sistema capitalista perfeitamente, fornecendo mão de obra competente, criativa e submissa.

Foi possível constatar também quando abordados em relação à cultura afro-brasileira e africana, uma postura novamente de alienação que pôde ser vista de dois ângulos distintos. De um lado professores que não tinham qualquer conhecimento da existência e relevância da lei, e de outro aqueles que consideram a capoeira como única referência de cultura afro-brasileira, desconsiderando as questões sociais, históricas e culturais envolvidas.

Concluimos que as mudanças no mundo do trabalho refletem diretamente na organização do trabalho do professor. No que se refere ao professor de Educação Física, a partir da influência da hegemonia do esporte como conhecimento e da inserção da cultura afro-brasileira e africana neste componente curricular, vislumbradas tanto no campo teórico como empírico, representam a continuidade de um projeto que serve ao capital. Pois entendemos que nada serve inserirmos conteúdos, numa relação conteúdo-método (FREITAS, 1995), 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 de avaliação. Assim, embora, com todo o discurso de inclusão que a Lei nº 10.639/03 trás, se conservarmos os objetivos e as formas de avaliar da escola capitalista, estaremos incluindo na exclusão, ou como nos declara Kunzer (2002), é um processo dialético entre “Exclusão includente e inclusão excludente”. Dessa forma, nossa hipótese de que a Lei nº 10.639/03 contribui para os ditames da sociedade considerada pós-moderna se confirma, já que o mundo do trabalho se reestrutura e com ele a organização do trabalho pedagógico do sistema educacional, mediado pelas políticas educacionais,

Porém, por visualizarmos outro modelo de sociedade, assim como Mészáros (2008), acreditamos que as possibilidades de mudança existam principalmente no tocante a 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, como também de classe.

A educação libertadora tem como função transformar o trabalhador em um agente político, que pensa e age, e que usa a palavra como arma para transformar o mundo. “Uma educação para além do capital, deve, portanto andar de mãos dadas com a luta por uma transformação radical do atual modelo econômico e político hegemônico” (MÉSZÁROS, 2008, p.12).

Referências

ALVES, J.A. LINDGREN. **A Conferência de Durban contra o Racismo e a responsabilidade de todos. Ano 2002.** Rev. Bras. Polít. Int. 45 (2): 198-223 [2002] Disponível em www.scielo.br/pdf/rbpi/v45n2/a09v45n2.pdf Acesso em 20 de setembro de 2012.

AMÉRICO, JORGE; BORGES, CLEYTON. **Uneafro pressiona o MEC por material didático e combate à evasão.** Jornal Brasil de Fato, 09 de agosto de 2011. Disponível em: <http://www.brasildefato.com.br/node/7087> Acesso em 14 de outubro de 2012.

ANDERSON, PERRI. **Balanco do neoliberalismo.** In: GENTILI, Pablo e SADER, Emir (Orgs.). Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 9- 23.

ANDERY, MARIA AMÁLIA. et al. **Para Compreender a ciência: uma perspectiva histórica.** 10.ed. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo: São Paulo: EDUC, 2001.

BACCIN, ECLÉA VANESSA CANEI. **Educação Física Escolar: implicações das políticas educacionais na organização do trabalho pedagógico.** Pelotas: UFPel: ESEF, 2010. (Dissertação de Mestrado).

BIANCHETTI, Roberto Geraldo. **Modelo neoliberal e políticas educacionais.** São Paulo: Cortez, 2001.

BOTH, VILMAR. JOSÉ. **Mudanças no mundo do trabalho e suas mediações na educação física.** Pelotas: UFPel : ESEF,2009. (Dissertação de Mestrado).

BRACHT, VALTER. **Educação Física e Ciência: Cenas de um casamento (in) feliz.** Ijuí: Unijuí,1999.

BRASIL. **Cadernos Temáticos da Secad.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13165&Itemid=913 Acesso em 12 nov.2010.

_____. **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.

_____. **Documento Final - CONAE.** Disponível em: http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento_final_sl.pdf Acesso em 23 jan.2012.

_____. LEI No 10.172, DE 9 DE JANEIRO DE 2001.(PNE) Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm Acesso em 13 jan.2012.

- _____. 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.
- _____. LEI Nº 9.394, de dezembro de 1996. (LDB) Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm Acesso em 12 jan.2012.
- _____. **Lei nº. 10.639 de 09 de janeiro de 2003.** Inclui a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” no currículo oficial da rede de ensino. Diário Oficial da União, Brasília, 2003.
- _____. **Parâmetros curriculares nacionais: educação física.** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- _____. **Plano Nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnicorraciais e para o ensino de história e cultura afrobrasileira e africana.** 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 (Coleção Corpo e Motricidade).
- CHAUÍ, MARILENA. Introdução. In: LAFARGE, Paul. **O direito a preguiça.** 2ª ed. HUCITEC; UNESP, São Paulo, 2000.
- CHEPTULIN, ALEXANDRE. **A dialética materialista: categorias e leis da dialética.** Trad. Leda Rita Cintra Ferraz. São Paulo: Alfa-Ômega, 1982.
- COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de educação física.** São Paulo: Cortez, 1992.
- COMPARATO, FÁBIO KONDER. **Na verdade o povo não tem poder algum.** In: Entrevista concedida ao Jornal Brasil de Fato em 02 de outubro de 2012. Disponível em: <http://www.brasildefato.com.br/node/1> Acesso em 14 de outubro de 2012.
- COSTA, FRANCISCO CARREIRO DA. **Tendencias de la Enseñaza de la Educación Física.** Conferencia invitada presentada em el Congreso Mundial FIEP 2004, del 29 de noviembre al 3 de Diciembre, Monterrey, Nuevo León, México.
- COUTINHO, C. N. **A democracia na batalha das idéias e nas lutas políticas do Brasil de hoje.** In: FÁVERO, O; SEMERARO, G. orgs. Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro. Petrópolis: Vozes. p. 11-39, 2002.
- DEMO, PEDRO. **A nova LDB: Ranços e avanços.** Campinas, SP: Papyrus, 1997. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).
- _____. **Introdução à Sociologia: Complexidade, interdisciplinaridade e desigualdade social.** São Paulo: Atlas, 2002.
- ENGUITA, MARIANO FERNÁNDEZ. **A face oculta da escola e trabalho no capitalismo;** tradução Tomaz Tadeu da Silva. – Porto Alegre: Artes Médicas, 1989. 272p.
- ESCOBAR, MICHELE ORTEGA. **Transformação da didática: Construção da teoria pedagógica como categorias da prática pedagógica: experiência na disciplina escolar Educação Física.** Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP, 1997.
- FERSTENSEIFER, PAULO ÉVALDO. **A Educação Física na crise da modernidade.** Ijuí: Ed. Unijui, 2001.
- FÉTIZON, BEATRIZ. **Contemporaneidade e Educação. Desafios Epistemológicos e Educacionais na contemporaneidade.** In: MONTEIRO, Sueli Aparecida Itman (Org.). culturas contemporâneas, imaginário e educação: reflexões e relatos de pesquisa. – São Carlos: Rima Editora, 2010 (p.3-20) Disponível em: http://www.rimaeditora.com.br/culturas_contempor%C3%A2neas_ebook.pdf Acesso em 02 de maio de 2012.

- FREIRE, PAULO. **Educação e mudança**. 23 ed. São Paulo: Paz e Terra.
- FREITAS, LUÍS CARLOS de. **Crítica da Organização do Trabalho Pedagógico e da Didática**. Campinas: Papirus, 1995.
- FREITAS, LUÍS CARLOS de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. 3. ed. Campinas: Papirus, 2000.
- FREITAS, LUÍS CARLOS de. **Avaliação para além da “forma escola”**. Educação: Teoria e Prática, v.20, n.35, jul-dez. 2010, p. 89-99.
- FRIGOTTO, GAUDÊNCIO. **O Enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional**. In: FAZENDA, Ivani (Org.). Metodologia da pesquisa educacional. 7. Ed. São Paulo: Cortez, 2001. 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 v. 16 n. 46 jan.|abr. 2011
- GAMBOA, SÍLVIO ANCÍZAR. **Quantidade-qualidade: para além de um dualismo técnico e de uma dicotomia epistemológica**. In: SANTOS FILHO, José Camilo dos; GAMBOA, Sílvio Ancízar (org.). Pesquisa educacional: quantidade-qualidade. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- GATTI, BNARDETE ANGELINA. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Liber Livro, 2005.
- GENTILI, PABLO (ORG.). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.
- GENTILI, PABLO. **Educar para o desemprego: a desintegração da promessa integradora**. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. 3. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1999. p. 76-99
- 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. Ney York: State University of New York Press. P.81-96. (Tradução nossa).
- GOMES, NILMA LINO. **Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: Desafios, políticas e práticas**. Disponível em: seer.ufrgs.br/rbpae/article/download/19971/11602 Acesso em: 04 de dezembro de 2012.
- GUIMARÃES-IOSIF, RANILCE. **Educação, pobreza e desigualdade no Brasil: impedimentos para a cidadania global emancipada**. Brasília: Liber livro, 2009.225p.
- HENRIQUES, RICARDO; CAVALLEIRO, ELIANE. **Educação e Políticas Públicas Afirmativas: elementos da agenda do Ministério da Educação**. In: SANTOS, S. A. (Org.). **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.
- J.A. LINDGREN ALVES. **A Conferência de Durban contra o Racismo e a responsabilidade de todos**. Revista Scielo. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbpi/v45n2/a09v45n2.pdf> Acesso em 10 de outubro de 2012.
- KONDER, LEANDRO. **O futuro da filosofia da práxis: o pensamento de Marx no século XXI**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- KOSIK, KAREL. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- KUENZER, ACACIA ZENEIDA. **Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho**. In: SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L.; LOMBARDI, J. C. (Orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas: Autores Associados, 2002. p. 79-95.
- KUNZ, ELENOR. **Educação Física: Ensino e Mudança**. Ijuí: Unijuí, 1991.
- _____. **Ciência e Interdisciplinaridade**. Revista Brasileira de

ciências do Esporte 17 (2), Jan, 1996. p.138-142.

_____. **Transformação didático-pedagógica do esporte.** Ijuí: Unijuí, 1994.

KUNZ, ELENOR; SURDI, AGUINALDO CÉSAR SURDI. **O pensamento moderno e a crise na Educação Física.** Roteiro, Joaçaba, v. 32, n. 1, p. 7-36, jan./jun. 2007

LEHER, ROBERTO; MOTTA, VÂNIA CARDOSO DA. **Políticas educacionais neoliberais e educação do campo.** In: Organizado por ROSELI SALETE CALDART, ISABEL BRASIL PEREIRA, PAULO ALENTEJANO E GAUDÊNCIO FRIGOTTO. **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

LIMA, KÁTIA REGINA DE S. **Reforma da Educação Superior nos anos de contrarrevolução neoliberal: de Fernando Henrique Cardoso e Luis Inácio Lula da Silva.** Tese de doutorado, Universidade Federal Fluminense, 2005, 469 p.

LIMA, KÁTIA REGINA DE S. **Capitalismo dependente e “Reforma Universitária consentida”:** a contribuição de Florestan Fernandes para a superação dos dilemas educacionais brasileiros in SIQUEIRA, ÂNGELA C. DE; NEVES, LÚCIA MARIA W(organizadoras), et al. **Educação Superior: Uma reforma em processo.** São Paulo: Xamã, 2006.

MARX, KARL. **Crítica ao programa de Gotha.** Textos por Karl Marx e Friedrich Engels, Vol. I. São Paulo, Ed. Sociais, 1977.

_____. **O capital: crítica da economia política.** Livro 1, v. 1, 13 ed. Rio de Janeiro: Bertand Brasil, 1989.

MARX, KARL; ENGELS, FRIEDRICH. **A sagrada família.** Título Original: Die heilige Familie oder Kritik der Kritischen Kritik Subtítulo: ou a crítica da Crítica crítica: contra Bruno Bauer e consortes. Tradutor(a): Marcelo Backes São Paulo: Boitempo, 2003.

MATURANA, HUMBERTO; VARELA FRANCISCO. **A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana.** 5.ed. Tradução de Humberto Mariotti e Lia Diskin. São Paulo: Palas Athena, (2001).

MÉSZÁROS, ISTVÁN. **A educação para além do capital;** 2.ed. – tradução Isa Tavares.- São Paulo: Boitempo, 2008. – (Mundo do Trabalho)126p.

MORAES, LÍVIA DE CÁSSIA GODOI. **O impacto do toyotismo sobre a educação e trabalho no capitalismo mundializado.** In: Encontro Brasileiro de Educação e Marxismo, Salvador, 2007. Anais do III Encontro Brasileiro de Educação e Marxismo. Salvador-BA, 2007.

NASCIMENTO, IAN ANDERSON DE ANDRADE. **A precarização do trabalho docente em educação física.** In: V Encontro brasileiro de educação e marxismo - Marxismo, educação e emancipação humana, Florianópolis, 2011. Anais do V Encontro brasileiro de educação e marxismo. Florianópolis – SC, 2011.

NOZAKI, HAJIME TAKEUCHI. **Crise do capital e formação humana: a educação física e o mundo do trabalho.** In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, XII., 2001, Caxambu, MG. Anais... Caxambu, MG: DN CBCE, Secretarias Estaduais de Minas Gerais e São Paulo, 2001.

NÚCLEO DE TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO. **Secretaria de educação promove 1º Encontro de Integração das Escolas do Programa UCA.** Prefeitura Municipal de Bagé. Bagé, 03 de dezembro de 2012. Disponível em http://www.bage.rs.gov.br/noticias_visualiza.php?id=2246 Acesso em 04 de dezembro de 2012.

OLIVEIRA, LUIZ FERNANDES DE. **Histórias da África e dos Africanos na escola. As perspectivas para a formação dos professores de História quando a diferença se torna obrigatoriedade curricular.** Pontifícia Universidade Católica do

- Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.(Tese Doutorado em Educação).
- PARO, VITOR HENRIQUE. **Educação como exercício do poder: crítica ao senso comum educação**. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2010. (Coleção questões da nossa época; v. 4)
- PINTO, GERALDO AUGUSTO. **A organização do trabalho no Século 20: Taylorismo, Fordismo e Toyotismo**. 1ª ed., 1ª reimp., São Paulo: Expressão Popular, 2008.
- RAYS, OSWALDO ALONSO. **Trabalho Pedagógico**. Porto Alegre: Sulina, 1999. 304p.
- ROCHA, LUIZ CARLOS PAIXAO. **Políticas afirmativas e educação: a lei 10639/03 no contexto das políticas educacionais no Brasil contemporâneo**. Curitiba: Universidade Federal do Paraná. 2006 (Dissertação de mestrado).
- SAVIANI, DERMEVAL; et al. **Educação, sociedade de classes e reformas universitárias**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. (Coleção educação contemporânea).
- SAVIANI, DERMEVAL. **Escola e Democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo: vol.5)
- SILVA JÚNIOR, JOÃO DOS REIS. **Pragmatismo e populismo na educação superior nos governos FHC e Lula**. São Paulo: Xamã, 2005.
- SURDI, AGUINALDO CÉSAR; KUNZ, ELENOR. **O pensamento moderno e a crise na Educação Física**. Roteiro, Unoesc, v. 32, n. 1, p. 7-36, jan./jun. 2007 Disponível em: editora.unoesc.edu.br/index.php/roteiro/article/download/335/83 Acesso em 08 de maio de 2012.
- SOUSA, EUSTÁQUIA SALVADORA DE SOUSA; e VAGO, TARCÍSIO MAURO. O Ensino da Educação Física em Face da Nova LDB. In: **Educação Física Escolar frente à LDB e aos PCNs: profissionais analisam renovações, modismos e interesses/** Org. Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte. Ijuí: Sedigraf, 1997.
- SOUZA, MARISTELA DA SILVA. **Esporte escolar: possibilidade superadora no plano da cultura corporal**. São Paulo: Ícone, 2009.
- TAFFAREL, CELI NELA ZULKE. Os parâmetros curriculares nacionais. In: **Educação Física Escolar frente à LDB e aos PCNs: profissionais analisam renovações, modismos e interesses/** Org. Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte. Ijuí: Sedigraf, 1997.
- TRIVIÑOS, AUGUSTO NIBALDO. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a perspectiva qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1992.
- WOLECK, AIMORÉ. **O trabalho, a ocupação e o emprego. Uma perspectiva histórica**. Revista de divulgação Técnico-Científica do Instituto Catarinense de Pós-Graduação, p.33-39. Jan 2002.

Apêndices

**APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E
ESCLARECIDO**

Pesquisador responsável: Maristela Silva Souza
Instituição: Escola Superior de Educação Física – ESEF/UFPEL
Endereço: Rua Luiz de Camões, 625 • Bairro Tablada • CEP: 96055-630 • Pelotas/RS
Telefone: (53) 32732752 • Fone Fax: (53) 3273 3851

Concordo em participar do estudo: “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”. Estou ciente de que estou sendo convidado a participar voluntariamente do mesmo.

PROCEDIMENTOS: Fui informado de que o objetivo geral será “Analisar o trabalho pedagógico do professor de Educação Física, na realidade do ensino da cultura afro-brasileira e africana nas escolas municipais de Bagé”, cujos resultados serão mantidos em sigilo e somente serão usados para fins de pesquisa. Estou ciente de que a minha participação envolverá minha opinião no momento da técnica de grupo focal.

RISCOS E POSSÍVEIS REAÇÕES: Fui informado de que não existem riscos no estudo.

BENEFÍCIOS: Este estudo pretende contribuir na reflexão do trabalho pedagógico dos professores de educação Física da rede municipal de Bagé/RS, especialmente no que se refere ao esporte e a cultura afro-brasileira e africana como conhecimentos deste componente curricular.

PARTICIPAÇÃO VOLUNTÁRIA: Como já me foi dito, minha participação neste estudo será voluntária e poderei interrompê-la a qualquer momento.

DESPESAS: Eu não terei que pagar por nenhum dos procedimentos, nem receberei compensações financeiras.

CONFIDENCIALIDADE: Estou ciente que a minha identidade permanecerá confidencial durante todas as etapas do estudo.

CONSENTIMENTO: Recebi claras explicações sobre o estudo, todas registradas neste formulário de consentimento. Os investigadores do estudo responderam e responderão, em qualquer etapa do estudo, a todas as minhas perguntas, até a minha completa satisfação. Portanto, estou de acordo em participar do estudo. Este Formulário de Consentimento Pré-Informado será assinado por mim e arquivado na instituição responsável pela pesquisa.

Nome do participante/representante legal: _____

Identidade: _____

ASSINATURA: _____ DATA: ____ / ____ / ____

APÊNDICE B - ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA – UFPEL

**PARTE INTEGRANTE DE PESQUISA DE CAMPO
PRÉ-REQUISITO PARA CONCLUSÃO DE MESTRADO**

**Profª Msda.: Joice Vigil Lopes Pires
Profª Dra.: Maristela Silva Souza- Orientadora**

Questões do Grupo Focal

Dicas:

- Só uma pessoa fala de cada vez
- Evitam-se discussões paralelas para que todos participem
- Ninguém pode dominar a discussão
- Todos têm o direito de dizer o que pensam

EIXO I - PLANEJAMENTO DO COMPONENTE CURRICULAR EDUCAÇÃO FÍSICA

Entendemos que a Educação Física ao longo de sua história passou por várias influências como a dos Métodos Ginásticos/Militar; em seguida, pós Segunda Guerra Mundial, surge o esporte como Método da Educação Física Desportiva Generalizada, sob influência da cultura europeia; nas décadas de 70 e 80, surgiram os movimentos renovadores da Educação Física, idealizando a disciplina como colaboradora da aprendizagem da escola – a conhecida Psicomotricidade; e ainda mais recentemente a tendência do Esporte para todos, relacionada aos princípios humanistas que se caracteriza como movimento alternativo ao esporte de alto rendimento.

- COMENTA COMO SE DÁ DIA-A-DIA O PLANEJAMENTO DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA.
- QUAIS OS CONTEÚDOS QUE MAIS PREDOMINAM?
- AS RAZÕES PARA A ESCOLHA DESTES ESTÁ LIGADA À FORMAÇÃO, A ESTRUTURA FÍSICA DA ESCOLA, AO GOSTO PESSOAL, OU OUTROS FATORES?

EIXO II – A LEI 10.639/03 E A EDUCAÇÃO FÍSICA

A promulgação da Lei 10.639/03 estabelece a obrigatoriedade do ensino da cultura Afro-Brasileira e Africana em escolas de ensino fundamental e médio. Segundo as Diretrizes, o referido tema deve ser tratado em todos os estabelecimentos de ensino públicos e particulares a partir de uma abordagem que promova o valor da diversidade em nosso país.

- COMENTA DE QUE MANEIRA O TEMA EM ESTUDO CHEGA ATÉ O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA (FORMAÇÃO ACADÊMICA? PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO? FORMAÇÃO CONTINUADA? MOVIMENTO NEGRO? OUTRAS FORMAS?)

- CONSIDERANDO A APLICAÇÃO DA LEI 10.639/03 NAS ESCOLAS BRASILEIRAS, DÁ TUA OPINIÃO:
 - DE QUE FORMA, NA PRÁTICA, A CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA PODE SER ABORDADA?
 - DE QUE DEPENDEM ESTAS AÇÕES?
 - QUAIS OS FATORES FACILITADORES E OS QUE INVIABILIZAM ESTE PROCESSO?