

A proposta curricular de Educação Física e a educação das relações étnico-raciais: um estudo nas escolas estaduais de Santo André

LEILA MARIA DE OLIVEIRA
Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica De São Paulo, Brasil

1. Introdução

A incorporação da temática que trata da cultura africana no currículo brasileiro é uma das questões estruturais do país que continua merecendo investigação. A possibilidade de um trabalho interdisciplinar sobre o tema em questão pode tornar o aprendizado por parte dos alunos mais coerente e significativo, principalmente no âmbito da Educação Física, através da qual se pode estimular o trabalho com o corpo, valorizar a beleza e combater o racismo.

A prática da atividade física é secular. Platão já valorizava a importância da música e da ginástica harmoniosa e da combinação das disciplinas educativas para alcançar a perfeição da alma (AMO, 2002).

A educação física, no Brasil, passou a ser contemplada junto à educação formal de forma difundida em 1826, a partir de um decreto que instituía quatro graus de instrução: pedagogias (escolas primárias), liceus, ginásios e academias (BELLO, 2001). Mas somente com a Lei e Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96¹, a disciplina passou a ser componente curricular com caráter pedagógico.

A discussão sobre a finalidade da disciplina, uma vez que muitos a veem como um estímulo ao simples desenvolvimento físico através de repetições de gestos e de movimentos, descaracteriza seu caráter educacional, que é de contribuir na formação do caráter humano, para um maior rendimento do trabalho intelectual (BARROS; BARROS, 1972).

Segundo Castellani Filho (1988), a Educação Física, hoje, pode ser situada em três grandes vertentes. A primeira é caracterizada pela ênfase em sua estruturação nas ciências da área biológica, em que se traduz a redução do homem de forma predominante a seu aspecto biológico. A segunda vertente que fundamenta as propostas de educação física na educação básica é relacionada à psicopedagogização, em função das características de progressão normal do crescimento físico e do desenvolvimento fisiológico, motor, cognitivo e afetivo-social, na aprendizagem motora.

As atividades de correr, saltar, arremessar, trepar, pendurar-se, equilibrar-se, levantar e transportar, puxar, empurrar, saltitar, girar, pular corda, permitem a descarga da agressividade, estimulam a auto-expressão, concorrem para a manutenção da saúde, favorecem o crescimento, previnem e corrigem os defeitos de atitudes e boa postura. (BARROS; BARROS, 1972, p. 16).

¹ Art. 26 – Os currículos do Ensino Fundamental e Médio devem ter uma base nacional comum a ser completada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. [...]

§ 3º – A Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos. (BRASIL, 1996).

A terceira e última tendência permite caracterizar a educação física atual como uma prática influente na formação/condicionamento do sentido/significado do movimento humano (KUNS, 2001). Consta de ações essencialmente políticas, possibilitando a sua apropriação por parte das classes populares e criando uma consciência corporal em que o corpo expressa o discurso da época, sendo denominada cultura corporal do movimento.

A educação física escolar é uma área do conhecimento que trabalha o corpo e o movimento como partes da cultura humana. Assim, não se devem associar seus benefícios somente a propósito de questões fisiológicas dos seres humanos, mas, sobretudo, ao autoconhecimento corporal, melhoria da autoestima, do autoconceito, entre outros. Ainda, a educação física deve ser “um espaço educativo privilegiado para promover as relações interpessoais, a autoestima e a autoconfiança, valorizando-se aquilo que cada indivíduo é capaz de fazer em função de suas possibilidades e limitações pessoais.” (DE MARCO, 1995, p. 77).

Numa perspectiva crítica emancipatória, a disciplina deve procurar desenvolver três níveis de competências nos alunos: as técnicas, as sociais (interação) e as linguísticas, ou seja, não se deve centrar apenas nas competências técnicas, visando ao desenvolvimento do trabalho ou à interação social, mas também desenvolver a linguagem baseada na comunicação crítica e reflexiva sobre as questões sociais, políticas, ideológicas e culturais (KUNZ, 2001).

Nesse sentido, a educação física valoriza-se crítica, para contribuir com a realidade do país, em resgate à cultura corporal do movimento da população (MOREIRA, 2008), a qual possibilita um trabalho interdisciplinar. Tamnê, no ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana, mediante a implementação da Lei nº 10.639/03, a temática da pluralidade cultural afro passou a ser valorizada, enriquecendo os conteúdos que possam ser desenvolvidos nas escolas. Nesse sentido, as vivências podem propiciar a preservação, o respeito e a valorização da nossa cultura, diminuindo posturas racistas, a caminho da igualdade racial.

2. Proposta da educação física paulista e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais

As escolas estaduais de São Paulo estão regidas por normas estabelecidas pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEESP), sendo que, no ano de 2008, foi implantada uma nova proposta curricular, para atender à necessidade de organizar a rede oficial de ensino em todo o Estado. Essa proposta surgiu como crítica à LDBEN de 1996, julgando como ineficiente a autonomia dada às escolas para que definissem seus próprios projetos pedagógicos (SÃO PAULO, 2008a), e contempla um conjunto de documentos dirigidos especialmente aos professores, organizados por bimestre e disciplina.

A proposta curricular paulista da educação física está contemplada com conteúdos que valorizam a história e a cultura africana, os quais são abordados na 8ª série ou 9º ano do ensino fundamental e no 3º ano do ensino médio, através da capoeira e do jongo; a capoeira aparece como conteúdo a ser ministrado no 1º bimestre da 8ª série/9º ano, e o jongo, que é uma manifestação cultural essencialmente rural, diretamente associada à cultura africana no Brasil, que influenciou o samba carioca, aparece no 3º ano do ensino médio (SÃO PAULO, 2008b).

Ainda que esses conteúdos apareçam apenas nessas séries, é importante ressaltar que a Lei e as Diretrizes preveem que os professores e demais profissionais da educação devem ser preparados para se manifestarem em toda e qualquer situação de racismo na vivência escolar, bem como propor, no processo educativo, um momento favorável à valorização da diversidade. Além disso, apesar de os conteúdos estarem presentes no currículo oficial, é importante ressaltar que o combate ao racismo no sistema de ensino parte de um trabalho transdisciplinar.

Ainda hoje, é comum a falta de motivação e a resistência dos adolescentes em participar das aulas de Educação Física, porém, o enfoque cultural ganhou relevância na disciplina, por este ser um espaço em que as diferentes manifestações aparecem em diferentes contextos. "Os adolescentes e jovens revelam afinidades com certas manifestações da cultura do movimento (*hip-hop*, capoeira, artes marciais, *skate*, musculação etc.), dependendo de suas vinculações socioeconômicas e culturais." (SÃO PAULO, 2008b, p. 41). Assim, oportunizando-se das atuais tendências, é possível trabalhar diferentes manifestações corporais, seja o jongo, a capoeira, o maracatu ou o *hip hop*, em busca de ampliar, aprofundar e qualificar criticamente conteúdos culturais relacionados à temática étnico-racial.

Em Santo André, campo de estudo da presente investigação, na Diretoria de Ensino, não existe grupo de trabalho específico que discuta os pareceres que constam nas diretrizes para a educação das relações étnico-raciais. Não obstante, as escolas estaduais do município de São Paulo são contempladas com ações gerais, organizadas pela secretaria do Estado e iniciadas com a implementação da proposta curricular estadual, em 2008, as quais buscam promover e incentivar políticas de reparação e garantir o reconhecimento da história e da cultura africana.

Ressalte-se que as diretrizes previstas pela Lei nº 10.639/03 orientam a instalação,

[...] nos diferentes sistemas de ensino, de grupo de trabalho para discutir e coordenar planejamento e execução da formação de professores para atender ao disposto neste parecer quanto à Educação das Relações Étnico-Raciais e ao determinado nos Art. 26 e 26-A da Lei 9.394/1996, com o apoio do sistema Nacional de Formação Continuada e Certificação de Professores [...]. (BRASIL, 2004, p. 23).

Ainda, determina que:

[...] cabe aos conselhos de Educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios aclimatar tais diretrizes, dentro do regime de colaboração e da autonomia de entes federativos, a seus respectivos sistemas, dando ênfase à importância de os planejamentos valorizarem, sem omitir outras regiões, a participação dos afro-descendentes, do período escravista aos nossos dias, na sociedade, economia, política, cultura da região e da localidade; definindo medidas urgentes para formação de professores; incentivando o desenvolvimento de pesquisas bem como envolvimento comunitário[...]. (BRASIL, 2004, p. 26).

Nesse sentido, a SEESP conta com um organismo responsável pela aclimatização e implementação da proposta curricular, denominado Coordenadoria de Normas Técnicas (CENP), que não dispõe de um departamento para atender ao que rege as DCNERER, apenas contando com um profissional² indicado pelo Conselho Nacional da Comunidade Negra de São Paulo.

² Essa informação foi fornecida mediante uma conversa informal com o CENP, na qual se verificou que não existe pasta oficial na SEESP para a implementação do art. 26-A da Lei nº 10.639/03.

Como referenciado anteriormente, a proposta curricular para a disciplina educação física aborda, em apenas um bimestre de todo o ensino fundamental II, conteúdo referente ao ensino da cultura e história afro-brasileira: a capoeira.

[...] o tema capoeira, poderá ser desenvolvido de modo integrado com a disciplina de História, na medida em que envolve conteúdos a respeito do povo brasileiro e do africano (construção de identidades), de tradições e costumes culturais dos povos africanos no contexto brasileiro, do processo de escravidão e das consequências percebidas nos dias atuais (a Lei nº10.639/03 torna obrigatória a inclusão de história e cultura afro-brasileira nos currículos escolares) [...]. (SÃO PAULO, 2009, p. 11)

É importante considerar que a capoeira dispõe de um rico arcabouço, que poderia ser mais bem explorado na relação com o ensino. Sua história vai desde o período colonial, com a chegada dos negros ao Brasil, até os dias de hoje. Abrange um aspecto de resistência cultural (SÃO PAULO, 2009), sendo uma modalidade que pode ser bem aproveitada, desde que o professor tenha um conhecimento mínimo e o entendimento de que a capoeira:

[...] permite uma expressividade dos alunos e o entendimento de diferentes realidades, como a compreensão de alguns preconceitos construídos socialmente que extrapolam conotações específicas. O trabalho pedagógico com a capoeira nas aulas de Educação Física requer do professor disponibilidade e intencionalidade para tratar de questões intrínsecas ao Se-Movimentar, influenciadas por diversas áreas do conhecimento, tais como: história, política, religião, estética e cultura. (FALCÃO, 2003 apud SÃO PAULO, 2009, p. 10).

A manifestação da capoeira dialoga diretamente com o objetivo da educação física, desenvolvendo e incentivando movimentos que retratam a cultura corporal (SÃO PAULO, 2008b).

Em atendimento ao art. 26-A da LDBEN de 1996, o currículo paulista prescrito para a disciplina de Educação Física faz constar, para o conteúdo capoeira (SÃO PAULO, 2009), que os alunos, ao final de aproximadamente 10 aulas, devem saber executar seus movimentos básicos, além de conhecer os instrumentos, saber tocar e cantar e ter conhecimento histórico. Esses resultados seriam possíveis, desde que as escolas possuíssem instrumentos; os professores soubessem tocar os instrumentos; os professores soubessem os movimentos básicos e suas finalidades, pois capoeira é um jogo, uma dança, mas também uma luta; os professores tivessem um conhecimento histórico da capoeira. A situação alarmante é que a capoeira não aparece como disciplina na grade curricular dos cursos da graduação em Educação Física.

Além dela, outros conteúdos que dialogam com as DCNERER podem ser inseridos na proposta curricular, como, por exemplo, *hip hop*, batuque e danças (puxada de rede, samba de roda, frevo, maculelê, dança do coco, dança afro e maracatu). Nesse sentido, Freitas (2003) indica a inserção de jogos para oportunizar o aprendizado da história e da cultura afro-brasileira na educação física escolar; já Anchieta (1995) afirma que a ginástica afro-aeróbica brasileira possibilita obter emoções e informações culturais através da música e do movimento.

Moreira (2008), em sua dissertação de mestrado, intitulada *A cultura corporal e a lei 10.639/03: um estudo sobre os impactos da lei no ensino da educação física em Salvador*, apela aos PCNs para tratar do tema da cultura afro-brasileira e da educação física, sugerindo a valorização das danças regionais, principalmente daquelas consideradas de raízes afro-brasileiras.

Assim, uma vez identificados na proposta curricular paulista de Educação Física eixos de diálogo sobre o ensino da história e da cultura afro-brasileira, foi identificado, entre os professores de Educação Física, práticas, desafios e estratégias possíveis para o cumprimento da LDBEN de 1996, especificamente seu art. 26-A, parágrafo 2º.

3. Perspectiva dos professores

Os entrevistados foram selecionados a partir de critérios, como: serem professores de Educação Física em escolas situadas nos bairros com maior concentração de negros(as); escolas cujos bairros fossem de fácil acesso; e escolas que tivessem proximidade, critério justificado pelos aspectos sociais similares.

Os professores entrevistados, que concordaram em participar da pesquisa, assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), em duas vias, uma delas destinada ao professor participante da pesquisa, sendo que, para tanto, obteve-se a aprovação do Comitê de Ética da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), através do Protocolo nº 211/11.

A entrevista foi dividida em dois blocos: o primeiro teve como objetivo a caracterização geral dos professores entrevistados e o segundo era composto de questões que visaram identificar a forma como está sendo abordada a temática referente às DCNERERs nas práticas pedagógicas da educação física.

Percebe-se, quanto ao perfil dos professores, que dos 14 entrevistados, 10 são brancos, três, negros (sendo que um declara-se preto e dois declaram-se pardos) e um amarelo. Já em relação ao tempo de trabalho na rede de ensino de Santo André, verifica-se os professores entrevistados ministram aulas há mais de quatro anos na rede estadual paulista, o que demonstra terem tido uma rica vivência. Dos 14 professores, 50% já trabalhavam na rede estadual de ensino antes de 2003, ano em que foi promulgada a Lei em análise. Outro dado importante é que quatro deles são professores há mais de 22 anos.

Com o intuito de entender o grau de envolvimento com a escola e seus projetos, perguntou-se aos entrevistados o vínculo na rede estadual de ensino. Como resultado, verificamos que apenas dois professores são ocupantes de Função-Atividade (OFAs), sendo os outros 12 efetivos. No entanto, os professores que se declararam OFAs já estão na rede há seis e doze anos, respectivamente, de modo que, se houve formação para trabalhar com a Lei, eles deveriam ter participado.

Ainda que a maioria dos entrevistados já esteja na rede há mais de quatro anos e que 85,7% sejam efetivos, apenas dois professores apresentam especialização, na área de treinamento desportivo, ou seja, não na área escolar; os outros 12 são somente licenciados. Esse dado indica: a acomodação do profissional, uma vez efetivado; a falta de recursos financeiros para continuar a formação; e, por último, a falta de incentivo à formação continuada, a qual deve permitir que o educador encontre seu próprio caminho, sendo um pesquisador e não um multiplicador de modelos, visando à autonomia (NÓVOA, 1995).

Quando se perguntou em quantas unidades escolares da rede pública de ensino de Santo André lecionavam em 2011, oito professores responderam que em apenas uma unidade; dois professores responderam que em duas; e os outros três responderam que em três unidades escolares.

Além disso, como parte dos critérios de seleção dos entrevistados, foram eleitos somente professores de Educação Física que ministravam aulas para o ensino fundamental II. Nesse sentido, dos 14 professores entrevistados, 10 afirmaram ministrar aulas para a 8ª série, dado importante, pois é nessa série que a temática aparece como componente curricular, através da capoeira (SÃO PAULO, 2008b).

Apenas três professores lecionam em turmas da mesma série, de forma que 78,5% dos professores entrevistados afirmaram ministrar aulas para séries diferentes. Essa situação é frequente para a disciplina de Educação Física, visto que consta na grade curricular de todo o ensino básico, com média de duas frequências semanais para cada série, o que sugere ser desgastante para o professor, pois essa tarefa exige muito mais tempo, uma vez que os conteúdos são diferentes para cada série. A mesma realidade repete-se quando 35,7% dos entrevistados revelaram ministrar aulas em mais de uma escola, pois, apesar de a proposta curricular ser a mesma para toda a rede, cada escola tem seu próprio projeto político-pedagógico.

Quanto à participação em movimento social, ressalte-se que as atividades de caráter político-pedagógico têm como justificativa o seguinte pensamento: por meio da participação política, os professores assumem consciência política (ALVARENGA, 1991; MESQUITA, 1990; MOURA, 1991), de modo a possibilitar a formação de um professor comprometido com uma escola de qualidade. Nesse campo, um professor declarou-se atuante através de Centro Espírita e dois declararam já ter participado, através de movimento ambientalista e de Movimento Negro; no entanto, verificou-se que a maior parte dos entrevistados não teve nenhum contato com movimento social.

O segundo bloco da entrevista deu-se de maneira semiestruturada, com questões abertas e fechadas, a fim de que a resposta fosse livre e, ao mesmo tempo, orientada, objetivando identificar a forma como está sendo abordada, ou se não está, na disciplina de Educação Física, a temática referente ao art. 26-A da LDBEN de 1996, alterada pela Lei nº 10.639/03.

Para manter o sigilo das escolas e dos professores entrevistados, os relatos foram numerados, como se pode perceber no decorrer do texto.

Primeiramente, com o propósito de dialogar sobre as vivências escolares com o docente, foi perguntado ao entrevistado sobre a forma como se davam as práticas pedagógicas de Educação Física, classificadas em: ruim, boa, ótima e excelente. Dos 14 entrevistados, 12 responderam boa e dois expuseram que as práticas pedagógicas da disciplina eram ruins. Esses dados revelam certa insatisfação em relação a essas práticas, visto que nenhum dos entrevistados afirmou serem ótimas ou excelentes, o que supõe que a organização da disciplina encontra dificuldades.

Sobre a Lei nº 10.639/03, que altera a LDBEN de 1996, dos 14 entrevistados um apenas a desconhece, os outros 13 afirmaram conhecer a Lei, um professor relatou que teve contato a partir de curso oferecido pela SEESP, no ato da efetivação, como mostra seu relato:

6.2 Foi no curso, né... no curso abrangeu isso aí, ... teve curso pra efetivar, quando nós fizemos, nós tivemos sobre este assunto... O curso que eu fiz o ano passado pra efetivar. *(sic)*.

Outros oito professores mencionaram o contato com a lei através das reuniões de Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) e seis informaram outros mecanismos de comunicação, tais como: ações de

mobilização do Movimento Negro, no dia 20 de novembro, estudos informais, conversas com outros professores e/ou amigos que estudam o tema e meios de comunicação. Ainda, nenhum professor declarou contato com a lei a partir do projeto político-pedagógico da escola, o que indica que a lei não está sendo abordada de forma transversal.

A menção às reuniões de HTPC levanta o questionamento sobre a importância desse espaço como momento para a formação partilhada, de troca de diálogo, para concretizar saberes. Nesse sentido, Nóvoa (1995, p. 26) leciona:

[...] o diálogo entre os professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional. Mas a criação de redes coletivas de trabalho constitui, também, um fator decisivo de socialização profissional e de afirmação de valores próprios da profissão docente.

Quando se perguntou ao docente se abordava a temática em questão em seu trabalho, 10 professores responderam afirmativamente e quatro negaram. Isso porque o fato de a Educação Física não constar na LDBEN de 1996, em seu art. 26-A, parágrafo 2º, nem nas DCNERERs, como disciplina obrigatória, cria fragilidade, levando alguns professores a não se sentirem responsáveis nesse processo (BRASIL, 2004). Além disso, os professores que declararam abordar o tema em sala de aula relataram fazê-lo mediante a capoeira e a dança, destacando o negro no esporte, na cultura e no conteúdo. Embora se reconheça a participação do negro nas modalidades esportivas, esta situação pode acarretar risco de reforçar o estereótipo do negro através do corpo.

Em relação à capoeira, quatro professores relataram abordar a lei a partir da sua prática, ainda que tenham dificuldades com o conteúdo.

O interessante, nessa seção, é que, do grupo de professores entrevistados, nove lecionam aulas para turmas de 8ª série/9º ano, série em que a capoeira é oferecida como conteúdo na proposta curricular de Educação Física do estado de São Paulo, dispondo de aproximadamente 10 aulas, porém apenas quatro afirmaram abordar o ensino da história e da cultura afro-brasileira pela capoeira. Porém, somente um dos entrevistados mencionou abordar a temática em seu trabalho docente através da dança.

Para Santos (2007), as atividades de educação física escolar permitem que as manifestações de racismo entre os estudantes omitam-se temporariamente, pelas habilidades físicas e esportivas e pelo sentido de equipe, que fundamenta as atividades; nessa expectativa, a cor da pele não tem relevância, mas basta uma situação de racismo para que piadas racistas surjam.

Outros dois professores declararam abordar a lei a partir da cultura.

2.2 Não eu trabalho... a... no caso a... cultura, mas especificamente, não me, dou ênfase por causa da lei, justamente por falta de conhecimento. No caso eu, a gente entra em cima da história do esporte, da dança, do jogo, é em cima disso, tem uma história, por exemplo, a capoeira, a gente entra relatando o histórico, a gente comenta isso. *(sic)*.

4.1 Abordo todos os assuntos, todos os assuntos referentes à cultura. *(sic)*.

Nesse contexto, Moreira (2008) compreende que existe ligação entre a cultura, a corporeidade e a ancestralidade; dessa forma, a cultura corporal do movimento na escola básica, através das atividades de raízes africanas, contribui para o cumprimento do art. 26-A da LDBEN de 1996.

Ainda, dois professores afirmaram abordar o conteúdo da lei através da reatividade, a qual entendemos como a atitude consciente do professor, combatendo o racismo, quando ocorrem situações desse tipo no decorrer das aulas.

1.2 Durante a aula quando surge dificuldade, durante a aula quando surgem alguns problemas, é... para-se com a aula e vamos discutir o assunto. *[Então vocês discutem na aula?]* Sim. *(sic)*.

5.2 Raramente. Depende do, por exemplo, se você tá numa situação de aprendizagem e surge algum atrito em relação ao racismo, aí abordagem é mais ampla né, do contrário teria que ter realmente é... alguma coisa né, que nem, a gente tem principalmente no conteúdo das 8^{as} séries que eu trabalho, tem a capoeira, então tem todo um estudo sobre isso, então facilita pra gente abordar o assunto. *(sic)*.

Aliás, as diretrizes preveem, entre as responsabilidades do estabelecimento de ensino, possíveis soluções para situações de discriminação, buscando a criação de situações educativas para o reconhecimento, a valorização e o respeito da diversidade (BRASIL, 2004).

Sobre a abordagem mediante o conteúdo, dois professores afirmaram fazê-lo por meio do que está sendo contemplado nas apostilas.

4.2 Sigo a apostila do governo, e na apostila não tem... Apesar que tem capoeira, só que eu acho que é na 8^a série se não me engano. 7^a ou 8^a série. *(sic)*.

5.1 Quando tá no conteúdo sim, quando tá no conteúdo a gente trabalha sim. A... gente expõe tudo que está acontecendo na mídia, o que aparece, em forma disso a gente trabalha na parte pedagógica né, tenta explorar esta parte, então dependendo da situação como que está sendo abordado, no contexto no conteúdo a gente trabalha mais esta parte, então depende muito da situação e do que está sendo trabalhado, né, por exemplo, se você pega uma parte, ..., conteúdo da capoeira, por exemplo, da capoeira, então você puxa mais pra esse lado né, todos os, essa parte da lei também. *(sic)*.

Também é importante ter em consideração que dois professores argumentaram abordar o tema, porém, não podendo estabelecer categorias para tal, apenas evidenciando a exploração dos conteúdos a partir das apostilas elaboradas pela SEESP.

Como mencionado anteriormente, as DCNERERs, em seu art. 3^o, preveem que os estabelecimentos de ensino, com o apoio da gestão, deverão contribuir para que as atividades para a educação das relações étnico-raciais sejam desenvolvidas por meio de conteúdos, competências, atitudes e valores, bem como incentivar a criação de livros e materiais didáticos (BRASIL, 2004). Em relação a isso, dos 14 professores, somente cinco receberam orientações para o desenvolvimento da temática no conteúdo da disciplina.

Com o objetivo de aprofundar a pergunta anterior, aos cinco professores que afirmaram ter recebido orientações na escola em que lecionam, questionou-se o tipo de orientação oferecido. Um professor afirmou ter recebido orientações mediante a proposta curricular (Caderno do Professor); três professores afirmaram ter recebido orientações nas reuniões de HTPC; e somente um professor afirmou ter recebido orientação no curso para efetivação de professor na rede.

4.1 Dentro dos conteúdos da proposta curricular. *(sic)*.

4.2 Orientações sim, no HTPC, a gente teve um estagiário, que mostrou pra gente como trabalhar a capoeira, a capoeira é a que chega mais próximo né... só... *(sic)*.

6.1 Através das reuniões né, nós conseguimos especificar algumas, algumas atividades, para determinados casos que surgiram, e não de uma forma geral.

6.2 Foi no curso, né... no curso abrangeu isso aí, ... teve curso pra efetivar, quando nós fizemos, nós tivemos sobre este assunto... O curso que eu fiz o ano passado pra efetivar. *(sic)*.

Esse dado confirma a existência de falhas, pois as DCNERERs responsabilizam os estabelecimentos de ensino, com o apoio dos conselhos de educação locais, estaduais e municipais, quanto ao aprofundamento de estudos referentes à temática, recomendando estabelecer canais de comunicação com o Movimento Negro, findando buscar subsídios e trocar experiências (BRASIL, 2004).

Aos entrevistados também foi perguntado se sentiam dificuldades no desenvolvimento do conteúdo da lei em questão na proposta curricular de Educação Física. Apenas quatro professores relataram sentir dificuldades; assim, 71,5% dos professores relataram não apresentar dificuldades.

Entre as dificuldades apresentadas, destacamos: dificuldade do professor em relação à sua identidade racial; pouco domínio do tema devido à falta de formação; dificuldades de interação com os alunos; dificuldade com os pais; dificuldade em relação à estrutura de ensino.

Algumas das dificuldades apresentadas podem ser minimizadas com a participação da comunidade, que poderia sugerir alternativas, de acordo com a necessidade local; mais que isso, os PCNs recomendam a participação da comunidade em elaboração e desenvolvimento de propostas, objetivando a repercussão positiva das políticas públicas de educação.

[...] projeto educativo possibilita o conhecimento das ações desenvolvidas pelos diferentes professores, sendo base de diálogo e reflexão para toda a equipe escolar. Nesse processo evidencia-se a necessidade da participação da comunidade, em especial dos pais, tomando conhecimento e interferindo nas propostas da escola e em suas estratégias. O resultado que se espera é a possibilidade de os alunos terem uma experiência escolar coerente e bem-sucedida. (BRASIL, 1998b, p. 36).

Quando se perguntou aos entrevistados se consideravam importante o desenvolvimento da temática história e cultural afro-brasileira na disciplina, apenas um negou essa importância; os outros 13 afirmaram ser importante porque possibilita fomentar valores, possibilita aquisição de conhecimento, entendimento das relações raciais, preservar a identidade da população brasileira.

O questionário terminou perguntando sobre sugestões para o desenvolvimento da lei na proposta curricular da disciplina; dois entrevistados não tiveram sugestões e os outros 12 destacaram que seria necessário: inserir o tema no projeto político-pedagógico; divulgação e formação do corpo docente; utilização de outras ferramentas; interdisciplinaridade e maior abordagem; conteúdo nas apostilas, em todas as séries; outros projetos, como temática não obrigatória; e maior carga horária.

4. Considerações finais

Apesar de todo o esforço existente para valorização e respeito à diversidade cultural nos currículos escolares, ainda existem dificuldades para a inserção desses conteúdos, especificamente quando o tema é a cultura afro-brasileira e africana. No estado de São Paulo, por exemplo, as orientações curriculares para a educação das relações étnico-raciais, em consonância com as DCNERERs, apresentam conteúdos, que, por sua vez, não estão contemplados na proposta curricular, como é o caso do *hip hop*. Nesse sentido, a pesquisa possibilitou identificar que somente a capoeira e o jongo, respectivamente, na 8ª série do ensino fundamental e no 1º ano do ensino médio, são as modalidades que dialogam com as DCNERERs na disciplina de Educação Física, sendo que a forma como esses conteúdos são manifestados, segundo os relatos dos professores entrevistados, ainda apresentam dificuldades, devido à falta de estrutura, de informação e de formação.

Cumprir destacar que o perfil dos professores consultados, ainda considerando os critérios de seleção dos sujeitos deste estudo, de forma geral, é semelhante ao perfil do professor da rede pública, ou seja, um profissional que realiza, pelo menos, dupla jornada de trabalho, sendo que apenas 14% deles conseguiram complementar sua formação por meio de cursos de pós-graduação.

Os sujeitos entrevistados, ao serem questionados sobre a Lei nº 10.639/03 e sua importância, demonstraram conhecê-la, porém, com os elementos coletados, não foi possível concluir se esse posicionamento reflete uma postura construída criticamente; o que se constatou, entretanto, foi o desconforto em falar sobre o tema.

Entendendo que a Educação Física propõe valorizar a cultura corporal, alguns dos professores entrevistados apontaram abordar a temática da história e da cultura afro-brasileira e africana a partir das danças e do esporte; já entre os desafios encontrados no trabalho com a temática, estão a falta de tempo e o posicionamento dos pais dos alunos, que proíbem a participação de seus filhos especificamente nessas aulas. Também apontaram como estratégias a projeção dos conteúdos referentes à temática em todas as séries do ensino básico e o incentivo à formação de professores.

Em relação à lei de proposta curricular da disciplina educação física oferecida pela SEESP, constatou-se que há muito a se fazer, pois os conteúdos ofertados ainda estão minimizados a um gesto, uma dança e/ou uma aula. Também, a pesquisa e a análise dos dados revelaram aspectos importantes para refletirmos sobre os limites e o alcance das DCNERERs no rompimento dos pilares impostos pela educação eurocêntrica consagrada em nossa sociedade.

De fato, as DCNERERs são importantes estratégias de interferência na produção-reprodução do racismo. No entanto, para que sejam efetivas, é importante incentivar a formação de profissionais da educação nas diferentes áreas. Na área de educação física, é fundamental assegurar a formação com novas matrizes teóricas, para a aquisição de conteúdos transdisciplinares que resgatem a história e valorizem as diferenças.

Referencias bibliográficas

- ALVARENGA, D. R. (1991). A ação político-pedagógica do Sepe junto aos professores na busca de uma escola pública de qualidade e que atenda aos interesses da classe trabalhadora. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro.
- ANCHIETA, J. (1995). Ginástica afro-aeróbica. Rio de Janeiro: Shape.
- AMO, J. L. L. (2002). Evolución de la educación física. In: Manual de educación física y deportes: técnicas y actividades prácticas. Barcelona: Oceano
- BARROS, D.; BARROS, D. (1972). Educação física na escola primária. 4. ed. Rio de Janeiro: José Olympio.
- BELLO, J. L. P. (2001). "Educação no Brasil: a História das rupturas". em *Pedagogia em Foco*, Rio de Janeiro,. Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb14.htm>>. [Consulta: dez. 2011].
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- _____. (2004). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Brasília: MEC.
- CASTELLANI FILHO, L. (1988). Educação física no Brasil: a história que não se conta. Campinas: Papirus.
- DE MARCO, A. (Org.). (1995). Pensando a educação motora. São Paulo: Papirus.
- FREITAS, J. L. (2003). Capoeira infantil: jogos e brincadeiras. Curitiba: Torre de Papel.
- KUNZ, E. (2001). Educação física: ensino & mudanças. 2. ed. Ijuí: Unijuí.
- MESQUITA, S. D. C. (1990). A validade da ação sindical como processo de educação popular: um estudo de caso. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba.
- MOREIRA, A. J. (2008). A cultura corporal e a lei 10.639/03: um estudo sobre os impactos da lei no ensino da educação física em Salvador. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Bahia, Salvador.
- MOURA, T. M. M. (1991). A trajetória política do educador: quem educa o educador? Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.
- NÓVOA, A. (Org.). (1995). Os professores e a sua formação. 2. ed. Portugal: Artes Gráficas.
- OLIVEIRA, L. M. (2012). O ensino da história e cultura afro-brasileira e a educação física: um estudo sobre o currículo vivido em Santo André. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- SANTOS, M. V. (2007). O estudante negro na cultura estudantil e na escola educação física escolar. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- SÃO PAULO. (2008a). Edição especial da proposta curricular. São Paulo: IMESP.
- _____. (2008b). Proposta curricular do estado de São Paulo: educação física. São Paulo: SEESP.
- _____. (2009). Caderno do professor: educação física. São Paulo: SEESP.