

## A NEGAÇÃO DO CORPO NEGRO E A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

*Bruno Rodolfo Martins*

Mestrando em Relações Etnicorraciais (CEFET-Maracanã/RJ); Especialista em História da África e da Diáspora Africana no Brasil (FIS) e em Gênero e Sexualidade (IMS-CLAM-UERJ); Professor de Educação Física (UFRJ), lecionando na Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro

[capoeiranomade@yahoo.com.br](mailto:capoeiranomade@yahoo.com.br)

[brodolfo@prof.educacao.rj.gov.br](mailto:brodolfo@prof.educacao.rj.gov.br)

### **Resumo**

Este texto debate como e por que as culturas africanas, em especial, são invisibilizadas no contexto escolar, através do recorte das aulas de Educação Física escolar. Num primeiro momento, o texto traz um necessário histórico da Educação Física escolar e algumas anotações sobre o corpo, contextualizando por onde se fará o debate. Depois, procuramos fazer um paralelo entre o corpo negro e sua relação com os ideais dominantes de corpo, notadamente a busca do ser branco na sociedade brasileira. Por um outro caminho, problematizaremos essa negação do corpo negro em duas vias: uma, pela simples ausência de referenciais culturais africanos, e outra, pelo estigma, através da folclorização dessas culturas. Para finalizar, uma reflexão sobre a lei 10.639 de 2003 com o foco nas aulas de Educação Física escolar e de como as questões raciais têm sido negadas por essa disciplina.

**Palavras-chave:** Educação Física escolar; corpo; corpo negro

### **Abstract**

This article examines how and why african cultures are neglected in school context through an analysis of School Physical Education classes. Firstly, we present a brief history of this school discipline and some of its prevailing ideas about the body. Secondly, we discuss black body and its relation with white hegemony in brazilian society. We also seek to discuss the denial of black body in two different ways: the complete absence of african cultural references and the stigmatization of the black body through the folkloric view. Finally, the article discusses the law

n.10.639/2003 focusing on School Physical Education classes and how racial relations have been neglected by this discipline.

**Keywords:** School Physical Education; Body; Black Body

## **Introdução**

Este texto tem como objetivo trazer contribuições para o debate sobre a questão da negação do corpo negro nas aulas de Educação Física na escola, em como e por que as culturas africanas ou descendentes destas, em especial, foram e ainda são invisibilizadas no contexto escolar, através desse recorte das aulas de Educação Física escolar. Esse estudo será feito com as noções de corpo, enquanto construção histórica; e de corporeidade, enquanto expressão desse corpo. Dessa forma, se o corpo fala, sua corporeidade é palavra... e quais são as vozes, então, não escutadas na escola e nas aulas de Educação Física? Quais são os corpos negados? Quais expressões culturais não se manifestam na escola, e na Educação Física? Por que alguns corpos falam e outros não? Entre outras perguntas, este debate é gerado na tentativa de respondê-las, mostrando *outros* lados ainda negados da Educação Física, com o intuito de, no desvelar de alguns desses aspectos, tornar visíveis as questões raciais outrora invisibilizadas junto com esses mesmos corpos negros também negados na escola. Percorreremos assim um breve histórico da Educação Física no Brasil, seu uso na escola, as intenções do Estado diante dela; e depois passaremos para um debate sobre o corpo e seus desdobramentos para tentar elucidar essa negação diante do corpo negro. Para esse histórico sobre o corpo no Brasil adotaremos o recorte a partir do século XIX, momento em que estas questões começaram a ter mais evidência, justamente por várias questões presentes que alteraram a vida por aqui, como a transferência da sede do governo português para o Rio de Janeiro, a constituição do Império do Brasil e da República, ou o debate sobre sistema escravocrata, o aumento da população negra e das cidades urbanas. Questões filosóficas e sociais estarão entrelaçadas por todo o texto. Identificando as questões raciais através da negação do corpo negro, apontaremos alguns desdobramentos políticos e especialmente educacionais.

### **I. Educação Física escolar e sua relação com essa negação**

A Educação Física, no decorrer do texto, será tratada em sua especificidade na escola, conforme marca o COLETIVO DE AUTORES (1992) no qual “diremos que a Educação Física é uma prática pedagógica que, no âmbito escolar, tematiza formas de atividades expressivas corporais [...] que configuram uma área de conhecimento que podemos chamar de cultura corporal” (p.50). E adaptando melhor à nossa proposta, essa “cultura corporal” corresponde justamente ao arcabouço de conhecimentos que temos sobre o corpo, sobre o ser humano e seus movimentos, enfim, às heranças culturais expressas com o corpo e o movimento. Nestas heranças é que se baseia o trabalho da escola – em apresentar/iniciar o corpo discente em diversas manifestações culturais, oportunizando o conhecimento e sua valorização, para um possível aprofundamento nos anos escolares/acadêmicos que se seguem. Contudo, no cotidiano escolar, da mesma forma, na Educação Física escolar, estas heranças têm sido escolhidas e trabalhadas com a prioridade de alguns referenciais culturais em detrimento de outros. E é aqui que nosso debate se desenvolve. A Educação Física não teve essa preocupação: isso é algo recente, de debates produzidos a partir de 1980, momento em que as teorias críticas educacionais afetaram as bases teóricas da Educação Física no Brasil, provocando uma suposta “crise” na área (OLIVEIRA, 2002, p.55).

A partir disso, podemos demonstrar alguns aspectos que se apresentam de formas sutis às análises desatentas da Educação Física e sua relação com o racismo em nossa sociedade brasileira. Primeiramente, o próprio fato de nossa sociedade ter sido fundada no racismo – na postura de superioridade biológica e cultural de europeus diante das populações indígenas e africanas, impondo seus modos de vida e visões de mundo desde o período de colonização, e reforçado, com o advento da República, a busca da nação e da população brasileiras – se reflete no ambiente escolar... logo, se reflete em todas as disciplinas, incluindo aí a Educação Física. A temática do racismo em Educação Física parece invisível, devido à íntima relação que esta disciplina teve e tem com a formação e o controle dos corpos brasileiros que as elites dirigentes desejavam para aquela nação em construção. Para isso, dissertaremos um pouco sobre essa história da Educação Física no Brasil, procurando os momentos em que o racismo fica evidente, mas também aqueles em que fica disfarçado e que é sustentado até os dias de hoje, naturalizando práticas racistas nas aulas escolares sem uma necessária percepção de que isto aconteça, bem como sem atenção às consequências desse processo.

### *1.1. Pelo século XIX*

A escola, enquanto instituição oficial no Brasil, foi sendo fortalecida a partir do século XIX, notadamente com grande expressão no Rio de Janeiro, centro do poder do Império Português, onde estava instalada a corte. A Educação Física deste momento refletiu o caráter positivista adotado na época, ora pela instituição militar, ora pela instituição médica.

Especialmente, a influência médica teve papel fundamental nas principais mudanças naquele Brasil que se queria construir, tanto em questões estruturais, como nas mentalidades daquela população – e especialmente no nosso caso, nos corpos. Conforme os *Parâmetros Curriculares Nacionais*<sup>1</sup> – PCNs da Educação Física (BRASIL, 1997), “esses vínculos foram determinantes, tanto no que diz respeito à concepção da disciplina e suas finalidades quanto ao seu campo de atuação e à forma de ser ensinada” (p.19). Mattos (2007) comenta que “desde o seu surgimento no Brasil, início do século XIX, a Educação Física esteve comprometida com o poder dominante, inicialmente com a finalidade de higienização dos corpos” (p.9). A autora ainda continua, ressaltando os aspectos positivistas e cientificistas em que se baseou a Educação Física nas escolas, e de como a noção de corpo foi sendo concebida:

Aplicada nas escolas, adotava métodos ginásticos europeus de sistematização de ensino disciplinar e mecânico, com critérios rígidos oriundos das ciências biológicas. Tendo início no Brasil através de processos seletivos, classificatórios, discriminatórios e excludentes, a Educação Física escolar desconsiderou, durante muito tempo, a idéia de corpo como revelador de atitudes e comportamentos pessoais e expressivos de especificidades culturais (idem).

O corpo, já naquele momento histórico, estava sendo considerado como algo que o ser humano possuía, como uma coisa, uma matéria que poderia ser estudada e manipulada através da ciência, em especial a biologia e a medicina. Mais adiante discutiremos com detalhes estes aspectos.

Entretanto, apesar das ideias oficiais serem estas, muitas vezes somos direcionados a uma tendência homogenizadora das práticas escolares e da Educação Física. Cabe aqui a observação de Oliveira (2002) quanto a isso, que afirma que “a historiografia desenvolveu uma estreita interpretação que imputa à educação física escolar uma função de reprodução do ideário oficial, calcado na ideologia da segurança nacional e do Brasil grande” (p.54)<sup>2</sup>. Da mesma forma que se conformou a sua “utilização” no século XIX e início do XX para gerar corpos saudáveis e úteis à nação. O autor reforça que o Estado pode até ditar normas ou tendências e tentar homogenizar as práticas, mas que isso não é garantia da efetividade de sua “ordem”. Dessa forma, estamos

---

<sup>1</sup> O uso dos PCNs neste texto não reflete postura pedagógica do autor; é usado apenas em um sentido restrito quanto aos apontamentos históricos contidos neles.

<sup>2</sup> Oliveira se refere aqui ao período da ditadura militar, especificamente.

percorrendo as ideias oficiais, dos segmentos dirigentes da população, que procuraram formar a população brasileira a partir de um modelo – um modelo branco e europeu de corpo.

Entre essas demandas oficiais havia não só uma preocupação higienista, de “corpos saudáveis” através da atividade física, menos suscetíveis a doenças, mas também já estava posta a preocupação em não misturar as populações branca e negra. Era também para manter a população [branca], “limpa”, sem se misturar com as outras populações, e em especial, a africana e suas descendências. Isso se deu através de propostas eugênicas, como por exemplo, atrelar uma educação sexual que cumprisse o papel de controlar os corpos da população para que se mantivessem “puros”. Isso refere-se principalmente à parcela da população branca, uma vez que era ela que tinha mais acesso à educação formal. Disseminava-se a ideia de que a raiz biológica europeia seria superior à africana e, por conta disso, não se deveria misturá-las se as elites quisessem construir uma nação dita superior, ao nível das nações europeias. Todas estas ideias estavam reunidas a partir de estudos científicos da época, que sustentavam teoricamente a eugenia – que consta em ações voltadas para o melhoramento da raça humana utilizando-se para isso, por exemplo, de “esterilização de deficientes, exames pré-nupciais e proibição de casamentos consanguíneos” (BRASIL, 1997, p.19). Já nesse primeiro momento da Educação Física no Brasil, vimos que ela esteve servindo aos ideais racistas do Império, partindo de premissas higiênicas e eugênicas.

Estas questões foram baseadas justamente pelo pensamento europeu através da ciência da época. Munanga (2008) comenta o seguinte:

como acontece geralmente na maioria dos países colonizados, a elite brasileira do fim do século XIX e início do século XX foi buscar seus quadros de pensamento na ciência européia ocidental, tida como desenvolvida, para poder não apenas teorizar e explicar a situação racial do seu país, mas também, e sobretudo, propor caminhos para a construção de sua nacionalidade, tida como problemática por causa da diversidade racial (p.47)

As visões de mundo adotadas por essa elite – científicas e européias – foram aquelas implantadas na sociedade que, por evidência, não foram suficientes para resolver as questões raciais de seu tempo, especialmente na definição de como seria a população brasileira. Este modelo brasileiro, por sinal, ora era considerado o mestiço (gerado da mistura daquelas populações originárias, às vezes valorizado, às vezes rejeitado como projeto de brasileiro), ora era considerado a população branca, descendente apenas da parcela européia da população. Ambos os projetos de brasileiro vão ser debatidos entre as elites, mas o que vai se tornar foco da escola e da Educação Física é esse corpo branco enquanto projeto de brasileiro.

Foi assim, entre o [novo brasileiro] corpo saudável, robusto e harmonioso organicamente, em oposição ao [velho e colonial] corpo relapso, flácido e doentio, que foi representado o corpo de uma classe e de uma raça [dominantes]. Essa “criação” serviu para incentivar o racismo e os preconceitos sociais a eles ligados, da mesma forma que contribuía para manter o sistema de exploração baseado na superioridade racial e social branca, seja pelas singularidades étnicas ou pela marginalização social e econômica (CASTELLANI FILHO, 1991, p.13).

Ainda durante a estruturação das primeiras escolas, e, mesmo de acordo com os ideais das elites (a quem essa escola era destinada), a Educação Física foi lentamente se firmando enquanto disciplina obrigatória, pois havia uma resistência à atividade física, normalmente atribuída ao trabalho escravo. Eis uma contradição das elites: em um momento defendem a atividade física por várias razões, e simultaneamente, resistem à sua prática por ser algo considerado de baixa importância e associada ao ser escravo. Qualquer ocupação que implicasse esforço físico era vista com “maus olhos” pelas elites, considerada “menor”. Essa atitude dificultava que se tornasse obrigatória a prática de atividades físicas nas escolas (BRASIL, 1997, p.19). Mesmo depois da Reforma Couto Ferraz, em 1851, que a tornava obrigatória nas escolas de Ensino Primário e Secundário da Corte; considerada como o início oficial da Educação Física Escolar brasileira, ainda houve resistência, especialmente quando se considerava a participação de mulheres nas aulas (OLIVEIRA, 2004, p.24; e FINOCCHIO, 2001, p.3). Era um pouco menos problemático com relação aos homens, justamente por estarem associando a atividade física e uma possível carreira militar.

### 1.2. *Pelo século XX*

Por um outro processo, a Educação Física foi bastante valorizada pela instituição militar: junto com a promoção de ideais nacionalistas, “era de fundamental importância formar indivíduos fortes e saudáveis, que pudessem defender a pátria e seus ideais” (BRASIL, 1997, p.19). Muitas escolas de formação em Educação Física foram estruturadas dentro ou a partir de instituições militares; da mesma forma, ainda hoje muitas aulas têm suas premissas, questões estruturais e de método, heranças militares, muitas vezes sutis (como o uso de apito) ou declaradas (como a ideia de que a pessoa responsável por organizar a escola para desfiles “cívicos” seja este docente). Oliveira (2004) comenta que “o profissional que atua nesta área ficou historicamente identificado com hábitos militares, passando a ser o responsável pelo treinamento de ordem unida [!?] para desfiles e comemorações cívicas” (p.5). E Mattos (2007) reforça que durante a ditadura militar “as escolas eram incentivadas a participar dos eventos

cívicos, das exposições do exército, a formar atletas e organizar competições inter-escolares” (p.35). A instituição militar atravessa a história da Educação Física desde sua sistematização, marcando até hoje suas intervenções e o imaginário da disciplina. Voltemos então aos nossos comentários pelo século XX para percebemos como estas questões estariam imbricadas pela Educação Física, pela escola, e a formação dos corpos “brasileiros”.

No início desse século, houve uma proposta de revalorização da Educação Física, que começou a ser entendida como fundamental para a formação do ser humano, no meio do campo educacional, e isto possibilitou uma abertura para o debate na área, sobre seus fins, seus meios, enfim, sua própria existência no ambiente escolar. Todavia, a questão da eugenia da raça estava presente e gerava ainda um papel preponderante para a Educação Física, conforme Castellani Filho (1991)

o raciocínio era simples: mulheres fortes e sadias teriam mais condições de gerarem filhos saudáveis, os quais, por sua vez, estariam mais aptos a defenderem e construir a Pátria, no caso dos homens, e de se tornarem mães robustas, no caso das mulheres (p.56).

Neste momento, um outro marco que fortalecia o ideal europeu para a sociedade brasileira foi justamente a influência e o uso de métodos ginásticos europeus nas aulas de Educação Física, com o intuito de concretizar tais ideais de “melhoramento” da população. Ainda com os *PCNs* da Educação Física (BRASIL, 1997), eram os métodos

sueco, o alemão e, posteriormente, o francês —, que se firmavam em princípios biológicos. Faziam parte de um movimento mais amplo, de natureza cultural, política e científica, conhecido como Movimento Ginástico Europeu, e foi a primeira sistematização científica da Educação Física no Ocidente (p.20).

Logo em meados da década de 1930, com a ascensão de ideologias nazi-fascistas pelo mundo, juntamente com o processo de industrialização e urbanização no Brasil, as questões baseadas na eugenia são tratadas mais uma vez com intensidade, tanto pelo viés nacionalista-militarista, tanto pelo higienista – agora, com a intenção de, além de gerar uma população aperfeiçoada geneticamente, também que fosse forte e saudável para defender a pátria, na forma de um corpo militar e na forma de um corpo trabalhador [para a indústria]. Essa tendência perdurou, conforme reforça MATTOS (2002)

até o início da década de 70 do século passado, [no qual] o conteúdo básico aplicado nas escolas era oriundo dos “Métodos Ginásticos Alemães”. Essa prática, mais conhecida como ginástica calistênica, foi utilizada não só nas escolas como também em instituições militares, nas quais o fundamento era a disciplina dos corpos através de seqüências rígidas e coordenadas, cuja execução exigia dos alunos e recrutas atenção, concentração, raciocínio rápido e eficácia dos movimentos (p.10).

Havia fortes interesses pela Educação Física nesta época, pois, tanto setores da educação e religiosos, como instituições militares e o Estado compartilhavam de muitos de seus pressupostos (BRASIL, 1997). Ressalta Castellani Filho (1991) que, com o Estado Novo

passamos a assistir, então, o marcante enfatizar de duas “matérias” que, basicamente, deveriam assumir a responsabilidade de colocar a Educação na direção anunciada pelos discursos mencionados. Surge, portanto, a Educação Física e a Educação Moral e Cívica como elos de uma mesma corrente, articuladas no sentido de darem à prática educacional a conotação almejada e ditada pelos responsáveis pela definição da política de governo (p.84).

Esta “conotação” era o controle desses corpos, ao mesmo tempo em que estes mesmos eram usados para a manutenção da ordem social vigente, e de certa alienação, com pouca reflexão sobre os sentidos da Educação e da Educação Física pela própria população. A isso, Alcir Lenharo citado por Castellani Filho (1991) convencionou chamar de “militarização do corpo”, que se dava em três patamares (já indicados anteriormente): “o da moralização do corpo pelo exercício físico, o do aprimoramento eugênico incorporado à raça e a ação do Estado sobre o preparo físico e suas repercussões no mundo do trabalho” (p.85). Esse mesmo autor também comenta sobre uma conseqüente “militarização do espiritual”. Entendemos com o uso do termo “militarização” que se procurava muito mais que unificar ou fortalecer a “nação”, mas sim, se procurava uniformizar, desfazendo as diferenças existentes dentro do país, fossem elas políticas, culturais, raciais, ideológicas, espirituais, corporais<sup>3</sup>...

Chegando à metade do século XX, dois processos na sociedade emergem quase que entrelaçados: a tendência tecnicista na educação, que volta seus esforços para a manutenção de corpos saudáveis para o trabalho industrial que estava sendo desenvolvido e expandido no Brasil e, da mesma forma, na apreensão de técnicas, que pudessem favorecer o aprendizado de funções nessa mesma indústria. O outro processo foi a expansão e consolidação do esporte enquanto atividade física preferencial voltada para a população. Pela Educação Física escolar, estes dois processos ficaram evidentes, e com jeito de mudanças positivas na área. De acordo com os *PCNs* da Educação Física (1997):

o processo de esportivização da Educação Física escolar iniciou com a introdução do Método Desportivo Generalizado, que significou uma contraposição aos antigos métodos de ginástica tradicional e uma tentativa de incorporar esporte, que já era uma instituição bastante independente, adequando-o a objetivos e práticas pedagógicas (p.20).

Essa esportivização, a partir daquele momento, tornou-se a principal tendência da Educação Física escolar, tanto em questão de prática pedagógica – sendo conteúdo principal dessas aulas –, quanto de mentalidade e formação docente (ainda hoje a maior parte dos cursos de formação sustenta e/ou ainda não superou essa tendência). Da mesma forma como outras práticas docentes que podemos observar no sistema educacional mantêm forte tendência tecnicista. De acordo com Finocchio (2001) o esporte foi usado para a valorização da Educação Física e detalha o seguinte:

é pela “valorização” da Educação que a educação física adotará um conteúdo pedagógico. Questionam-se os velhos métodos ginásticos, militaristas, e propõe-se a sua esportivização. Retomando o conceito social-educativo desenvolvido pelo Movimento Esportivo Inglês no século passado, é atribuído ao esporte um importante papel na educação (p.4).

Com a ditadura militar, se fortalece ainda mais o papel da Educação Física e do esporte na sociedade brasileira. Nos *PCNs* da Educação Física (1997) é ressaltado que “na década de 1970, a Educação Física ganhou, mais uma vez, funções importantes para a manutenção da ordem e do progresso. O governo militar investiu na Educação Física em função de diretrizes pautadas no nacionalismo” (p.21). De uma maneira similar, houve uma ênfase a essa disciplina, como fez anteriormente o Estado Novo.

Mais uma vez, a preocupação principal não é a vivência ou a apropriação de diversas manifestações culturais expressadas pelo corpo, através das diferentes raízes da população brasileira. Os referenciais europeus nessas aulas, representados pelo esporte, assumem posição privilegiada – ou melhor – continuam nessa posição de valor. E agora com uma dupla “função”, pois o esporte e as questões nacionalistas pautadas pelo Estado estão mais vinculados – oficialmente vinculados e investidos (BRASIL, 1997, p.21). As questões da nação e da valorização dos referenciais europeus continuam presentes fortemente na Educação Física, notadamente na intervenção escolar.

Conforme já destacado, no momento histórico brasileiro de “redemocratização” política, na década de 1980, questionamentos daquela realidade cresceram e provocaram uma “crise de identidade” na área, em que os pressupostos e práticas da Educação Física foram repensados, enquanto outros foram propostos. “As relações entre Educação Física e sociedade passaram a ser discutidas sob a influência das teorias críticas da educação: questionou-se seu papel e sua dimensão política”, conforme se afirma nos *PCNs* da Educação Física (1997), que continuam e apontam:

---

<sup>3</sup> Tivemos dificuldade em achar a fonte de LENHARO, Alcir. *Sacralização da política*. Campinas: Papyrus, 1986; por isso sua

Iniciou-se então uma profunda crise de identidade nos pressupostos e no próprio discurso da Educação Física, que originou uma mudança significativa nas políticas educacionais: a Educação Física escolar, que estava voltada principalmente para a escolaridade de quinta a oitava séries do primeiro grau, passou a priorizar o segmento de primeira a quarta e também a pré-escola. O enfoque passou a ser o desenvolvimento psicomotor do aluno, tirando da escola a função de promover os esportes de alto rendimento (p.21).

Mesmo com todo esse questionamento, e com a construção e o crescimento de outros pressupostos teóricos para a Educação Física, pouco se viu, naquele momento histórico, tendências que valorizassem os diversos referenciais culturais “formadores” do Brasil ou que trouxessem para um debate as questões raciais<sup>4</sup>.

## II. Anotações sobre o corpo

Podemos realizar um recorte em paralelo ao que se desenrolava no Brasil e na Europa, já que, como já vimos no tópico anterior (usando a Educação Física como referência), as ideias que as elites brasileiras adotaram para estruturar a sociedade em que viviam estavam fortemente enraizadas nas ideias e nos movimentos intelectuais europeus. Finocchio (2001) nos chama a atenção sobre isso, demonstrando que “as concepções da Educação Física no Brasil, e latino-americana, não ocorreram de forma isolada do caráter epistemológico e histórico da Europa. Este caráter também é marcado pelo empirismo (Bacon, Hume) do século XVII e pelo positivismo de Comte (século. XIX)” (p.2). Entre estas ideias fundamentais estavam as positivistas. Outros movimentos foram importantes para a construção do que conhecemos hoje, ou melhor, de como debatemos, o corpo e o movimento. Novamente Finocchio (2001) nos exemplifica que

a pesquisa científica e a elaboração de métodos de trabalho, bem como os seus resultados, são [eram] feitos sob uma orientação empirista (século. XVII) e positivista (século XIX). Este fenômeno reflete na estruturação e concepção de educação [e de “educação física”], através da elaboração dos métodos ginásticos europeus entre os séculos XVIII e XIX: movimento sueco (Ling: 1776-1839), movimento alemão (Jahn: 1778-1852), movimento dinamarquês (Nachtgall: 1777-1847), movimento francês (Amorós: 1769-1848), movimento esportivo inglês (Arnold: 1795-1842) (p.1).

Passaremos por alguns séculos anteriores ao XIX, tentando perceber algumas nuances de como o corpo e o humano foram sendo estudados, como o período do Renascimento e seus

---

citação está atrelada a Castellani Filho.

<sup>4</sup> Muitas dessas tendências ainda estão baseadas em referenciais europeus (por exemplo, o as tendências construtivista, a desenvolvimentista ou a da psicomotricidade, abordadas em Darido, 2003), apesar de romperem algumas vezes com a tecnicista-esportivista.

desdobramentos; para aí aprofundarmos as questões nos séculos XVIII e XIX, que deram as origens estruturais das formas de racismo que percorreram os anos até chegar aos dias de hoje.

Oliveira (2004) comenta a importância que os estudos sobre o corpo e o movimento tiveram no Renascimento:

Um sem-número de pensadores renascentistas dedicou suas reflexões à importância dos exercícios físicos. Da Vinci escreveu *Estudo dos movimentos dos músculos e articulações*, um dos primeiros tratados de biomecânica que o mundo conheceu. Rabelais defende práticas naturais para a educação e, por isto, os jogos e os esportes deviam ser explorados. Montaigne exaltava a importância da atividade esportiva, quando defendia que não só a alma deve ser enrijecida, mas também o corpo. Francis Bacon defendia a execução de exercícios naturais, havendo estudado a manutenção orgânica e o desenvolvimento físico pelo aspecto filosófico (pp.17-18).

David Le Breton (2011) também comenta sobre estes estudiosos, e de como as concepções de corpo e movimento foram sendo formadas a partir daquelas ideias, numa sociedade medieval, em que a modernidade vinha sendo construída. O corpo tinha se tornado uma propriedade, deixando de ser a própria essência do ser humano. O corpo seria uma coisa e não um “ser”. Antes era tudo um: humano, corpo, mundo. A separação proveio da reflexão... surgiu o individuo. Reforça o autor, que, “então, efetivamente, o corpo será [a partir daquele momento] a propriedade do homem, e não mais sua essência” (p.44). E ainda é categórico ao afirmar que “não mais do que o homem dessa sociedade [medieval] é não discernível de seu corpo; o mundo não é discernível do homem. É o individualismo e a cultura erudita que introduzem a separação” (p.44)<sup>5</sup>. Essa separação entre o individuo e a sociedade em que este está inserido vai gerar os desdobramentos que conhecemos ao lidarmos com nosso corpo (também hoje), ao menos no campo teórico, como se fosse algo estanque, uma coisa, uma propriedade, algo que o “ser humano” possuiria, às vezes até como, em comparação, uma máquina. É ainda Le Breton que sintetiza que “o corpo na sociedade medieval [...] não é distinguido do homem, como será, ao contrário, o corpo da modernidade, considerado como fator de individuação” (pp.46-47). Contudo, este debate era feito entre as elites e sem importância e alcance para a maior parte da população, que continuava “integrada” ao mundo e à sociedade – não se “fazia parte”, se fazia a própria representação do mundo e da sociedade. Na prática cotidiana, o que é real é o corpo grotesco, que não nega nem separa nada. Essa separação provocada pela modernidade não passa de abstração: “considerada pelo viés da separação, a categoria do corpo é

---

<sup>5</sup> Preferimos deixar a expressão “homem”, original do autor, ao em vez de adaptá-la para “humano”, pois as reflexões eram feitas a partir do corpo do homem. Atravessa-se uma questão de gênero neste caso, já que as mulheres ainda não possuíam a importância que hoje lhes é conferida enquanto sujeito, ou ainda, enquanto um corpo de mulher, diferente do corpo de homem.

uma abstração, um não senso. Não se pode então considerar o homem isoladamente de seu corpo” (p.52).

Em meio a essa discussão provocada pelo autor, identificamos pontos – que poderíamos considerar como sendo “raízes” de mentalidades mais recentes – para se entender a relação do corpo e do movimento, do próprio humano com o mundo. Um primeiro desdobramento é que quando se nega o corpo, nega-se o mundo que este representa, nega-se aquele ser específico e todo o seu mundo de movimento, sua visão de mundo. Um corpo negado nega o passado, nega sua história, suas origens. “O corpo não é [ou não seria] isolável do homem ou do mundo: ele é o homem e é, na devida proporção, o cosmos” (p.72). Um outro ponto é a separação [abstrata] que foi inventada para que esses corpos, agora separados, pudessem ser manipuláveis, “coisificados”, classificados, controlados. Junto a esse movimento, rompe-se a relação [há quem diga] harmoniosa e sagrada com a natureza: “a individuação do homem vai de par com a dessacralização da natureza. Neste mundo da divisão, o corpo se torna fronteira entre um homem e outro” (p.70). Essa invenção do corpo vai ter seus “frutos” até o nosso momento atual, considerando que vivemos em uma sociedade marcada por essas questões e movimentos europeus de pensamento. E finaliza o autor que “a definição moderna do corpo implica que o homem esteja separado do cosmo, separado dos outros, separado de si mesmo. O corpo é o resíduo desses três retiros” (p.71).

Uma última observação, que nos interessa para um tópico mais adiante do texto, levantada por Le Breton, é a relação entre essa invenção do corpo, o dilema entre *ter* um corpo e *ser* um corpo, e sua equivalência no debate entre cultura “erudita” [ou de elite] e cultura “popular” [ou subalterna]:

o divórcio do corpo no seio do mundo ocidental remete historicamente à cisão entre a cultura erudita e a poeira das culturas populares, de tipo comunitário. O apagamento ritualizado do corpo, tão típico da modernidade, encontra aí suas fontes. Desvalorizado no âmbito das camadas sociais privilegiadas dos séculos XVI e XVII, o corpo permanece em seu lugar central, pivô do enraizamento do homem no tecido do mundo, para as camadas populares. Duas visões se polarizam então, uma que o deprecia, distancia, e acarreta sua caracterização enquanto, de certa forma, diferente do homem que ele encarna; trata-se, então, de ter um corpo; e a outra, que mantém a identidade de substância entre o homem e seu corpo: trata-se de ser seu corpo (p.94).

As populações que viviam em posições subalternas nas sociedades medievais europeias, diferentes daquelas outras em posições de elites, supostamente dirigentes, continuaram entendendo o ser humano totalmente unido, o humano era o cosmos, era a natureza, não possuía corpo. Mesmo quando tais produções intelectuais foram sendo criadas, da mesma forma que o corpo foi inventado, conceituado, categorizado, “morto”. O corpo popular – agora classificado

como tal – continuou vivo, em movimento. O corpo do indivíduo morreu, ou melhor, nasceu morto.

Esta breve análise vai ao encontro das problematizações que Marinho (2004) faz, adicionando um elemento fundamental para se entender a formação do mundo ocidental, que colaborou na sua visão do mundo e do corpo – o cristianismo. O autor escreve o seguinte:

Apesar de a História não esconder a importância dos exercícios físicos como expressão cultural, a mesma História sempre evidenciou preconceitos em relação à Educação Física. A religião - particularmente o cristianismo, no mundo ocidental - em alguns momentos inibiu a prática das atividades físicas, condicionando a evolução espiritual à negligência de tudo que, de alguma forma, exaltasse o corpo. O mundo intelectual também, por vezes, colaborou para a formação de idéias preconcebidas sobre a Educação Física. A intelectualidade quase sempre desprezou o trabalho físico, menosprezando-o e contrapondo-o ao trabalho intelectual. Às vezes, por refinamento conceitual. Outras tantas, por um jogo ideológico. E os exercícios físicos, aparentemente enaltecendo apenas o corporal, nem sempre mereceram destaque no plano cultural (pp.31-32).

São estas produções culturais europeias que serão a base teórica e teológica justificadora para as chamadas “grandes expedições”, para a procura e expansão de possíveis mercados e fontes de matérias-primas, que teve como grande desdobramento a invasão dos territórios que hoje chamamos de “Américas” por povos europeus, e que, em seguida, gerou o tráfico transatlântico de povos africanos escravizados.

Munanga (2003) aprofunda esta questão, relacionando este momento histórico com a elaboração de teorias que serviriam para responder como ou por que haveria povos tão distintos deles mesmos – europeus. Destas “reflexões” seriam construídas as ideias que sustentariam a estrutura social, econômica e cultural vigente daquele momento, uma dominação europeia, branca e cristã, que apontava os “outros” como inferiores a “si mesmos” como superiores:

Com o descobrimento da América e da África<sup>6</sup>, os povos autóctones recém descobertos receberam as identidades coletivas de “índios” e “negros”. A questão colocada tanto pelos teólogos ocidentais dos séculos XVI e XVII, quanto pelos filósofos iluministas do século XVIII, era saber se esses índios e negros eram bestas ou seres humanos como os europeus. Questão cuja resposta desembocou numa classificação absurda da diversidade humana em raças superiores e inferiores. Daí a origem do racismo científico ou racialismo que, infelizmente, interfere até hoje nas relações entre seres e sociedades humanas (p.5).

---

<sup>6</sup> Cabe aqui uma reflexão e uma reprovação: não concebemos os termos utilizados pelo autor como adequados para o debate. Seria mais interessante e até mais favorável termos que não se referissem às invasões territoriais como “descobrimto”, da mesma forma as nomeações dos continentes citados de “América” e “África”, pois ambas as posições demonstram um referencial classificatório “do outro” pelo dominador – no caso, as expressões foram geradas e conformadas pela tradição histórica “branca”, referendada num eurocentrismo. Os povos nativos, por exemplo, nomeavam as terras em que viviam de diversas formas, com outros nomes.

E dessa forma, todo ser humano, naquele mundo ocidental e moderno em construção que não fosse europeu, para além das designações específicas de origem – como povos “indígenas” ou “negro-africanos” – foi categorizado e tratado como um “outro”, que pelas suas diferenças deveria ser tratado de forma desigual, menos humana – já que a referência de humanidade eram os povos europeus. Mais do que isso: escravizar tanto indígenas, e em especial, africanos, era tido diversas vezes como uma benfeitoria a esses povos, em prol de sua evolução social e cultural. Lobo (2008) especifica esse debate:

Para o colonizador, assim como para qualquer opressor, o subjugado é sempre uma massa homogênea em que inexistem diferenças e multiplicidades. Trazer esses povos [no caso, africanos] para as Américas e escravizá-los seria uma “missão civilizadora”. Por serem inferiores, suas diferenças seriam mínimas, por isso, dissolvidas para sempre no ambiente do colonizador, onde não se levava em conta nenhum elemento étnico [...] (p.132).

Vimos a partir disso que, desde o começo dessa relação entre esses povos, indígenas, europeus e africanos, notadamente estes últimos tiveram seu corpo presente em toda a nossa sociedade, de forma maciça, e simultaneamente este mesmo corpo era forçadamente, pelos planos das elites brancas, levado a ficar invisível. Paradoxalmente, muito presente, mas com tudo para ser impedido de manifestar sua corporeidade, impedido de expressar suas raízes culturais, tornando-se um corpo de resistência, já que o corpo ideal direcionado pela sociedade era o corpo branco.

Diante dessa necessidade das elites [brancas] de sumir com o corpo negro, desde a época da escravidão, esse corpo se mostrou um corpo contestador (MATTOS, 2007, p.40). Sumir de todas as formas, física, mental, espiritualmente. Se não fosse a postura de resistência talvez não tivéssemos como expressar corpos negros nos dias de hoje. A medicina, já no século XIX, assumindo um poder de direcionar/projetar como seria a população brasileira, não poupou esforços para gerar um corpo brasileiro mais próximo do branco, europeu. Através da eugenia, influenciando vários setores da sociedade, a estrutura de exclusão e de marginalização do corpo negro foi se fortalecendo. Lobo (2008) comenta que o foco era o cuidado com o “branco”, e não com o “negro”: “é verdade que a medicina do século XIX praticamente ignorou o escravo [normalmente negro], porque o corpo do trabalho continuava sendo o corpo descartável” (p.189). E complementa que sua inferioridade vinha de sua descendência africana, que o tornava viciado, imoral, incapaz para o trabalho livre, criminoso em potencial, inimigo da civilização e do progresso (LOBO, 2008, p.215). Mattos (2009) aponta que,

dessa maneira, esses corpos negros escravizados são sentenciados a não provisões de condições mínimas de sobrevivência, lembrando que este século [XIX] foi marcado

pelas febres, infecções e epidemias. Ao escravizado restou a sua presença, o seu comportamento, a sua índole associada aos "maus ares" disseminadores das doenças orgânicas (p.27).

Naquela sociedade, tudo associado ao que é positivo, e por isso, com grande tendência a ser desejado, seguido, realizado, *incorporado*, estaria associado ao “ser branco”. O corpo negro é impedido de aparecer sistematicamente, é considerado feio e atrelado a tudo de ruim. Quanto mais branco e menos negro, melhor. Apoiamo-nos em Mattos (2009) quando relata que “o processo de embelezamento da raça brasileira, nesse caso, passou a incorporar os sujeitos de pele menos escura, cujos métodos higiênicos utilizados como medidas profiláticas ajudariam este corpo a adquirir formas próximas do ideal branco e europeu” (p.38). E conclui:

Todos esses processos acumulam marcas profundas de discriminação para com o corpo negro, ao longo da história da sociedade brasileira, que internalizou certos preconceitos a partir da lógica eurocêntrica, em favor da dominação da elite branca, que passava a achar natural que o negro fosse considerado cultural e intelectualmente inferior; esteticamente feio e, socialmente, sujo e incivilizado (p.40).

### **III. A negação por duas vias: a simples ausência ou o estigma (a folclorização)**

Pela Educação [Física] escolar podemos perceber estas questões da invisibilidade do corpo negro por duas vias: ora pela simples ausência, ora pelo estigma. A começar pelo século XIX, a população negra (que fosse liberta) só pôde ter acesso à educação em 1878, segundo o Decreto n.º 7.031-A, de 6 de setembro do mesmo ano (MATTOS, 2009, p.27). Definitivamente, corpos negros eram indesejáveis pelas elites, e vetados dos mais diversos meios de sobrevivência ou de ascensão social promovidos pelo poder público, como a saúde e a educação. Associando ao que já expomos anteriormente, complementamos com Mattos (2009) que:

Desde o seu surgimento no Brasil, início do século XIX, a Educação Física esteve comprometida com o poder dominante, inicialmente com a finalidade de higienização dos corpos. Aplicada nas escolas, adotava métodos ginásticos europeus de sistematização de ensino disciplinar e mecânico, com critérios rígidos oriundos das ciências biológicas. Tendo início no Brasil através de processos seletivos, classificatórios, discriminatórios e excludentes, a Educação Física escolar desconsiderou, durante muito tempo, a ideia de corpo como revelador de atitudes e comportamentos pessoais e expressivos de especificidades culturais (p.15).

E assim como a autora, chamamos a atenção para o estudo desta temática, que parte

da premissa de que a Educação Física, enquanto prática pedagógica nas escolas, serviu aos interesses de três instituições políticas e ideológicas: a medicina, a instituição

militar e o esporte, cujas ideologias estiveram diretamente ligadas à discriminação do corpo negro, pela eugenia, pelo controle e pelo estereótipo (p.15).

Dessa forma, considerando já a participação na escola, por parte destes corpos negros, agora incluídos – de certa forma – na escola, procuramos analisar como é *efetivamente* a presença do corpo negro na escola, pelo viés das aulas de Educação Física. Notadamente, esta seria a disciplina que teria uma ocupação por essência e excelência no trato com o corpo e o movimento, como já atestamos. E será que esta disciplina está olhando de forma específica para as diferenças corporais e provocando reflexões através das intervenções pedagógicas? Percebemos o que Mattos (2009) também atesta em seu estudo, e nos aponta que

a necessidade de um outro olhar dessa área para a corporeidade negra se faz com a finalidade de ressaltar os valores de uma cultura corporal silenciada e invisibilizada durante muito tempo, no ensino da Educação Física, visto que, até o início da década de 1970 [...] o conteúdo básico aplicado nas escolas era oriundo dos "Métodos Ginásticos Alemães". Essa prática, mais conhecida como ginástica calistênica, foi utilizada não só nas escolas como também em instituições militares, nas quais o fundamento era a disciplina dos corpos através de sequências rígidas e coordenadas, cuja execução exigia dos alunos e recrutas atenção, concentração, raciocínio rápido e eficácia dos movimentos (pp.16-17, grifos nossos).

Pois então, diante desta que chamamos *simples ausência*, ainda esta corporeidade é negada mesmo quando aparece. Essa “simples ausência” se aproxima da discussão realizada por Gomes (2012), juntamente da noção de “visibilidade subalterna”, ampliando a questão da “folclorização”. Araújo (2011) nos esclarece que, de forma geral,

tal processo consiste em transformar as manifestações culturais dos negros em algo irrelevante ou em recheios ideais para se montarem esquemas de entretenimento para vastas camadas da população, em especial para aquelas que, independentemente da cor, podem usufruir, de forma mais plena, certo tipo de lazer produzido pela sociedade brasileira. Como tal, esta cultura não é levada a sério (p.3).

Gomes especifica, no caso escolar, que essa visibilidade, subalterna, é quando se folcloriza as expressões culturais – no caso, africanas – “cristalizando-as” e retirando seus valores. E desprovidas disso, se resumem, no caso da Educação Física, a movimentos repetidos e sem sentidos, coisificados, mecanizados. Corpos e corporeidades negros são vistos e vivenciados, mas de forma vazia de sentido, alienando seus agentes de seus próprios movimentos. A autora exemplifica também quando esta aparição acontece: como em momentos pontuais do ano letivo ou através de profissionais atentas e interessadas. Mesmo quando aparece, “ainda não ocupa um lugar central no debate”. A autora comenta que, por conta disso, “a mudança é pequena se comparada à gravidade do problema [da questão racial e a educação]” e que é preciso uma busca permanente de uma “enraizamento emancipatório”. O sentido deste

termo é justamente o de *enraizar* o tema no currículo e na formação de educadores, como nas intervenções pedagógicas e na escola como um todo. Somente desta forma é que o tema terá o espaço que lhe é necessário para um debate sério e profundo, não colaborando mais uma vez para sua subalternização.

Esta questão da visibilidade subalterna é tão latente que poderíamos identificar suas consequências em outros autores, quando somos formados por um não reconhecimento ou o reconhecimento inadequado de si mesmo pelo outro; exemplificando, uma pessoa ou um grupo de pessoas pode sofrer um prejuízo ou uma deformação real se as pessoas ou sociedades que os rodeiam lhes devolverem uma imagem limitada, depreciativa ou desprezível deles mesmos – reduzindo sua auto-imagem a algo falso ou reduzido (MUNANGA, 2003, p.5).

De forma similar, Leão (2011), ao tratar das questões de corpo e memória, notadamente a que se refere à memória corporal, aponta que para haver uma redescoberta de autores/agentes é preciso haver o reconhecimento daqueles que foram “esquecidos”, quem sabe propositalmente, ou marginalizados. Em suas próprias palavras, diz o seguinte: “a perspectiva que percebo é que, na história das ideias, o ambiente do redescobrimento de autores, reais ou supostamente marginais, necessita do reconhecimento de precursores esquecidos” (p.348). Neste caso, podemos traduzir o seguinte: esses autores, que seriam em nosso caso, produtores de movimentos, agentes corporais, e não só “reprodutores”, precisariam – para obter um status de “legitimidade” ou “normalidade” – se conhecerem e se reconhecerem, valorizando, por conseguinte, suas vidas e suas próprias expressões. Vale notar que o autor, em seu debate, usa folgedos de manifestações culturais e suas figuras (personagens) – tendência que também usaremos aqui; são justamente tais manifestações culturais expressadas por corpos negros e que são estigmatizadas pela hegemonia [de uma ordem] branca. Sem uma referência positiva/afirmativa de si mesmo, reforçando o debate sobre memória e corpo em Leão, e ignorando ou não lembrando dessas expressões e suas origens, ficaria mais fácil não somente estigmatizar o corpo negro e suas expressões, mas também deixar de produzi-los, apontando sempre a tendência de formação de corpos brancos (pois não haveria uma “opção” diferente – ou aceita preferencialmente – ofertada pela sociedade). Apaga-se o corpo negro. Apaga-se por consequência sua memória. E se inscreve um corpo e uma memória brancos, por toda a sociedade. É nesta questão que concordamos com Leão, no interesse por esse caminho, que desdobra na diversidade, contribuindo como foco de estudos na educação: “coube [ou melhor, cabe] a escolha do corpo afrodescendente enquanto temática que trouxesse como objetivo contribuições no campo da diversidade do corpo como fonte de espaço para o debate sobre as questões relativas à pesquisa social na educação brasileira” (p.345).

E reforça o que Mattos (2009) afirma:

Combater o racismo na escola passa, também pelo corpo, e é no corpo negro que recaem as práticas históricas das desigualdades, da desqualificação, da violência simbólica que levam os estudantes a uma baixa auto-estima, à evasão escolar, a possíveis identificações com padrões (p.69).

As consequências dessa ausência, dessa negação, também são demonstradas em Mattos (2007), que nos diz que

ao reconhecer que existem vários fatores que culminam com a baixa autoestima do estudante negro, como as dificuldades de inserção no âmbito escolar, o cerceamento de suas manifestações corporais e culturais, enfim, o próprio modelo escolar de reprodução das desigualdades raciais e sociais leva esses estudantes ao desânimo e ao baixo rendimento escolar (pp.62-63).

#### **IV. A provocação (a lei 10.639)**

Os dois trabalhos de Mattos (2007 e 2009), que viemos citando ao longo do texto, trabalham de forma específica de como a lei 10.639 de 2003 e poderiam provocar mudanças na área da Educação Física, e vêm ao encontro de nossas propostas de debate e atuação na escola. A autora ressalta que a contribuição da história e da cultura afrobrasileira não pode ser uma intervenção determinada pelo calendário folclórico (tendendo a uma representação folclorizada destas manifestações corporais). A implementação desta lei surge como uma importante ação, que atinge o currículo como um todo, atuando em todos os ciclos da educação básica, independente dos meses de maio (“fim da escravidão”), de agosto (“folclore”) e novembro (“consciência negra”) (MATTOS, 2009, p.127). Apesar das resistências previsíveis pelo sistema educacional, garante legalmente o debate, mesmo este sendo realizado pela visibilidade subalterna. E destaca ainda ser importante esta investida a ser feita pela Educação Física com o necessário reconhecimento de outras atividades baseadas em culturas diversas, incluindo aí as africanas/afrobrasileiras que podem ser trabalhadas enfaticamente com o corpo e o movimento, dentro de uma perspectiva da corporeidade negra (MATTOS, 2009, p.129).

Mattos (2007) é categórica quando comenta sobre a internalização de valores negativos a esses corpos negros, por toda a sociedade, e de como é preciso *ver* e tornar *visíveis* estas questões e esses corpos. “Absorvidas as representações sobre a raça negra como o outro subalterno, inferior e incapaz, chegamos ao século XXI com essa mesma visão, ou melhor, com essa cegueira, que não quer se curar” (p.114). E por que será que ainda este corpo é negado? Como já problematizamos, ao negar esse corpo desviamos o foco da história e de sua história específica,

como se todas as manobras discriminatórias e preconceituosas não tivessem existido, ou como se só houvesse uma única forma de corpo a ser representada, que pudesse existir em nossa sociedade. Possibilitar a construção, o conhecimento, a valorização de um corpo antes negado poderia levar uma tomada de consciência (corporal e *negra*), já que, como direciona Mattos (2007), “tornam-se mais evidentes as suspeitas de que é no corpo que recaem as representações de um passado histórico e de um presente desigual” (p.38). E termina, fazendo visível o seguinte: “torna-se imperioso rever a história desses corpos que, na contemporaneidade, seguem sendo discriminados a partir de uma concepção que retrata o corpo negro como subalterno e inferior” (p.39).

### **Apontamentos finais**

A Educação Física [escolar] cresceu no Brasil juntamente com os desdobramentos dos pensamentos europeus sobre corpo e movimento, que desde o século XVI vinham pautando o tratamento dado ao corpo e as visões de mundo daqueles povos que iriam dominar/criar o mundo que chamamos hoje de Ocidente. O paralelo com essa área de conhecimento é interessante, pois, mesmo quando esta se estrutura como tal, no século XIX (e se adaptando às demandas das elites [“brancas”] no Brasil), veio pautando uma visão fragmentada do ser humano. Fragmentada, se comparada com as novas visões que vêm questionando na área essa visão que separa o humano de seu mundo. Notadamente, o debate da área cada vez mais se aprofunda nas questões sociais e culturais – visto que é uma área “humana” de conhecimentos, e especialmente, da “educação” – mas sem se afastar das demandas biológicas e médicas (e atrelando as esportivas a estas). Apesar disso, a tendência de separar o humano, se não tem diminuído consideravelmente, tem tido um avanço, que busca *reunir* o humano e seu mundo novamente (como se estivessem realmente separados) e uma resistência diante da continuidade de entender o mundo separado do corpo, ou o corpo separado do mundo. Devido a essas *redescobertas* e a esses *retornos*, vimos a possibilidade de, finalmente, localizar o ser humano em seu mundo, através de seu corpo e seu movimento, provocando reflexões, mas sem aliená-lo de si mesmo, nem desse mundo.

É especialmente nesse momento que a negação do corpo negro pode ter um foco, pois já não mais daria para entender o corpo brasileiro focado apenas no modelo da ordem branca, mantendo as intervenções pedagógicas nas mesmas questões médico-esportivas, e usando um referencial em que todo ser humano é igual. E que, por conta disso, deveria acessar um mesmo referencial de corpo, e não possibilidades de ser corpo. Como já notamos no texto, essa tentativa

fez/faz parte de uma estratégia das elites de controlar a população, especialmente não-branca, ora pelo fetiche criado para todo mundo em ser branco, ora pela simples eliminação desses outros corpos da sociedade. Essa eliminação podia/pode ser no nível “físico” como também “simbólico”. Ambas as formas presentes em nossa sociedade.

Contudo, depois que oficialmente o Estado brasileiro reconheceu que existe racismo no país, assumiu um papel de também propor mudanças desse quadro. É nesse contexto que a lei 10.639 de 2003, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, é criada, apoiando várias iniciativas de combate ao racismo na educação. Mais do que isso, provoca o debate sobre questões etnicorraciais obrigatoriamente na escola. Levando em conta que essa negação (a de que existe racismo, tanto quanto a do corpo negro) não seja mais “oficial”, ainda é cotidiana e referendada pela sociedade. O Estado, a escola, a Educação Física, continuam com suas práticas racistas porque a sociedade continua sendo também. Apesar da lei não se referir a questões corporais, nem da Educação Física, explicitamente, ela continua sendo uma base, legal, para qualquer disciplina e para qualquer profissional da educação que procure trabalhar estas questões, quer seja pelo viés da “visibilidade subalterna”, quer seja na busca de um “enraizamento emancipatório”.

### Referências Bibliográficas

ARAÚJO, Zezito de. *Folclorização e Significado Cultural do Negro*. Disponível em: [www.ideario.org.br/neab/kule2/Textos%20kule2/Zezito.pdf](http://www.ideario.org.br/neab/kule2/Textos%20kule2/Zezito.pdf) Acesso em: 10 dez 2011.

BRASIL. MEC/SEF. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

Disponível em: [portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro07.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro07.pdf) Acessado em: 6 abr 2012

BRASIL. Presidência da República/Casa Civil. *Lei n.10.639*, de 9 de janeiro de 2003. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm) Acesso em: 25 ago 2009

CASTELLANI FILHO, Lino. *Educação Física no Brasil: a história que não se conta*. 3ed. Campinas-SP: Papirus, 1991.

COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do ensino de Educação Física*. São Paulo: Cortez, 1992.

DARIDO, Suraya Cristina. *Educação Física na escola: questões e reflexões*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

FINOCCHIO, José Luiz. A Educação Física do Brasil. In: Congresso Sul-mato-grossense de Atividade Física, 4., 2001. Campo Grande. Educação, saúde, cultura: educação física, educação e sociedade. *Anais...* Campo Grande: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2001. p. 28-33. Disponível em: <http://www.boletimef.org/biblioteca/663/A-educacao-fisica-no-Brasil> Acessado em: 25 ago 2009.

GOMES, Nilma Lino. Palestra proferida na mesa de debate. In: Seminário Racismo e antirracismo na educação básica do Rio de Janeiro. Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas, movimentos sociais e culturas / PPGEDUC da UFRRJ / SEPE. Rio de Janeiro: UERJ, 18 mai 2012 (*anotações próprias*).

LEÃO, José Antonio Carneiro. Memória de brincantes: corpo como fonte e objeto de informação. In: SOUZA, Elizeu Clementino de (org.). *Memória, (auto)biografia e diversidade: questões de método e trabalho docente*. Salvador: EDUFBA, 2011. pp.345-365

LOBO, Lilia Ferreira. Corpo cativo e corpo assujeitado: as marcas da deficiência. In: *Os infames da história: pobres, escravos e deficientes no Brasil*. Rio de Janeiro; Lamparina, 2008. pp.127-242

MATTOS, Ivanilde Guedes. *A negação do corpo negro: representações sobre o corpo no ensino da Educação Física*. Dissertação (Mestrado em Educação). UNEB; Salvador, 2007.

MATTOS, Ivanilde Guedes. *Estética afirmativa: corpo negro e educação física*. Salvador: EDUNEB, 2009.

MUNANGA, Kabengele. Diversidade, etnicidade, identidade e cidadania. Ação Educativa, ANPED. Palestra proferida no 1º Seminário de Formação Teórico Metodológica-SP. 2003. Disponível em: [www.npms.ufsc.br/programas/Munanga%2005diversidade.pdf](http://www.npms.ufsc.br/programas/Munanga%2005diversidade.pdf) Acessado em: 6 fev 2012.

MUNANGA, Kabengele. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*. 3ed. Belo horizonte: Autêntica, 2008.

OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda de. Educação Física escolar e ditadura militar no Brasil (1968-1984): história e historiografia. *Educação e Pesquisa*. São Paulo; v.28, n.1, p. 51-75, jan./jun. 2002

OLIVEIRA, Vitor Marinho de. *O que é Educação Física*. São Paulo: Brasiliense, 2004 (Coleção Primeiros Passos; 79) Disponível em: [http://www.4shared.com/office/Osjxfber/O\\_Que\\_\\_Educao\\_Fsica\\_-\\_Vitor\\_M.html](http://www.4shared.com/office/Osjxfber/O_Que__Educao_Fsica_-_Vitor_M.html) Acessado em: 13 jun 2011