CEFET/RJ
DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI Nº 10.639/03 NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO: PERSPECTIVAS E POSSIBILIDADES

Dora Cyrino Leal Coutinho

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Relações Étnico-Raciais, do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, CEFET/RJ, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre.

Orientador Prof. Dr. Carlos Henrique dos Santos Martins

Rio de Janeiro
Dezembro, 2014

A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI Nº 10.639/03 NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO: PERSPECTIVAS E POSSIBILIDADES

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Relações Étnico-Raciais do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca CEFET/RJ, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de mestre.

Dora Cyrino Leal Coutinho

Aprovada por:

_____

Presidente, Prof. Carlos Henrique dos Santos Martins, Doutor

_____

Prof. Dr. Ricardo Augusto dos Santos, Doutor

_____

Prof. Dra. Rosa Malena Carvalho, Doutora (UFF)

_____

Prof. Dra. Sílvia Maria Agatti Lüdorf, Doutora (UFRJ)

Rio de Janeiro
Dezembro, 2014

RESUMO

A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI Nº 10.639/03 NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO: PERSPECTIVAS E POSSIBILIDADES

Dora Cyrino Leal Coutinho

Orientador:
Prof. Dr. Carlos Henrique Santos Martins

Resumo da Dissertação de Mestrado submetida ao Programa de Pós-graduação em Relações Étnico-Raciais do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, CEFET/RJ, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de mestre.

A presente pesquisa estrutura-se a partir da releitura crítica e reflexiva das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, de 2004, e teve como objetivos: verificar, em documentos norteadores das práticas pedagógicas, quais são as indicações sobre a cultura corporal e cultura afro-brasileira e africana, contidas nos mesmos; discutir e analisar os modos de implementação da Lei nº 10.639/03 pelos docentes de educação física na unidade escolar selecionada, pertencente ao sistema educacional do Município do Rio de Janeiro. A elaboração desta pesquisa teórico-empírica, de cunho qualitativo, baseou-se: em revisão bibliográfica, fundamentando os conceitos, como, por exemplo, cultura corporal, corpo e relações étnico-raciais; em análise documental, dedicada às principais leis e resoluções destinadas à Educação, como a Lei 10.639/2003, as DCNs supracitadas e a Resolução nº 1/2004; e na coleta de dados, proporcionada pela realização de entrevistas aplicadas aos sujeitos que conformam a realidade social selecionada. Investigou-se a hipótese de que há uma secundarização da abordagem pedagógica das questões corporais nas orientações legais em torno de seus conteúdos (história e cultura negra e relações étnico-raciais). Contudo, enquanto a análise destes documentos corroborou a pouca ênfase atribuída a essas questões, a pesquisa de campo demonstrou o quanto a educação física escolar, como prática pedagógica que aborda especificamente a cultura corporal, pode contribuir no processo de formação de sujeitos para o reconhecimento e a valorização da cultura e história afro-brasileira, assim como para relações raciais mais igualitárias, respeitosas e não discriminatórias.

Palavras-chave:
Educação Física Escolar; Lei nº 10.639/03; Relações Étnico-Raciais

Rio de Janeiro
Dezembro, 2014

ABSTRACT

THE IMPLEMENTATION OF LAW No. 10639/03 IN SCHOOL PHYSICAL EDUCATION CLASSES IN THE MUNICIPALITY OF RIO DE JANEIRO: PERSPECTIVES AND POSSIBILITIES

Dora Cyrino Leal Coutinho

Advisor:
Prof. Dr. Carlos Henrique Santos Martins

Abstract of dissertation submitted to Programa de Pós-graduação em Relações Étnico-Raciais, do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, CEFET/RJ, as partial fulfillment of the requirements for the degree of Master.

The present research is structured from the critical and reflexive re-reading of the National Curriculum Guidelines for Education in Racial-Ethnic Relations and to the Teaching of African and Afro-Brazilian History and Culture, from 2004, and had as its objectives: to verify what are the indications about body culture and Afro-Brazilian and African culture contained in guiding documents for pedagogical practices; discuss and analyze the modes of implementation of Law No. 10 639/03 used by teachers of physical education in the selected school unit, which belongs to the educational system of the Municipality of Rio de Janeiro. The elaboration of this theoretical-empirical and qualitative research was based: on a bibliographical revision, considering concepts such as body culture and body and racial-ethnic relations; on document analysis dedicated to the main laws and resolutions aimed at Education such as law 10639/2003, the above-mentioned DCNs, and Resolution No. 1/2004; and on data collection provided by conducted interviews with subjects who represent the selected social reality. The investigated hypothesis was that there is a secondary pedagogical approach of bodily issues in legal guidelines around their contents (black history and culture and racial-ethnic relations). However, while the analysis of these documents corroborated the little emphasis given to these issues, the field research demonstrated how much the school physical education, as a pedagogical practice that addresses specifically body culture, can contribute in the process of formation of subjects with recognition and appreciation of the Afro-Brazilian culture and history, as well as to more egalitarian, respectful, and non-discriminatory race relations.

Keywords:
School Physical Education; Law No. 10 639/03; Racial-Ethnic Relations

Rio de Janeiro
December, 2014

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central do CEFET/RJ

C871 Coutinho, Dora Cyrino Leal
A implementação da lei nº 10.639/03 nas aulas de educação física escolar no Município do Rio de Janeiro : perspectivas e possibilidades / Dora Cyrino Leal Coutinho.—2014.
viii, 155f. + apêndices ; enc.

Dissertação (Mestrado) Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, 2014.
Bibliografia : f. 146-155
Orientador : Carlos Henrique Santos Martins

1. Relações raciais. 2. Cultura afro-brasileira – Estudo e ensino. 3. Negros – Identidade racial. 4. Educação física. 5. Brasil. [Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003). I. Martins, Carlos Henrique Santos (Orient.). II. Título.

CDD 305.896081

Dedicatória

Dedico este trabalho aos meus pais que, com muito amor e bons exemplos, me mostraram o caminho a seguir.

Igualmente, dedico-o ao meu marido, pelo apoio, incentivo e companheirismo diários.

Agradecimentos

Agradeço a toda minha família por ser minha base em tudo. E, de modo especial, à minha mãe pelo amor incondicional, ao meu pai por ser meu maior incentivador, à minha avó por todas as rezas, e à minha irmã por sua amizade.

Agradeço ao meu marido que caminha ao meu lado, dia a dia, sem perder o carinho e a ternura; que me compreende e me apoia em todas as situações; que me completa; e que me incentiva a seguir em frente.

Agradeço ao meu orientador pela condução e acompanhamento de todo o processo. Por me guiar quando preciso, por permitir meu caminhar (mesmo que tortuoso), por me frear e acelerar nos momentos certos, e de modo especial, por sua amizade.

Agradeço aos amigos por me apoiarem a cada projeto, por vibrarem com cada conquista e por compreenderem minhas ausências.

Agradeço ao meu professor e amigos da Capoeira pelo incentivo de sempre e por acreditarem em mim.

Agradeço aos docentes do PPRER por todas as suas contribuições teóricas e pessoais. E também aos amigos discentes que acompanharam e enriqueceram meu percurso durante o curso.

Agradeço aos professores da Banca Examinadora por suas provocações e interlocuções valiosas.

Agradeço enormemente aos professores e profissionais de educação que participaram deste trabalho, sem os quais o mesmo não seria possível.

Sumário

I Introdução 1

I.1 Procedimentos Metodológicos **6**

I. 2 Fundamentação Inicial **17**

I.2.1 Homem: o corpo e sua cultura **18**

I.2.2 Relações Raciais: onde estão? **22**

II O negro na constituição das relações raciais brasileira: um breve olhar nos séculos XIX e XX 24

III Olhares históricos sobre o corpo 38

III.1 Homem/Corpo: contornos e entornos **39**

III.1.1 Antiguidade **40**

III.1.2 Idade Média **47**

III.1.3 Idade Moderna **57**

III.1.3.1 Modernidade e cuidados corporais **77**

III.1.4 Idade Contemporânea **86**

III.1.4.1 Contextualizando os conceitos **95**

IV Orientações, discursos e a realidade escolar 107

IV.1 No tear das relações **108**

IV.2 Cultura, corporeidade e as diretrizes **118**

IV.2.1 Tecendo as possibilidades **121**

IV.3 As orientações legais e a realidade escolar **126**

V Reflexões Finais 137

Referências Bibliográficas 146

Apêndice I – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido 156

Apêndice II – Roteiro de Entrevista 1 157

Apêndice III – Roteiro de Entrevista 2 158

Apêndice IV – Roteiro de Entrevista 3 159

I – Introdução

A Educação, abrangendo diferentes processos formativos, é mediadora das práticas sociais (SAVIANI, 1993). Por causa disso sofre e gera influências de acordo com as transformações ocorridas na sociedade na qual está inserida. Essas transformações, de cunho político, econômico e cultural, são condicionantes e condicionadas socialmente. Isso significa que o ambiente escolar, em todos os seus aspectos – estruturais, gerenciais e pedagógicos – torna-se alvo de intervenções de origem social.

Desse modo, o estabelecimento de um novo regime político – como a imposição do regime ditatorial –, a adoção de medidas econômicas – como o incremento do capitalismo através de sanções neoliberais – ou mudanças no âmbito ideológico de uma nação – como no caso da Revolução Francesa (1789-1799), ou na adesão do viés culturalista em detrimento do racismo científico no Brasil a partir do século XX – representam e exemplificam algumas possíveis mudanças, de ordem social ampla, que interferem diretamente em instituições que se inscrevem nesse cenário em constante dinâmica.

Especificamente em relação às instituições escolares, as principais alterações permeiam desde a fundamentação filosófica e pedagógica, com o desenvolvimento de diferentes teorias[1], passando pelas estruturas didático-metodológicas, com o desdobramento de tendências e abordagens, até a incorporação e revisão de medidas políticas destinadas à educação em instituições de ensino, como, por exemplo, as alterações, vetos e inclusões na própria LDB, de 1996, que apontam algumas transformações e aprimoramento das questões de eminência cultural, social e política.

É neste contexto de discussão e reelaboração de propostas pedagógicas e políticas, que diferentes artigos são publicados e revisados com base na Lei de Diretrizes e Bases (LDB nº 9.394) sancionada em 1996[2], tratando especificamente da educação nacional – seus princípios e finalidades, sua organização e os níveis e modalidades de ensino, os profissionais da área, os recursos financeiros, e as disposições gerais e transitórias (BRASIL(c), 1996).

Embasando as discussões que se seguirão no presente estudo, destacam-se, prioritariamente, dois artigos desta Lei. O primeiro, artigo nº 26 (BRASIL, 1996), aborda a base nacional e a parte diversificada dos currículos do ensino fundamental e médio,

[1] As pedagogias sedimentam a concepção filosófica que se tem da educação, sendo ideologicamente divididas entre Pedagogia Liberal, de perspectiva redentora, e Pedagogia Progressista, de perspectiva transformadora da sociedade. Seus desdobramentos em tendências são Tradicional, Liberal Renovada, Liberal Não-diretiva e Tecnicista, para a primeira; e Libertadora, Libertária e Crítico-Social dos Conteúdos para a segunda (LUKESI, 1992; SAVIANI, 1993).

[2] Houve um longo e conturbado processo para a aprovação desta Lei no Congresso Nacional. Entre satisfações e insatisfações dos críticos em educação, seu texto final é compreendido não como uma proposta inovadora, visto que inovação pressupõe superação *radical*, mesmo que parcial, do "paradigma educacional vigente" ou a "renovação dos eixos norteadores", mas com "intento flexibilizador" (DEMO, 2006, p. 12).

dispondo de diferentes parágrafos. Entre estes há o que determina a Educação Física como componente curricular obrigatório da educação básica[3], devendo estar incluída na proposta pedagógica da instituição escolar (IDEM, p. 9-10). O texto alterado em 2001, dispondo sobre seu caráter obrigatório, não somente a valoriza como prática formativa, de desenvolvimento pleno, como também a dissocia (pelo menos em discurso) definitivamente do caráter higienista e disciplinador que lhe fora atribuído desde a implementação do Estado Novo[4], mantido por muitas décadas.

Durante o primeiro governo de Getúlio Vargas, em 1930, a superação da problemática da saúde e educação torna-se fundamental à construção da identidade nacional. É na interseção saúde-educação, que a educação física surge como instrumento de intervenção estatal, e consequentemente militar.

Voltada para o desenvolvimento físico e moral dos indivíduos e para o fortalecimento da raça (HORTA, 1994), a educação física é inserida na Lei nº 4.024, de 1961, que fixava as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, como prática obrigatória em todos os níveis e ramos de escolarização[5]. Apesar do caráter obrigatório, a ideologia era completamente dissonante àquela apresentada em 1996.

A primeira abrangia diferentes perspectivas, desde a finalidade higiênica e formativa para o cidadão soldado, até a mobilização do jovem, enfocando suas capacidades físicas, que seriam desenvolvidas através do serviço militar (HORTA, 1994). Já no segundo caso, sua perspectiva pedagógica se destaca, refletindo sobre as questões do trabalho corporal e do movimento humano (cultura corporal), com viés formativo progressista (GHIRALDELLI JR., 2001).

O segundo artigo, nº 26-A da LDB de 1996, alterado posteriormente pela Lei nº 11.645/08, inclui obrigatoriamente o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena (BRASIL, 2008). Ressalta-se que esta temática acerca das diferentes contribuições culturais na construção da historiografia brasileira já constava no 4º Parágrafo do mesmo artigo que dispunha sobre a educação física, que apontava que “O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia”.

Devido ao recorte dessa pesquisa, dedica-se à discussão suscitada pela primeira alteração do artigo supracitado (nº 26-A), conferida pela Lei nº 10.639 de 2003, que inclui

[3] Redação dada pela Lei nº 10.793, de 01/12/2003.

[4] Denominação do regime político dirigido por Getúlio Vargas, entre os anos de 1937 e 1945, imposto por um golpe militar. Como eram distintas as visões sobre como deveria se conduzir esse processo, houve muitas disputas políticas internas. Entretanto, de modo geral, foi um período marcadamente nacionalista (baseado na tríade segurança, educação e cultura), autoritário, centralizador, anticomunista, industrializador e urbanizador (PANDOLFI, 1999).

[5] Para maiores esclarecimentos vide Decreto nº 58.130, de 1966, que regulamenta o artigo nº 22, referente à educação física, disponível em: <http://www.esporte.gov.br/cedime/legislacao/leisEF/1966_NormasJuridicas(TextoIntegral)_DEC_058130_31_03_1966.jsp. >.

"História e Cultura Afro-Brasileira" como temáticas obrigatórias do currículo dos Ensinos Fundamentais e Médio, respondendo aos anseios sociais, de militantes[6] e educadores, por medidas de equidade e de valorização cultural na educação brasileira. Em congruência a essa modificação, publica-se no ano seguinte a Resolução nº 1 de 2004 (BRASIL, 2004b) do Conselho Nacional de Educação (CNE), instituindo as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, visando dar suporte pedagógico e político às discussões iniciais da Lei com a qual diretamente se relaciona.

Também como instrumento legal exclusivo e contextualizado à Lei 10.639, foi publicado o Plano Nacional de Implementação dessas Diretrizes (BRASIL, 2004c), como norteador aos sistemas de ensino e as instituições escolares, assegurando e dando suporte à aplicação da referida Lei.

Sob a perspectiva dessas Diretrizes, foram elencados os seguintes princípios, fundamentais para sua execução: Consciência Política e Histórica da Diversidade, Fortalecimento de Identidades e Direitos, e Ações Educativas de Combate ao Racismo e a Discriminação (BRASIL, 2004a, p. 18-19). Princípios estes que devem ser desenvolvidos e desdobrados para conduzir as ações dos sistemas e estabelecimentos de ensino, apresentando, entre outras determinações, o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, como conteúdo de disciplinas, particularmente em Educação Artística, Literatura e História do Brasil, sem prejuízo das demais.

A partir deste recorte no cenário de políticas públicas reparadoras e afirmativas no âmbito educacional referentes aos negros dentro da sociedade brasileira, propõe-se a discussão sobre o papel secundário relegado aos debates relacionados às questões corporais, em detrimento daquelas concebidas como essencialmente teóricas nas quais, apesar do corpo estar presente, o mesmo se apresenta de forma invisível ou não qualificada, haja vista a eterna dicotomia entre as profissões que envolvem o trabalho braçal e manual e as profissões nas quais o intelecto tem preponderância. Isso corrobora a visão utilitarista que se sustenta em relação às práticas corporais.

Vale ressaltar que não se contesta a relevância dos conteúdos artístico, histórico e literário enfatizados, assim como suas contribuições no processo educativo. Entretanto, analisou-se como a cultura corporal aparece, de certo modo, subjugada e até omitida no

[6] "Os movimentos sociais, principalmente aqueles que lutam pelo reconhecimento dos direitos de cidadania, dos direitos culturais e dos chamados direitos humanos para os grupos sociais estigmatizados e discriminados por preconceitos e racismos ... são movimentos que contribuem para a educação geral da sociedade. No caso da luta antirracista... setores do movimento social chegaram a desenvolver propostas pedagógicas bem elaboradas e direcionadas à educação escolar" (NASCIMENTO, 2008, p. 48).

contexto escolar[7], quando relacionada aos documentos que abordam os conteúdos de matrizes afro-brasileiras e africanas. Questionou-se, se no decorre do processo de construção de valores - de pertencimento, reconhecimento e valorização, presentes, por exemplo, na discussão levantada pelas DCNs – as vivências corporais são possibilitadas e exploradas, tanto no âmbito teórico (documentos oficiais e norteadores), como na realidade escolar.

No caso, a expressão "vivências corporais" refere-se às experiências – construções sensíveis da existência – como objetos de subjetividade proporcionados através corporalidade, em sua condição de fenômeno cultural (SILVA et al., 2009). Desse modo, são consideradas "como elemento da cultura, isto é, (constituintes) das manifestações culturais que se explicitam principalmente na dimensão corporal" (IDEM, p18), como evidências e manifestações construídas pelas experiências do indivíduo no mundo, dotadas de sentido e significado.

Sendo assim, se o corpo é o tempo e o lugar nos quais as manifestações contextualizadas histórica e socialmente se materializam e são construídas, transformadas e transmitidas como conteúdos culturais, por que a educação física, como disciplina que aborda pedagogicamente os conteúdos da cultura corporal, aparece constantemente desvalorizada no espaço escolar? E de modo mais específico, por que não incluir como área em destaque na Lei nº 10.639/03, a Educação Física, que aborda pedagogicamente as questões da cultura corporal nas instituições de ensino, como uma área em destaque no currículo escolar, assim como a Educação Artística e a Literatura e História Brasileiras?

Conforme essas problematização levanta-se a hipótese de que o corpo e as questões relacionadas à corporeidade estão inscritas, de modo hierarquizado, e muitas vezes banalizado, nos ambientes de ensino e que, por isso, esta não foi valorizada nos textos que orientam as políticas de ações afirmativas aplicadas na educação básica.

Mediante essas contestações, tem-se por objetivo ampliar e aprofundar, de forma crítica, as discussões sobre as DCN's para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, no que se refere à valorização das práticas culturais corpóreas, como conteúdos fundamentais ao alcance das metas e objetivos expressos pelo CNE/CP Resolução 01/2004 que, de acordo com o Art. 2º, são "a

[7] O que se vivencia e se observa empiricamente na prática docente é uma diferente organização dos saberes e espaços escolares, na qual os valores e visões sobre o corpo(reidade) são dicotômicas e inferiorizadas. Os exemplos são dos mais diversos: desde a formação em fila, aos comandos de "cobrir" e "firme", para organizar os alunos no pátio, passando pela "punição" de ser "excluído" das aulas de educação física, ou do recreio, devido ao mau comportamento em sala de aula, até o não cumprimento da LDB, artigo nº 26, que torna obrigatório o ensino de educação física em toda a educação básica, principalmente nos primeiros anos do ensino fundamental. A professora Rosa Malena Carvalho (2012) reflete especificamente sobre as relações entre corporeidade e o processo educacional, e corroborando o exposto acima afirma que "Em nosso contexto (cotidiano escolar), existe a predominância de frases, ideias, sentimentos que revelam hierarquias de tipos, assim como do pensar sobre o sentir e o fazer; dicotomias na forma de ser que repercutem em fragmentação e alienação expressas nos corpos" (p. 37).

educação de cidadãos atuantes e conscientes no seio da sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil, buscando relações étnico-sociais positivas, rumo à construção de nação democrática" (BRASIL, 2004b, p.11).

Além disso, demonstra-se através da pesquisa de campo práticas pedagógicas profícuas, onde a implementação da Lei nº 10.639/03 nas aulas de educação física escolar tornou-se uma realidade desafiadora, porém possível e enriquecedora. Optou-se por essa perspectiva, que buscou na realidade escolar um exemplo positivo da realização de atividades de ensino-aprendizagem sobre a cultura e história negra, visto que acredita-se na potencialidade e nas possibilidades que a educação física escolar pode desenvolver nesse cenário de discussão das relações étnico-raciais e na tematização crítica e consciente da cultura e da história negra. Desse modo, ao invés de somente apontar os diversos problemas e dificuldades, relativos à inserção desses temas, com os quais os docentes e todos os profissionais da educação convivem no cotidiano escolar, adotou-se a postura de demonstrar, com os dados que o campo ofereceu, práticas específicas da educação física que contribuíram significativamente, não somente para a implementação da Lei, mas para a mudança das posturas e atitudes frente às situações de racismo e discriminação que ocorriam naquele espaço.

Justifica-se a relevância deste projeto pela valorização e visibilidade dadas ao corpo – e por que não ao corpo negro – e à construção de sua corporeidade[8], inseridas na educação física escolar e contextualizadas a Lei n° 10.639/03, através dos conteúdos da cultura corporal[9].

Poderiam ser citados inúmeros exemplos das manifestações que compõem a cultura corporal, como a capoeira, a bassula, o maculelê, o n'golo, o jongo, o tambor de crioula, o frevo, a mancala, a "cama de gato", o "pular elástico", entre muitos outros. Abrangendo desde lutas, danças, jogos e brincadeiras de origem africana e afro-brasileira, esses conteúdos carregam elementos como a ancestralidade, a transmissão geracional de histórias e valores, a oralidade, a tradição, palavras ou expressões em línguas ou dialetos, instrumentos, vestimentas e indumentárias típicas, que utilizados de modo consciente e contextualizado pelo docente, responsável pela disciplina de educação física, podem contribuir para que os objetivos preconizados por aquela Lei sejam alcançados.

[8] Concebida na "unidade complexa do ser humano" (PEREIRA, 2006, p. 85), se exime de dicotomias e predominâncias (emocional/racional, inteligível/sensível, alma/corpo), sendo "dotada de uma intencionalidade original, de uma consciência, ou seja, de uma motricidade, a qual permite nos dirigir ao mundo e apreender o seu sentido" (IDEM, p. 124).

[9] Essa categoria é definida pelo COLETIVO DE AUTORES como "... resultado de conhecimentos socialmente produzidos e historicamente acumulados pela humanidade" (1992, p.39), expressos e manifestos através da corporeidade de seus atores, incluindo como alguns de seus temas os jogos, as lutas, as ginásticas, os esporte, entre outros.

Ressalta-se que, apesar da vasta produção de teorias relacionadas ao corpo como construção cultural e simbólica[10], inclusive tratadas por alguns teóricos da educação física escolar[11], são encontradas poucas publicações que apresentam a interseção entre corpo(reidade), educação física escolar e relações étnico-raciais e cultura e história negra[12].

I.1 - Procedimentos Metodológicos

Em conformidade com o exposto acima, a base teórica desta pesquisa está organizada a partir da discussão sobre as questões raciais no contexto brasileiro, desde o final do século XIX até debates mais atuais, seguida de uma contextualização histórica a respeito do corpo, como tema de intervenção intelectual a partir do cenário da Antiguidade Clássica até a Contemporaneidade. Esses dois temas entrecruzam-se nas ponderações relativas às analises sobre a educação física escolar e os conteúdos de história e cultura negra e das relações raciais.

Ainda no processo de fundamentação teórica, realizou-se um levantamento das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's) referentes à Lei nº 10.639, mediante releitura, crítica e reflexiva desse documento, verificando quais são as referências produzidas sobre a cultura corporal, enquanto acervo infinito e diversificado das representações simbólicas do mundo, produzido histórica e culturalmente pelo homem (COLETIVO DE AUTORES, 1992), contidas nesta proposta.

A partir disso, discutiu-se a integração entre as proposições teóricas referentes à cultura, cultura corporal e corporeidade, presentes na abordagem cultural[13] da educação física escolar e sua relevância pedagógica e formativa no processo formativo.

Por fim, através da pesquisa de campo de caráter qualitativo[14], observou-se de que modo as práticas pedagógicas dos docentes de educação física, da rede municipal de educação da cidade do Rio de Janeiro, incorporam os conteúdos propostos por aquelas DCN's. Ou seja, como a realidade escolar específica daquela disciplina curricular, com

---

[10] Tendo em vista que diversos teóricos elencaram o *corpo* como elemento de problematização, em diferentes contextos históricos, e sob específicas perspectivas, pode-se citar como exemplo BOURDIEU (1989), FOUCAULT (1997), MERLEAU-PONTY (1999), GEERTZ (1989), MAUSS (2003), entre outros.

[11] Apesar de especificidades teóricas, diferentes autores discutiram a problemática do corpo e da cultura corporal pelo viés simbólico, como DAOLIO (2004, 2006), KUNZ (1994), BRACHT (1992) e BETTI (2009).

[12] Entre estas estão: GOMES (2003); MARANHÃO, GONÇALVES JUNIOR e CORRÊA (2007); BONFIM (s/d); PIRES e SOUZA (s/d); REIS e PEREIRA (2011); (MARTINS, 2013). De modo mais específico, FANGUEIRO SILVA (2009) desenvolve sua monografia a partir dos mesmos elementos-chave eleitos pelo presente estudo, restringindo-se, porém, à pesquisa teórica. Além disso, as análises dos documentos e produções levantados apresentam aprofundamento compatível à elaboração daquele tipo de trabalho.

[13] Ver DAOLIO (2006).

[14] Baseando-se na análise de CANO (2012) que crítica a polarização *quantitativa/qualitativa* das metodologias de pesquisa utilizadas nas ciências sociais no contexto brasileiro, o presente trabalho se dedica à ação dos atores sociais – seus sentidos e percepções – inseridos em realidades caracteristicamente mutáveis e pouco regulares. Por isso pretende-se "obter uma compreensão mais profunda do contexto e da visão dos próprios atores para poder interpretar a realidade" através de uma pesquisa qualitativa (p. 108-109).

todas as suas possiblidades e desafios, contribui ao tratamento dos conteúdos de matriz africana e afro-brasileira.

Desse modo, tendo como fundamento epistemológico o "paradigma dialético"[15] (SEVERINO, 2007) e como "modalidade" de pesquisa a abordagem qualitativa, desenvolveu-se uma pesquisa teórico-empírica, a partir de recursos bibliográficos e de campo.

A metodologia desenvolvida na presente pesquisa será explicitada a seguir separadamente, por questões didáticas, mas sem perder a perspectiva de inter-relação e concomitância de suas "etapas".

A perspectiva teórica da pesquisa utilizou-se de fontes de diferentes naturezas: a revisão bibliográfica, baseando-se em diversas fontes, como artigos, livros, teses e a internet, fundamentando os principais conceitos e categorias abordados; e a análise documental, que, nesse caso específico, dedica-se às principais leis e resoluções destinadas à Educação, como a Lei 10.639/2003, as DCN's para o Ensino das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a Resolução nº 1/2004 e o Plano Nacional de Implementação dessas Diretrizes.

Já em relação à perspectiva empírica, empreendeu-se uma pesquisa de campo, na qual, através da inserção da pesquisadora no ambiente "natural" da realidade que se estuda, foram extraídos os dados primários, ou seja, aqueles ainda não manipulados crítica e reflexivamente, por meio de algumas técnicas, entendidas como procedimentos operacionais, padronizados em coleta e análises de dados (SEVERINO, 2007; CANO, 2012).

As coletas efetuadas na UE utilizaram como técnica a entrevista, escolhida entre outras opções, devido ao cunho qualitativo[16] que a atual pesquisa se propõe, sendo necessário o levantamento de dados mais densos e significativos, fornecidos por determinados sujeitos (BRITTO JÚNIOR & FERES JÚNIOR, 2011; DUARTE 2002). Sobre esse ponto de vista RIBEIRO (2008) esclarece ainda mais ao dizer que:

> *"A técnica mais pertinente quando o pesquisador quer obter informações a respeito do seu objeto, que permitam conhecer sobre atitudes, sentimentos e valores subjacentes ao comportamento, o que significa que se pode ir além das descrições das ações, incorporando novas fontes para a interpretação dos resultados pelos próprios entrevistadores" (p. 141).*

[15] SEVERINO (2007) aponta como uma tradição filosófica que prioriza a práxis humana, a ação histórica e social, dotada de sentido e finalidades, intimamente relacionados à transformação das condições de existência da sociedade humana.

[16] "A abordagem qualitativa realça os valores, as crenças, as representações, as opiniões, atitudes e, usualmente é empregada para que o pesquisador entenda os fenômenos caracterizados por um alto grau de complexidade interna do fenômeno pesquisado" (RIBEIRO, 2008, p. 133-134).

Tendo como vantagens, frente a outras técnicas, a entrevista possibilita maior flexibilidade durante a sua aplicação, permite comprovações e esclarecimentos de respostas e apresenta uma maior taxa de respostas (BRITTO JÚNIOR & FERES JÚNIOR, 2011).

O tipo de entrevista selecionada foi a semiestruturada. Caracterizada pela conversação continuada entre informante e pesquisador, é orientada pelos objetivos da pesquisa e aplicada mediante formulação prévia de um roteiro, composto preferencialmente por perguntas abertas (BELEI, 2008). Esta opção decorreu primordialmente pela flexibilidade desta técnica, que permite adaptações às situações de interação, tornando-a mais dinâmica e espontânea.

Os roteiros formulados referem-se aos pontos ou tópicos, apresentados em forma de pergunta ou não, que foram seguidos durante a entrevista. Como a coleta visou abordar dados relacionados aos comportamentos dos sujeitos da pesquisa, permeados por valores, sentimentos e crenças, contextualizados histórica e culturalmente, as perguntas estruturadas estabeleceram-se a partir de questões abertas, nas quais os "respondentes ficam mais livres para responderem com suas próprias palavras, sem se limitarem a escolha entre um rol de alternativas" (CHAGAS, s/d, p. 2), possibilitando a obtenção de esclarecimentos adicionais e maior complexidade e reflexão na elaboração das respostas. Apesar de apresentar como qualquer outro formato, algumas desvantagens, como despender mais tempo para sua aplicação e análise, as questões abertas proporcionaram explicações e comentários mais significativos para interpretação e análise da realidade de estudo selecionada.

Inicialmente, as entrevistas semiestruturadas seriam aplicadas apenas aos docentes da disciplina de educação física da UE previamente selecionada[17]. Como um dos objetivos do presente estudo relaciona-se à possibilidade de aplicação dos conteúdos propostos pela Lei nº 10.639 nas aulas de educação física escolar, os sujeitos da pesquisa foram fundamentalmente aqueles que colocaram em prática as proposições dessa Lei, esclarecendo os "como" e "por quês" contidos na realidade escolar.

Corroborando a importância dos critérios de escolha dos entrevistados, DUARTE (2002) afirma que estes devem estar "vinculados à necessidade de compreender o referencial simbólico, os códigos e as práticas daquele universo cultural específico" (p. 141).

> *"Numa metodologia de base qualitativa o número de sujeitos que virão a compor o quadro de entrevistas dificilmente pode ser determinado a priori – tudo depende da qualidade das informações obtidas em cada depoimento,*

[17] A partir da definição da UE, foi levantado o número de docentes de educação física alocados nessa escola e quais desses abordam os conteúdos indicados nas DCN's. Dessa forma, propõe-se um estudo de caso, entendido como um método de investigação focalizado em um único caso, abordando-o de maneira profunda e sistemática, levando em consideração sua totalidade, unidade e dinâmica de desenvolvimento (PÁDUA & POZZEBON, 1996).

> *assim como da profundidade e do grau de recorrência e divergência destas informações"* (DUARTE, 2002, p. 143).

Contudo, nas primeiras "visitas" à UE – descritas no decorrer dessa seção – observou-se a necessidade de realizar uma entrevista inicial com outro sujeito da realidade escolar – no caso, a atual diretora adjunta da unidade, que no ano letivo pesquisado (2013) encontrava-se no cargo de coordenadora pedagógica.

Na aplicação da técnica de coleta de dados aqui selecionada utilizou-se de recursos de gravação de áudio, visando ampliar "o poder de registro" e captação de elementos essenciais de comunicação, como "as pausas de reflexão e de dúvida, ou a entonação da voz nas expressões de surpresa, entusiasmo, crítica, ceticismo, ou erros... aprimorando a compreensão da própria narrativa" (SCHRAIBER, 1995, p. 71). Além disso, durante a realização das entrevistas foram feitas inúmeras anotações, buscando complementar a retenção das informações.

Além da realização da entrevista, estava prevista a aplicação de outra técnica de coleta: a observação, no intuito de que os "resultados qualitativos esperados possam ser fidedignos e retratem realmente o universo no qual está inserido o objeto da pesquisa" (BRITTO JÚNIOR & FERES JÚNIOR, 2011, p. 242).

O olhar atento e de prontidão aos fenômenos sociais são fundamentais à capacidade de observação (GOODE & HATT, 1977). Portanto, todas as etapas das "visitas" ao campo de pesquisa requerem várias formas de observar, inclusive os comportamentos decorridos no momento de interação pesquisador-pesquisado.

Após o período de entrevista, previa-se uma "etapa" de observação não participante[18] das aulas de educação física ministradas pelos docentes selecionados como sujeitos da pesquisa, com o objetivo de subsidiar as discussões entre as informações levantadas durante as entrevistas e a realidade didático-pedagógica do cotidiano escolar. Entretanto, devido a algumas mudanças no cronograma da presente pesquisa (explicadas no decorrer dessa seção) descartou-se a "etapa" de observação, mantendo-se e dedicando-se restritamente às entrevistas e suas análises.

Depois do período de realização das entrevistas, essas foram transcritas, e em seguida analisadas em conjunto com as anotações coletadas. Tão importante quanto as outras etapas do trabalho de campo, a análise dos dados levantados junto à realidade da

[18] Ao invés do pesquisador participar ativamente da situação estudada, da realidade social na qual os sujeitos de pesquisa estão inseridos, o mesmo passa a observar, com o consentimento e ciência daqueles que serão observados, as interações, os comportamentos, as atitudes e posturas apresentadas no ambiente natural selecionado (LÜDORF, 2004; GOODE & HATT, 1977).

pesquisa é fundamental à compreensão e reflexão sobre a mesma, de onde se fundamentaram a corroboração da hipótese e o alcance do objeto do estudo[19].

Apesar dessas considerações serem fundamentais às orientações desse trabalho de cunho científico, entendido como um "conjunto de procedimentos lógico e de técnicas operacionais que permitem o acesso às relações causais constantes entre os fenômenos" (SEVERINO, 2007, p. 102), as incursões ao campo de pesquisa levantaram outras necessidades, que ainda não haviam sido previstas.

De modo descritivo, serão apresentados abaixo o desenvolvimento e as ocorrências da pesquisa de campo, iniciada em agosto de 2013, indicando essas "outras necessidades" surgidas no decorrer do percurso.

A realidade social escolhida limita-se à cidade do Rio de Janeiro, mais especificamente a uma unidade escolar (UE) alocadas na 5ª Coordenadora Regional de Ensino[20] (CRE)[21] da rede municipal de educação.

A opção por essa coordenadoria se deu devido à funcionalidade e à otimização (melhor relação tempo-deslocamento-gastos) da aplicação das técnicas de coleta de dados, devido às diversas "visitas" à UE selecionada. Além disso, a escolha de apenas uma UE baseou-se na perspectiva de aprofundar de forma crítica e densa as análises que essa realidade escolar proporcionou.

Em referência a esta seleção foram considerados dois aspectos principais. O primeiro relacionado ao nível de ensino: apenas as UE que atendem ao segundo segmento do ensino fundamental (de 6º ao 9º ano de escolaridade) seriam selecionadas. Primordialmente por uma razão: maior universalização (amplitude e acesso) da prática da educação física como disciplina curricular obrigatória, quando comparada tanto à educação infantil, quanto ao primeiro segmento do ensino fundamental (1º ao 5º ano de escolaridade).

O segundo aspecto leva em consideração os documentos oficiais elaborados pela UE que fundamentam suas ações didático-pedagógicas, mais especificamente o Projeto

---

[19] DUARTE (2002), ainda sobre o processo de análise dos dados, aponta que "vencida a etapa de organização/classificação do material coletado, cabe proceder a um mergulho analítico profundo em textos densos e complexos, de modo a produzir interpretações e explicações que procurem dar conta, em alguma medida, do problema e das questões que motivaram a investigação" (p. 142).

[20] A Assistente Geral da Gerência de Educação (GED), da 5ª CRE, Srª Lírio – nome fictício, em conformidade com a solicitação de anonimato dos sujeitos pesquisado – em entrevista realizada dia 07 de agosto de 2013, disponibilizou as seguintes informações: "As Coordenadorias Regionais de Educação são segmentos descentralizadores das ações da Secretaria Municipal de Educação. No caso, cada CRE – são 11 (onze) ao total – é responsável por um grupamento de escolas, tratando de todos os compromissos oficiais, tipo prestação de contas, análise fiscal, trabalho pedagógico. Então, as escolas são distribuídas por polos, que atendem determinados bairros e bairros agrupados. No caso da 5ª CRE, atendemos 23 creches, 3EDI's (Espaço de Desenvolvimento Infantil) e 105 escolas de ensino fundamental de 1º e 2º segmentos".

[21] "As Coordenadorias Regionais de Educação (CREs) são instâncias intermediárias entre a SME e as escolas responsáveis, dentre outras atribuições, pelo planejamento e organização das matrículas e acompanhamento do trabalho realizado pelas escolas e creches de sua área de abrangência... As CREs também são responsáveis pelo acompanhamento das políticas propostas pela SME nas escolas, fazendo a articulação entre o micro e o macro, ou seja, entre as determinações da SME e as escolas, e sua atuação se torna ainda mais necessária para manter a unidade da rede quando há mudanças de gestão...". Disponível em: http://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/18431/18431_4.PDF.

Político-Pedagógico (PPP)[22], e outros projetos afins, e o plano de curso da disciplina de Educação Física, sendo selecionada apenas aquela UE que possuía alguma referência a conteúdos e proposições desenvolvidos sobre história e cultura afro-brasileira e africana.

Os dois aspectos propostos anteriormente – seleção das UE e documentos norteadores – foram levantados junto à 5ª CRE, por intermédio das orientações disponibilizadas pela Gerência de Educação (GED)[23], tanto presencialmente, como por meio de blogs construídos e disponibilizados via internet[24]. Contudo, com a ida ao campo verificou-se outra realidade, ampliando as possibilidades de análise. A alteração no perfil da escola selecionada não foi extrema, como será explicitado a seguir.

A primeira ida a campo foi realizada através de uma visita à GED sem agendamento prévio. Após atendimento por uma das responsáveis pelo setor foram listados os documentos necessários para a realização de pesquisas de campo: a portaria E/DGED nº 41 de 12 de fevereiro de 2009[25]; o formulário, anexado à mesma, preenchido com informações gerais e específicas da pesquisa a ser realizada; e uma Carta de Apresentação da instituição de ensino a qual a pesquisadora está vinculada. A partir disso, seria dada entrada a um processo para análise da viabilidade da pesquisa. Mediante parecer favorável, após a avaliação de uma equipe técnica, seriam assinados outros Termos – "de Compromisso" e "de Autorização para pesquisa" – para, então, a autorização final ser publicada no Diário Oficial do município. Somente então, seriam concedidas "visitas" às UE.

Além das informações supracitadas, este primeiro contato possibilitou o agendamento de uma segunda visita à GED, para o esclarecimento de questões fundamentais ao levantamento/escolha das UEs, como, por exemplo, quais são as escolas que atendem o segundo segmento do Ensino Fundamental e entre estas, quais desenvolvem ações pedagógicas relacionadas às relações étnico-raciais e à cultura afro-brasileira e africana, todas contidas no Anexo I do presente trabalho.

Na segunda visita à GED, todos os documentos supracitados foram levados ao setor de protocolo da 5ª CRE para abertura de processo para autorização de pesquisa acadêmica na rede de ensino. Entretanto, a assistente administrativa em serviço informou que nunca

[22] Muito além de um plano de ensino e de atividades diversas, o PPP é uma construção coletiva do plano de organização do trabalho pedagógico de todo a escola, que, rompendo com as conjunturas do presente, vislumbra avanços na qualidade do processo educativo e no rearranjo formal da mesma. Sendo assim, trata-se de um instrumento de luta, que deve se contrapor à fragmentação do trabalho pedagógico e sua rotinização (VEIGA, 2008).

[23] Em 07 de setembro de 2013 a pesquisadora foi recebida pela Srª Lírio (Assistente Geral da GED), a qual concedeu uma breve entrevista (Apêndice II), esclarecendo, entre outros pontos sobre a função das CREs dentro da SME: "Toda CRE exerce sua função administrativa e coordenativa por meio de setores, denominados Gerências. No caso, a GED trata de todas as questões relacionadas ao trabalho pedagógico desenvolvido em cada Unidade Escolar. Nós acompanhamos diferentes ações, como o desempenho das metas pelas escolas, os índices alcançados pelas escolas nas avaliações externas, aplicadas pela SME, como IDEB, Prova e Provinha Brasil, e o acompanhamento de algum problema pedagógico, em conjunto com os coordenadores pedagógicos de cada escola, através de 'visitas'..." (Lírio).

[24] Links e conteúdos disponibilizados a partir do endereço eletrônico http://www.Rio.educa.net.

[25] Documento que estabelece as normas para realização de pesquisas acadêmicas nas Unidades Escolares da Rede Pública do Sistema Municipal de Ensino é disponibilizado pelo próprio Departamento Geral de Educação.

tinha “dado entrada” em tal procedimento e que, apesar de todos dos documentos estarem corretos, ela precisava se informar melhor de como proceder neste caso específico. Entre idas e vindas em alguns setores da própria CRE, e muitas ligações a outros setores da Prefeitura do Rio de Janeiro, surgiu a seguinte orientação: o pedido de autorização deveria ser solicitado ao Departamento Geral de Educação (DGED) da Secretaria Municipal de Educação (SME), através da abertura de um processo.

Assim que possível, foi providenciada a ida à SME. Contudo, ao encaminhar todos os documentos até então previstos, alguns novos “itens” apresentaram-se como pendentes: o parecer de um Comitê de Ética sobre os questionários e entrevistas a serem aplicados e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que seria assinado pelos sujeitos que participaram da pesquisa – ambos anexados ao projeto da pesquisa. Além disso, o texto descritivo solicitado pela portaria nº 41, anteriormente mencionada, deveria ser pormenorizado, indicando todas as propostas e intenções do projeto. Enquanto essas novas demandas foram sendo providenciadas, alguns “contatos informais” foram estabelecidos, com a intenção de prosseguir com as atividades previstas na pesquisa.

Nesse interim, fez-se contato com uma “Doc”[26] por meio de correio eletrônico, explanando sobre a proposta da pesquisa e a “etapa de seleção” da unidade, na qual a mesma poderia contribuir, por trabalhar diretamente com “assuntos pedagógicos” da CRE pesquisada.

Respondendo positivamente, a “Doc” comprometeu-se em contactar algumas UEs e confirmar a implementação de projetos ligados à Lei nº 10.639/03 nos últimos anos do ensino fundamental.

Justamente, posterior às primeiras incursões ao campo e aos contatos com a “Doc”, parte da categoria dos profissionais de educação da rede municipal do Rio de Janeiro entrou em greve[27].

Essa situação dificultou alguns avanços em relação às primeiras visitas previstas às unidades de ensino. Além disso, novamente por correio eletrônico, a “Doc” informou que aguardaria a regularização das atividades docentes para retomar os contatos com as UEs.

Mediante essa nova configuração, algumas adaptações foram realizadas no cronograma, a fim de ajustar da melhor maneira possível as demandas da pesquisa e a

[26] VALADARES (2007) considera o “Doc” como um intermediário fundamental às pesquisas que utilizam a técnica de observação participante. Contudo, sua função de “informante-chave”, “mediador” e que “garante o bom acesso à localidade e/ou ao grupo social estudado” (p. 153), permite sua participação e contribuição em outras “etapas” do processo de pesquisa. No caso específico da atual pesquisa, esse informante será citado como “Doc”, mantendo seu anonimato.

[27] Após assembleia, no dia 08 de agosto de 2013, os profissionais de educação aprovaram a greve por tempo indeterminado. Após um mês de negociações, a categoria retornou às atividades (encerramento da greve em 10 de setembro). Entretanto, em desacordo com as medidas governamentais estabelecidas, os profissionais votaram dia 20 de setembro de 2013, em assembleia, pelo retorno à greve. Essa se estendeu até dia 25 de outubro. Maiores informações disponíveis no site do SEPE-RJ (Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação do Estado do Rio de Janeiro): www.seperj.org.br.

realidade social pesquisada. Em virtude da reformulação e adaptação do calendário do final do ano letivo de 2013, devido ao longo período de paralização, essas “etapas do campo” foram retomadas no ano seguinte. Por conta dessa alteração (aplicar as entrevistas em 2014 referentes às atividades realizadas em 2013) optou-se por não realizar a observação não participativa.

Optou-se por manter as duas “vias” para a escolha da UE, tanto por meio das orientações da SME (mediante acesso aos documentos pedagógicos norteadores na 5ª CRE) quanto pela colaboração da “Doc”, de modo a garantir a concretização desse processo. Entretanto, essas duas opções encontravam-se em “momentos” diferentes. Enquanto na primeira ainda era aguardado uma permissão oficial para a implementação da pesquisa (para posteriormente ter acesso aos documentos das UEs e em seguida realizar a seleção das mesmas), no segundo caso a “Doc”, após retomar contato eletrônico, sugeriu a Escola Flora[28], que além de atender o público-alvo pesquisado e fazer parte 5ª CRE, desenvolvia um projeto que abordava questões relativas ao negro.

Buscando a oficialização da presente pesquisa retornou-se à SME com os documentos retificados e aqueles pendentes, para submetê-la à avaliação da Equipe de Convênios e Pesquisas.

Após o recebimento desses documentos, a servidora responsável por esse setor questionou uma informação conflitante: no projeto explicativo sobre a pesquisa constava a utilização da técnica de observação não participativa, porém no primeiro formulário (anexo à portaria E/DGED nº 41/09) indicava a aplicação de questionários. Esclareceu-se que havia sido preenchido um segundo formulário, devido à alteração da coleta de dados, e que esse sim deveria ser anexado à avaliação.

Foi informado que, dentro de aproximadamente sete dias úteis, haveria um parecer sobre a pesquisa, a ser enviado por correio eletrônico. O que de fato ocorreu. Todavia, a avaliação negava o início imediato da pesquisa, visto que o projeto entregue sugeria alguns contatos por meio de entrevistas[29]. Nessa mensagem, solicitava-se que após a aprovação prévia da pesquisa por um Conselho de Ética, a mesma fosse novamente encaminhada à

[28] No decorrer do trabalho alguns sujeitos e instituições serão tratados por siglas ou “nomes fantasias”, respeitando o anonimato solicitado por esses. Os nomes escolhidos, os quais fazem referência às flores de origem africana, são: Lírio, para a Assistente geral da GED; Íris, para a diretora adjunta; Violeta, para a primeira docente entrevistada; e, Margarida, para a segunda docente entrevistada. Mantendo essa lógica, para manter incógnita a identificação da escola a mesma será denominada como Escola Flora.

[29] Acredita-se que talvez alguns “contatos” propostos pela pesquisa, como, por exemplo, uma “conversa informal” com os gestores e docentes da Unidade de Ensino explicitando o objetivo do projeto e possivelmente sanando qualquer dúvida sobre alguma questão de planejamento, possam ter sido interpretados como entrevista.

avaliação da SME. Caso não houvesse Conselho de Ética na instituição a qual o pesquisador está vinculado, seria necessário submeter o projeto à Plataforma Brasil[30].

Após acessar o site da Plataforma Brasil e tomar conhecimento sobre os tramites e procedimentos necessários para submeter à pesquisa para essa avaliação, optou-se por outro caminho: entrar em contato informalmente com a Escola Flora, sugerida pela "Doc", apresentar os objetivos do trabalho, conferir se os conteúdos propostos na Lei 10.639/03 eram trabalhados e, em seguida (caso o item anterior fosse comprovado), acordar diretamente com os gestores da UE e com os docentes a respeito da realização da pesquisa.

As primeiras tentativas (por telefone e pessoalmente) de contato com o diretor da Escola Flora não obtiveram sucesso, pois nenhum dos gestores "responsáveis" pela escola (diretor e diretora adjunta) encontravam-se disponíveis.

Novamente, por telefone, foi tentado entrar em contato com a UE. Dessa vez, com sucesso, a diretora adjunta Íris atendeu o telefonema, no qual foram passadas as seguintes informações: a indicação da escola (por meio da "Doc") e a intenção da aplicação de uma pesquisa de campo com os docentes de educação física. Prontamente a mesma confirmou o desenvolvimento de projetos sobre a temática afro-brasileira e informou que a permissão para a realização da pesquisa só poderia ser dada pelo diretor. Como este não estava presente, ela solicitou que fosse feito outro contato, no qual já poderia confirmar ou não essa permissão. Assim foi feito.

Retornando o contato, a diretora Íris informou que já havia adiantado o "assunto" com o diretor, e que este havia permitido a realização da pesquisa com a condição de que o nome da UE e dos entrevistados fosse mantido em anonimato. Concordando com esse pedido, ainda foi solicitada a entrega de uma "carta de apresentação", constando o interesse da pesquisadora naquela UE, os objetivos e os sujeitos da pesquisa, visando documentar o vínculo entre a pesquisadora e a escola. Por fim, a mesma se prontificou a esclarecer quaisquer dúvidas sobre os projetos desenvolvidos na UE, além de disponibilizar, se fosse preciso, o material produzido sobre esses projetos. Antes de encerrar a ligação foi marcada uma data para a entrega da "carta de apresentação" e para uma "conversa inicial" sobre a UE com a diretora adjunta.

[30] Em substituição do Sistema Nacional de Ética em Pesquisa (SISNEP), para o registro de pesquisas envolvendo seres humanos, utiliza-se a Plataforma Brasil, definida como "uma base nacional e unifica de registros de pesquisas envolvendo seres humanos para todo o sistema CEP/CONEP. Ela permite que as pesquisas sejam acompanhadas em seus diferentes estágios... possibilitando inclusive o acompanhamento da fase de campo, o envio dos relatórios parciais e dos relatórios finais das pesquisas (quando concluídas). O sistema permite, ainda, a apresentação de documentos também em meio digital, propiciando ainda à sociedade o acesso aos dados públicos de todas as pesquisas aprovadas. Pela Internet é possível a todos os envolvidos o acesso, por meio de um ambiente compartilhado, às informações em conjunto, diminuindo de forma significativa o tempo de trâmite dos projetos em todo o sistema CEP/CONEP". Disponível em: http://aplicacao.saude.gov.br/plataformabrasil/login.jsf.

No dia e horário marcados foram levados à UE a “carta de apresentação” e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido[31], os quais foram recebidos e guardados pela diretora Íris, além do roteiro da entrevista[32] que essa poderia conceder.

Após a entrega dos documentos, foi perguntado sobre a possibilidade dela contribuir com a pesquisa, esclarecendo algumas questões referentes ao planejamento e ao desenvolvimento dos projetos através de uma breve entrevista. Concordando prontamente, a entrevista foi iniciada na sala dos professores da escola, que encontrava-se vazia.

Depois de responder as perguntas propostas pelo roteiro, a própria Íris fez uma observação muito pertinente, na qual indicou duas docentes de educação física – que de fato haviam implementado os conteúdos relativos à cultura e história afro-brasileira – como possíveis sujeitos da pesquisa. Uma delas foi a professora Violeta, que se encontrava naquele dia na escola, e a professora Margarida, que não trabalhava mais no município do Rio de Janeiro, pois havia sido convocada em outro concurso – mais especificamente para o Colégio Pedro II.

A primeira docente foi apresenta naquele mesmo dia, para a qual foi exposta brevemente a pesquisa e a técnica de entrevista que seria aplicada. Se interessando e concordando em colaborar com o trabalho, a professora Violeta se colocou à disposição da pesquisadora. Contudo, alertou que as entrevistas só poderiam ser realizadas dentro da própria escola. Aceitando esse posicionamento, foi marcada a data para a realização da entrevista.

Por coincidência, a professora Margarida trabalha, desde abril de 2014, na mesma instituição de ensino que a pesquisadora, o que facilitou enormemente o contato e o acesso a ela. Após expor sobre a seleção da escola, na qual trabalhava no ano letivo anterior, e sobre a indicação dela, feita pela Íris, como uma das professoras de educação física que participou efetivamente das atividades desenvolvidas a respeito da cultura e da história negra, foi feito o convite para que colaborasse com a pesquisa, sendo um de seus sujeitos. Respondendo positivamente ao convite, a docente solicitou apenas que a entrevista fosse marcada após o mês de junho, visto que participaria de um congresso e estava atarefada com essas questões.

Devido à disponibilidade das duas docentes, as entrevistas foram aplicadas em períodos distintos (diferença de quase três meses entre a realização da entrevista com a professora Violeta e com a professora Margarida).

[31]O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) é um documento que informa e esclarece o sujeito da pesquisa, de maneira que ele possa tomar sua decisão de forma justa e sem constrangimentos sobre a sua participação em uma pesquisa. O TCLE da presente pesquisa está em Apêndice I.

[32] Roteiro no Apêndice III.

A entrevista com Violeta foi realizada no final do mês de abril, também na sala de professores da Escola Flora. Teve duração de aproximadamente 40 (quarenta) minutos com pequenas interrupções, por conta da movimentação contínua naquele local (coincidiu com parte do recreio da escola).

A transcrição dessa entrevista demandou bastante tempo e dedicação, em virtude do detalhamento das informações compartilhadas. Por isso, quando a entrevista com a professora Margarida foi marcada, apesar da transcrição daquela já ter sido concluída, ainda não havia sido analisada. Após sua análise, identificou-se a necessidade de mais um encontro para que algumas questões fossem esclarecidas, principalmente as referentes ao planejamento e à execução do projeto desenvolvido pela escola.

Refazendo contato com a professora Violeta, foi solicitada mais uma entrevista, concedida pela mesma novamente na sala de professores da escola – que diferentemente do outro encontro estava completamente vazia, colaborando com aplicação da entrevista. Como a intenção desse encontro era sanar algumas dúvidas surgidas na interpretação das primeiras falas dessa professora, a duração da gravação foi menor (de aproximadamente 25 minutos).

Agradecendo mais uma vez pela participação e pela colaboração dessa docente, encerrou-se a entrevista com a entrega de uma cópia do TLCE, devidamente assinado pela pesquisadora e pela entrevistada.

No caso da professora Margarida, a aplicação da pesquisa também foi feita em seu ambiente de trabalho. Entretanto, a mesma não se encontrava dentro de seu expediente, tendo grande disponibilidade de horário para a realização daquela.

A entrevista foi concedida em uma sala de reunião, exclusivamente reservada para esse encontro – o que contribuiu para a qualidade da gravação –, que teve duração de quase 60 (sessenta) minutos. Tendo maior extensão, essa entrevista demandou maior tempo para transcrição e análise. Contudo, suas falas, assim como da professora Violeta, colaboraram significativamente para as discussões que se propõem o presente trabalho.

Em paralelo à pesquisa de campo, foram finalizados os capítulos de fundamentação teórica, que consubstanciaram as análises documentais e as discussões dos dados obtidos pelas entrevistas.

A seguir, uma apresentação introdutória de alguns conceitos que serão, de modo mais detalhado, abordados nos próximos capítulos.

I.2 – Fundamentação Inicial

De acordo com a perspectiva transformadora de educação[33], a escola como espaço democrático privilegiado para a construção e difusão de conhecimentos, valores e comportamentos, revela-se fundamental ao processo de formação do cidadão, devido, principalmente à função política que a educação possui.

Sobre isso SAVIANI (2003) afirma que, por ser um processo contraditório "a classe dominante empenha-se em colocar a educação a seu serviço, ao mesmo tempo em que as classes dominadas, os trabalhadores, buscam articular a escola tendo em vista seus interesses" (p. 71). Sendo assim, é nesse campo de disputas e relações de poder que se torna fundamental refletir sobre as proposta de educação que visam formar sujeitos para a manutenção das relações de desigualdade e alienação.

O desenvolvimento de diferentes discussões sobre a realidade do sistema educativo brasileiro proporcionaram alguns avanços teóricos, como a inclusão da cultura e do corpo como conteúdos a serem valorizados e desenvolvidos no contexto escolar. Nesse cenário, a educação física como disciplina curricular torna-se obrigatória[34], visando contribuir neste processo formativo. SOUZA FILHO (2011) a esse respeito acrescenta que

> "*A educação física como componente curricular na história da educação brasileira sempre esteve ligada às tentativas históricas de consolidação de um modelo de política educacional ideal para o país... Sempre que se configurava um novo modelo governamental na sociedade brasileira a educação reformava suas bases políticas e educacionais e a educação física recebia, no tratamento das diretrizes da educação, as orientações para seu desenvolvimento, sendo este por sua vez adequado à ideologia dominante"* (IDEM, p. 26).

Tendo em vista as possíveis contribuições da Educação Física Escolar para o Ensino da cultura e história africana e afro-brasileira e para a Educação das relações raciais,em congruência não somente às proposições da Lei n° 10.639, mas também ao artigo nº 26, § 3º e 4º, LDB de 1996, as discussões seguintes se embasaram a partir de alguns conceitos, como o de corpo e cultura.

[33]Para SAVIANI (2003) a especificidade da educação refere-se "aos conhecimentos, ideias, conceitos, valores, atitudes, hábitos, símbolos sob o aspecto de elementos necessários à formação da humanidade em cada indivíduo singular... que se produz, deliberada e intencionalmente, através de relações pedagógicas historicamente determinadas que se travam entre os homens" (p. 22). Complementando PADERES, RODRIGUES e GIUSTI (2005) entendem que "Enquanto processo social, a educação não pode ser reduzida a uma única dimensão. Ela é nesse sentido espaço de contradições. Ao mesmo tempo em que é o território da reprodução da sociedade – e neste sentido, impõe conteúdos e práticas coerentes com a lógica do sistema – é espaço de liberdade. Repete e inova, espelha conflitos e produz um *ethos* capaz de transformar" (p. 3-4).

[34] O caráter obrigatório da educação física inserida nas instituições de ensino vem sendo discutido e modificado no decorrer dos anos de forma contextualizada às alterações legais, ideológicas e políticas que a educação, de modo geral, vem sofrendo. SOUZA FILHO (2011) realiza uma breve contextualização histórica a respeito da obrigatoriedade da educação física, indicando dados presentes desde a Constituição de 1937, perpassando pela LDB de 1961, até o tetxo mais atual da LDB de 1996. Nesse último caso, o artigo nº 26 "condicionou a existência da Educação Física como componente curricular obrigatório integrado à proposta curricular da escola" (p. 27).

Após uma breve contextualização conceitual, serão desenvolvidas outras sessões a respeito das discussões das relações raciais no contexto brasileiro, seguida de uma análise mais densa do corpo como componente histórico nas produções teóricas e intelectuais no decorrer dos séculos, e, por fim, a análise das propostas contidas na Lei nº 10.639 e suas Diretrizes, verificando suas considerações sobre as manifestações da cultural corporal de matriz africana e afro-brasileira.

I.2.1 – Homem: o Corpo e sua Cultura

As ciências, de modo generalizado, debruçam-se sobre objetos de estudo que suscitam críticas e incertezas, visando ordená-los e legitimá-los em seu meio social. O homem (e sua humanidade), enquanto objeto de investigação e compreensão, constitui-se em um importante foco científico, tanto das ciências naturais, quanto das ciências humanas. Suas diferentes abordagens e considerações, elaboradas e discutidas durante séculos, contribuíram para concepções mais contemporâneas. São essas discussões, mais atuais, o foco das análises a seguir.

Como há grande diversidade apresentada por intelectuais de diferentes campos de conhecimento, serão destacadas algumas proposições advindas das ciências sociais, em relação ao homem e seu corpo, em adequação à perspectiva cultural, histórica e social que o atual trabalho se propõe.

Entendendo a cultura como um processo acumulativo, resultante das experiências histórias vivenciadas pelo homem, LARAIA (2001) considera que as ações, as realizações e os comportamentos humanos são condicionados por esta. Sendo assim, caracteriza o homem como um ser eminentemente cultural, ou seja, simbólico.

Estando a conceituação de cultura intrinsecamente ligada à concepção que se tem de homem (GEERTZ, 1989), pode-se dizer que o corpo agrega a esse mesmo homem extensão (existência) e aparência (LE BRETON, 2006). Entretanto, a visão de complexidade[35], unidade e mediação entre homem, corpo e mundo, desenvolvidas por esses autores, nem sempre foi predominante nas discussões filosóficas e sociológicas.

De modo específico, as ciências sociais também se empenharam nessa tarefa conceitual, muitas vezes caindo em um relativismo cultural[36], ou deparando-se com a

[35] A Teoria da Complexidade elaborada por Edgar Morin possui como principal objeto de crítica o paradigma cartesiano e mecanicista, baseado no princípio lógico-dedutivo. Ao considerar esses princípios inadequados à compreensão do mundo, da sociedade e da vida humana, MORIN (1988) propõe que a realidade social seja analisada pela perspectiva da complexidade, que abrange, entre outras orientações, os princípios: dialógico (apesar de existirem termos antagônicos, os mesmo colaboram e produzem entre si uma certa organização); da recursão organizacional (rompe com a linearidade de causa e efeito, visto que tudo o que é produzido influi sobre o que o produz, em um ciclo autoconstitutivo, auto-organizador e autoprodutor); e hologramático (a parte está no todo, do mesmo modo que o todo está na parte).

[36] A partir do qual se justificam as diferenças em relação a termos culturais, ou seja, em meio à diversidade cultural da humanidade, haveria padrões culturais legitimados e válidos (BARROCO, 2009).

evolução cultural. Entre esses conflitos sobre a existência humana, há a noção estratigráfica de homem (GEERTZ, 1989), que o considera composto por camadas sobrepostas e, de certa forma, hierarquizadas, relacionadas aos fatores biológicos – o núcleo, o alicerce da estrutura humana -, psicológicos, sociais e culturais. Por isso "à medida que se analisa o homem, retira-se camada após camada, sendo cada uma dessas camadas completa e irredutível em si mesma, e revelando outra espécie de camada muito diferente embaixo dela" (IDEM, p. 28).

Em contraposição, GEERTZ (1989) propõe uma concepção sintética da existência humana, na qual os conceitos biológico, social, psicológico e cultural se relacionariam em unidade.

Mediante o exposto, pode-se considerar a cultura não apenas como a base da especificidade humana, mas também a totalidade[37] de padrões organizados, de símbolos, extremamente ricos em significado, criados historicamente. Assim, caracterizada por ser semiótica, pública e contextualizada (IDEM, 1989).

Tendo como base esses debates em torno da definição de cultura, é possível identificar um elo desta com as discussões corporais. Isso porque, considerar o corpo como uma construção cultural – singular e adequada a determinados padrões estabelecidos social e historicamente – é tomá-lo como meio no e pelo qual o homem se concretiza enquanto individualidade (DAOLIO, 1995). Dessa maneira, do mesmo modo que as sociedades imprimem nos corpos de seus indivíduos padrões, representações, comportamentos e valores culturais, esses mesmos corpos são responsáveis por expressar todos esses referenciais.

A visão de corpo que se quer elucidar transpõe toda e qualquer dicotomia ou subjulgamento. Trata-se, entretanto, de uma inteireza que situa o homem contextualizadamente em seu tempo e espaços social e cultural. Ao contrário do reducionismo, do instrumentalismo, ou simplesmente da matéria que o compõe, o homem é um corpo, repleto de signos e significados, produto e produtor de cultura. Acrescenta-se que "Modelado pelo contexto social e cultural em que o ator se insere, o corpo é vetor semântico pelo qual a evidência da relação com o mundo é construída... Antes de qualquer coisa, a existência é corporal" (LE BRETON, 2006, p.7).

Em conformidade a essas considerações, as análises presentes na atual pesquisa afastam-se de possíveis fragmentações entre homem e corpo, embasando-se firmemente na concepção cultural da existência humana, ou seja, no homem em interação com o

[37] Totalidade que carrega uma unidade, expressa pela diversidade.

mundo, mediando suas relações através dos símbolos e valores construídos em um contexto histórico e social específico.

Esse processo de mediação ocorre por meio da corporeidade – ação, expressão e linguagem da condição corpórea do homem no mundo – influenciada e modulada pela ordem social e cultural na qual está inserida. Isso significa que o "sentirpensar"[38] que expressa a unidade e complexidade da existência humana através da corporeidade, sem dualidades ou subordinações, é construído pelas experiências individuais e coletivas, no cotidiano.

Na corporeidade estão inscritos diversos valores, latentes em forma de gestos (movimentos com sentido e significado, e em constante interação), sentimentos e percepções sensoriais, definidos e valorizados de acordo com o contexto histórico e cultural.

Mediante o exposto acima, considera-se a corporeidade como fator fundamental aos processos de interação e aprendizagem, visto que se caracteriza como fenômeno de mediação, de relação, do indivíduo consigo mesmo, com o outro e com o mundo[39].

Sobre essa capacidade de expressão corporal, devidamente "localizada" nas sociedades, MAUSS (2003) discute as "técnicas do corpo", a partir das marcas e dos usos atribuídos aos corpos, enquanto condutas inseridas em um contexto sociológico, apreendidas e transmitidas de geração em geração. Em sua discussão, o autor propõe que seja feito um inventário, com descrições fundamentadas, sobre as técnicas corporais, sem desconsiderar as influências fisiológicas e psicológicas individuais nessas construções. Porém, através do conceito de "fato social total" – que encara o social como realidade, encarnado e apreensível nas experiências concretas – MAUSS valoriza e destaca a condição cultural dessas técnicas, principalmente quando trata de sua difusão e aprendizagem social.

LEVÍ-STRAUSS (2003), na introdução dessa mesma obra, comenta sobre o caráter tridimensional atribuído por aquele autor, conjugando os elementos sociológicos, históricos e fisiopsicológicos, às técnicas do corpo. Isso corrobora a noção que a utilização dos corpos, ou seja, a maneira do homem estar no mundo e interagir com o meio externo, é estruturada, controlada e modificada em cada sociedade, por sua base cultural, apesar dos determinantes de natureza biológica.

Neste ponto, onde se concebe que o corpo é um resultante dinâmico eminente de uma construção social e cultural, e que, por isso, possui ao seu redor, tradições, limitações e determinados padrões, é possível traçar uma relação entre as obras de LE BRETON

[38] Neologismo utilizado e desenvolvido por CARVALHO (2012) em sua discussão sobre corporeidade e cotidiano.
[39] Apesar dessa consideração, as análises apontadas por CARVALHO (2012) sobre a corporeidade e as experiências cotidianas escolares demonstram como aquele aspecto encontra-se desvalorizado no processo de ensino-aprendizagem.

(2006), MAUSS (2003) e FOUCAULT (1997), no que diz respeito à educação e transmissão dos “valores” através da corporeidade.

LE BRETON (2006, p. 65), ao considerar a “importância da relação com o outro na formação da corporeidade; constata de forma irrestrita a influência dos pertencimentos culturais e sociais na elaboração da relação com o corpo”, sem esquecer-se de sua capacidade de adaptação. Sendo influenciável e mutável, a corporeidade dos indivíduos é suscetível, e está inevitavelmente inscrita no processo de socialização, em que as ações corporais estão montadas “no indivíduo não simplesmente por ele próprio, mas por toda a sua educação, por toda a sociedade da qual faz parte, conforme o lugar que nela ocupa” (MAUSS, 2003, p. 408).

Sendo a educação fundamental à adaptação do uso do corpo, condizente aos valores sociais nos quais se baliza, FOUCAULT (1997, p 117) discute criticamente o “corpo como objeto e alvo de poder”, analisado e modelado através da relação “docilidade-utilidade”, definida, praticada e exacerbada por diferentes instituições e instâncias sociais.

Ao abordar os mecanismos de controle utilizados em algumas organizações, como escolas, hospitais, presídios e indústrias, este autor critica a “anatomia política” aplicada à corporeidade dos indivíduos, estruturada pela disciplina dos movimentos (e, consequentemente, pela eficiência e eficácia dos mesmos) e pelo controle do tempo e do espaço, respondendo às exigências de cada conjuntura (IDEM, 1997).

Sendo assim, mesmo considerando o corpo – e as representações que se tem dele – como um constructo sócio-histórico e cultural, não se pode negar, ingenuamente, que esse processo, em dinâmica constante, é permeado por intensas relações de poder, que influenciam e condicionam (em alguns momentos, por imposição e coerção) a utilização de suas técnicas, a configuração de sua aparência, a ritualização dos seus gestos, comportamentos e etiquetas, seja pela configuração político-econômica adotada pela sociedade, pela classe social na qual está inserida, pelo sistema religioso eleito, ou pela moda vigente e amplamente massificada pelas mídias, entre outros casos. Toda essa rede interconectada de relações exerce de maneira, de intensidade e de predominância, diferentes influências e modulações nos mais diversos aspectos da corporeidade humana.

Entretanto, da mesma forma como algumas instituições sociais tornam-se lócus de controle a aperfeiçoamento do corpo, também se constituem como espaço de conflito e luta, não somente destas representações, mas também de outras condições. CARVALHO (2012) ao analisar a educação e a escola, enquanto espaço social, indica que estas podem estar tanto alinhadas à lógica das classes dominantes, como, por exemplo, a sociedade capitalista atual, claramente marcada pelas “demandas do mercado”, pela “preparação para

o trabalho", e pela "inculcação" dos valores individualistas liberais (p. 53), como podem representar lugares de "brechas, lacunas e esgarçamentos da ordem predominante" (p. 52).

Essa perspectiva servirá de base para as abordagens dos capítulos seguintes, que, além de se dedicar às discussões relacionadas à raça, também desenvolverá considerações sobre a configuração da educação física como disciplina que trata especificamente desse homem – corpo culturalmente constituído –, suas manifestações e práticas corporais, dentro de um espaço específico de disputa, a escola.

I.2.2 – Relações Raciais: Onde Estão?

A partir da valorização do corpo como "lugar e tempo no qual o mundo se torna homem, imerso na singularidade de sua história pessoal, numa espécie de húmus social e cultural de onde se retira a simbólica relação com os outros e com o mundo" (LE BRETON, 2006, p. 34), concebendo-o não somente objeto de disciplinarização e aperfeiçoamento, mas como significante repleto de marcas e signos, construído e estabelecido em um cenário de disputas sociais, políticas, econômicas e ideológicas, será feito um breve deslocamento, para discutir como esta visão de condição corpórea do homem no mundo, possibilita o tratamento crítico de elementos raciais, mais especificamente negros.

Dentre os intelectuais discutidos neste capítulo, apenas LE BRETON (2006) dedica-se ao tema racial[40]. Apesar de sucintas considerações, o autor relaciona o racismo a uma "relação imaginária com o corpo" (IDEM, p. 72), na qual o corpo coletivo, identificado como raça, subtrairia todos os elementos individuais, históricos e culturais dos sujeitos, diferenciando-se por uma marca exterior, como, por exemplo, a cor da pele, o tipo de cabelo, as feições físicas, entre outras. Discutindo sobre o corpo negro AMADOR DE DEUS (2011) afirma que

> *"... dentre o inúmero vestígios de africanidades destaca o corpo negro como marca na diáspora... Nesse processo de fusões e ressignificações o corpo dos africanos e seus descendentes sempre teve uma importância muito grande, tanto para ser negado quanto afirmado... (Para) afirmar sua negritude, o corpo está presente, reafirmado... (Para) negar, é este mesmo corpo que você tenta subverter e fazer com que se aproxime do corpo branco padrão. Para falar do corpo negro como marca identitária não se pode perder de vista que (este)... porta consigo o baú de histórias... É um corpo que sempre terá uma tarefa coletiva, fala por si, mas também fala por uma raça e pela ancestralidade"* (p. 4).

Com a coisificação do corpo, ou seja, a transformação do homem em "coisa", em objeto isolado, com fatores externos facilmente identificáveis e classificáveis, a raça, através

[40] MAUSS (2003) ao discorrer sobre "raça" faz uso desse termo relacionando-o à perspectiva étnica, de civilizações distintas espalhadas pelo globo, dando pouca ênfase às discussões sobre racismo. Existem, também, algumas análises que relacionam o conceito de biopoder de FOUCAULT às visões "modernas de racismo" (Ver BRANCO, 2009).

da análise da aparência física, tornou-se uma denúncia inquestionável, sendo “as condições de existência do homem... produtos inalteráveis de seu corpo” (IDEM, p. 73).

Entretanto, quando se tem a intenção de discutir sobre as relações raciais, tornam-se necessários subsídios de outros referenciais teóricos, como as contribuições advindas dos estudos sociológicos e antropológicos.

Com o intuito de analisar especificamente a configuração do contexto brasileiro a respeito desse repertório, serão abordadas algumas obras que possuem como tema norteador o conceito de raça e mestiçagem no capítulo a seguir.

II – O Negro na Constituição das Relações Raciais Brasileira: Um Breve Olhar nos Séculos XIX e XX

Ao tratar das relações entre raças no Brasil, aquela que destaca-se[41] diz respeito ao grande contingente africano trazido pelo tráfico negreiro desde os meados do século XVI, até o final do século XIX. Tanto no Brasil Colônia, quanto no Brasil Império, o sistema escravocrata subsidiava as relações econômicas, políticas e sociais existentes. Entre essas estavam: a colonização caracteristicamente de povoamento; a distribuição territorial em grandes latifúndios; atividades produtivas voltadas à exportação; e outras.

Entre tantos fatores, a perda do direito de liberdade, o exercício de atividades extenuantes, predominantemente braçais, as longas jornadas de trabalho forçado, as ameaças, punições, maus-tratos e violência impostos pelos senhores de escravos, as péssimas condições de vida – como moradia, alimentação, vestimentas –, são alguns dos exemplos que configuraram a vida dos escravos[42] trazidos para o Brasil. Toda essa engrenagem configurava o cotidiano e as relações interpessoais, estabelecida não somente por questões de ordem econômica, mas também ideológicas.

Principalmente, a partir do final do século XIX e início do século XX, difundiram-se no Brasil diferentes teorias justificando a subdivisão dos homens em raças, sua hierarquização e os efeitos de possíveis miscigenações[43]. SCHWARCZ (1993) aborda minuciosamente esse período e tema[44], apontando o positivismo, o evolucionismo e o darwinismo como as principais teorias que orientaram os intelectuais brasileiros para as discussões a respeito da formação e constituição racial do brasileiro.

Apesar de suas particularidades e desdobramentos distintos, essas fundamentações teóricas se difundiram entre as instituições de *sciencia*[45], legitimando socialmente os saberes formulados, elevando o status de seus intelectuais, em conformidade aos padrões de modernidade e civilidade europeus, os quais se desejava alcançar.

---

[41] Não se quer minimizar as relações estabelecidas entre os colonizadores europeus e a população indígena dominante em todo o território; apenas, destacam-se as relações que são o foco principal deste trabalho: o negro, africano, e o branco, europeu. Para uma leitura introdutória sobre aquela relação ver MONTEIRO (1996).

[42] KARASCH (2000) dedicou grande parte dessa obra à análise, pormenorizada, da vida escrava na cidade do Rio de Janeiro, enfocando, no capítulo "*Sob o açoite*" (p. 168-206), as condições de vida e trabalho dos cativos.

[43] Sem dúvida, as discussões sobre raça e mestiçagem datam de séculos anteriores, como demonstra MUNANGA (2008) e GUMARÃES (2008), constituindo-se como um dos principais fundamentos à difusão da visão etnocêntrica.

[44] ORTIZ (2005) nos capítulo *Memória coletiva e sincretismo científico: as teorias raciais do século XIX* e *Da raça à cultura: a mestiçagem e o nacional* também realiza o mesmo recorte temporal proposto por SCHWARCZ (1993), ratificando as influências teóricas proporcionadas pelo positivismo, pelo darwinismo social e pelo evolucionismo à "*intelligentsia* brasileira" (p. 14).

[45] Termo utilizado por SCHWARCZ (1993) fazendo referência aos intelectuais e, consequentemente, às instituições que compunham, que "a despeito de sua origem social, procuravam legitimar ou respaldar cientificamente suas posições nas instituições de saber de que participavam e por meio delas" (p. 26). Entre as principais instituições legitimadoras estavam: os Museus Etnográficos, os Institutos Históricos e Geográficos, as Faculdades de Direito e as Faculdades de Medicina.

Como vozes públicas influentes, esses intelectuais dedicaram-se aos temas que se constituíam urgentes[46] à realidade social brasileira; entre estes: a miscigenação[47] das raças – que será tratado mais adiante. Sendo assim,

> *"As construções teóricas de tais 'homens de sciencia', que de dentro das instituições das quais participavam tendiam a se autorrepresentar como fundamentais para as soluções e os destinos do país... Esses intelectuais não apenas conheceram um momento de maior visibilidade e autonomia, como buscaram formular pela primeira vez, modelos globalizantes, estudos pioneiros, na tentativa de buscar uma lógica para toda a nação"* (SCHWARCZ, 1993, p. 40).

Fundamentando as principais discussões a respeito da origem do homem e seu "desenvolvimento" enquanto espécie, inclusive os processos de interação social e interpessoal, apontam-se duas vertentes ideológicas, a partir das quais foram formuladas e aprimoradas as teorias raciais. São elas: monogenismo e poligenismo.

No primeiro caso, a unidade da espécie humana possuía uma visão bíblica de origem, a partir de uma fonte em comum. Apesar dessa gênese unitária, não se desconsiderava a noção de "gradiente" na humanidade, subdividindo e hierarquizando o homem, em escalas de degeneração[48]. Já a segunda visão propunha a "existência de vários centros de criação, que corresponderiam, por sua vez, às diferenças raciais observadas" (SCHWARCZ, 1993, p. 48). Ou seja, descartava-se a possibilidade de elo e igualdade entre os homens, visto que as bases biológicas e naturais diferenciavam-se desde a origem.

Suas influências em estudos subsequentes foram amplas, como, por exemplo: no modelo evolucionista utilizado pelas análises etnológicas de perspectiva monogenista, no darwinismo social, que abordava o paradigma da evolução sobre diferentes bases científicas - como determinismo geográfico ou climático[49], e o determinismo racial[50] - e na antropologia cultural, também denominada como etnologia social – ambos relacionados à visão poligenista – que enfocava o desenvolvimento cultural em uma perspectiva

---

[46] A urgência de determinadas questões encontrava-se atrelada à delimitação de uma identidade nacional, tida como objetivo principal de um país que vislumbrava equiparar-se em civilidade, desenvolvimento e modernidade às nações europeias (ORTIZ, 2005).

[47] No decorrer do texto a palavra *mestiçagem* será utilizada de acordo com a definição proposta por MUNANGA (2008, p.19), a qual abarca "a generalidade de todos os casos de cruzamento ou miscigenação entre populações biologicamente diferentes, colocando o enfoque principal de nossas análises não sobre o fenômeno biológico enquanto tal, mas sim sobre os fatos sociais, psicológicos, econômicos e político-ideológicos decorrentes desse fenômeno biológico inerentes à história evolutiva da humanidade".

[48] Inicialmente, este termo é aplicado às espécies descritas como inferiores, devido à sua menor complexidade orgânica, sendo posteriormente referido aos processos de desvio em nível patológico (SCHWARCZ, 1993).

[49] No qual o desenvolvimento do homem estaria diretamente relacionado às condições climáticas. Seus desdobramentos podem ser exemplificados pelas concepções neo-hipocrática e higienista (SCHWARCZ, 1993; MAIO, 2004).

[50] Estando os homens divididos em espécies, as raças eram consideradas fenômenos finais, imutáveis; por essa razão abominava-se qualquer tipo de cruzamento racial, visto que acarretava não somente uma degeneração racial, mas também social. A ideologia eugênica apropriou-se dessas considerações na formulação de suas proposições (SCHWARCZ, 1993; MUNANGA, 2008). Especificamente sobre o projeto eugenista brasileiro ver STEPAN (2004), SANTOS (2008), KOIFMAN (2006).

comparativa, visando explicar o progresso e a civilização das diferentes partes do mundo (SCHWARCZ, 1993).

Independente da fundamentação utilizada, todas as teorias concebiam a existência de uma diferenciação entre os povos, fosse ela de caráter cultural – político, econômico, social, civilizatório e moral – ou biológico – atrelado tanto ao fenótipo, quanto ao genótipo. Dessas diferenças partiam os principais referenciais utilizados para a hierarquização dos homens e a subordinação dos povos. Em patamares mais elevados estariam os representantes europeus: definidamente brancos[51]; dotados, seja por um dom divino, seja por descendência direta do "humano original", das mais elevadas capacidades, como a de governar e a de civilizar; caracterizados pela moral privilegiada e pelos aspectos psicológicos desenvolvidos; além de representarem os padrões anatomofisiológicos aceitáveis, inclusive aqueles relacionados à beleza[52]. Do outro lado, os "outros": definidamente de "cor"; degenerados fenotípica e genotipicamente; inferiores psicológica, moral e culturalmente; designados à servidão[53].

A cor é apontada por MUNANGA (2008) como marca indelével, diretamente relacionada aos caracteres raciais; ou seja, um traço físico, integrado a tantos outros, como o formato dos crânios e as características do cabelo, nariz e boca, tomado como signo. "Emerge, então, a ideia essencial na dinâmica do sistema, que se encontra mais ou menos confirmada na maioria das sociedades plurirraciais: a de linha de cor, que estabelece uma divisão sem falha entre brancos e os outros" (IDEM, p. 32). Entretanto, cabe ressaltar, que essas indicações estão contextualizadas às discussões correntes nos século XIX e XX, visto que "a terminologia das cores em seu significado social muda com o tempo" (GUIMARÃES, 2008, p. 21).

Essa polarização, branco-negro, e todas as proposições listadas anteriormente, subsidiaram as intensas discussões dos intelectuais brasileiros – a partir, inicialmente, dos referenciais teóricos europeus – a respeito da mestiçagem entre as raças[54], que se tornou o elemento-chave para as formulações sobre o "povo brasileiro", ou seja, para construção de uma identidade nacional. Assim,

---

[51] "... o imaginário popular de múltiplas raças, designadas pelas cores [disseminou-se como]: branca (europeus e seus descendentes); negra (africanos e seus descendentes): amarela (asiáticos e seus descendentes); outras designações de cor são menos frequentes, tais como *brown* (parda) para se referir aos indianos e paquistaneses, e vermelha, aos indígenas das Américas" (GUIMARÃES, p. 21, 2008).

[52] SANT'ANNA (2012) aborda sobre a evolução da representação da beleza feminina no contexto social brasileiro, do século XIX até o XX, discorrendo desde a indumentária e adereços, perpassando pelos "bons modos" e pelos cuidados diários com a higiene e a saúde, até chegar às técnicas contemporâneas de intervenção corporal. Ressalta como os padrões de beleza são mutáveis e diretamente relacionados aos aspectos sociais e culturais vigentes; além de indicar a grande influência exercida pelos parâmetros europeus à realidade brasileira.

[53] Ver BOSI (1992).

[54] Termo usualmente utilizado – nos séculos XIX e XX – num sentido biológico para designar a divisão dos homens em espécies, com diferentes capacidades e habilidades, "classificados" de acordo com os traços fisionômicos comuns existentes nos indivíduos de uma população" (GUIMARÃES, 2008).

> *"... a elite brasileira do fim do século XIX e início do século XX foi buscar seus quadros de pensamento na ciência europeia 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"* (MUNANGA, 2008, p. 47).

Havia, basicamente, duas perspectivas referentes à mestiçagem: uma contra e outra a favor desse processo, entendido a partir da perspectiva formativa e constitutiva do "caráter" brasileiro, ou seja, da configuração do seu "povo".

No primeiro caso, como os homens "de cor" são considerados degenerados e inferiores, a miscigenação corresponderia à contaminação entre as raças. Essa visão, ora era defendida pelos poligenistas – onde espécies distintas transgrediam as leis naturais através da "mistura" –, ora pelos atavistas – que apontavam que no resultado da miscigenação entre raças hierarquicamente diferentes predominaria os caracteres negativos daquelas inferiores – ganhou muitos adeptos nos círculos intelectuais brasileiros.

De outro modo, aqueles em defesa da mestiçagem, embasavam-se na visão monogenista, destacando o caldeamento racial como uma possibilidade de melhorar as "espécies", seja através da criação de um "novo" homem, com características ímpares – como no caso da América onde se conservou o melhor de cada raça: a "adaptação ao clima e ao meio ambiente dos autóctones; a força e os dons artísticos dos negros e as luzes dos europeus" (MUNANGA, 2008, p. 24) –, seja pela recuperação dos traços originais da natureza do homem, aos quais tem na raça branca o seu exemplar perfeito – sendo a partir dessa perspectiva que se inicia o desenvolvimento do ideal de branqueamento da população brasileira.

Contudo, uma característica em comum pode ser identificada em ambos os ideais: tanto entre os que não apoiavam a mestiçagem quanto entre os que a defendiam, entendia-se que os efeitos proporcionados pelos cruzamentos ocorriam não apenas em relação à alteração do patrimônio genético, mas também sobre os aspectos culturais de cada grupo – hibridez biológica e transculturação (MUNANGA, 2008).

Nesse cenário destacam-se, entre outros tantos intelectuais[55], Nina Rodrigues, Sílvio Romero, João Batista Lacerda, Euclides da Cunha, Roquete Pinto e Oliveira Viana; cada qual com sua particularidade, apontando soluções distintas ao problema nacional de construção identitária.

[55] Tratando da interseção problemática identitária nacional e relações raciais – especificamente para o recorte temporal do final do século XIX e início do XX –, as principais referências selecionadas como base para a presente pesquisa, a saber, SCHWACZ (1993), ORTIZ (2005), MUNANGA (2008), são congruentes na indicação e discussão de alguns intelectuais, sendo esses apresentados no corpo do texto.

Raimundo Nina Rodrigues, formado na Faculdade de Medicina da Bahia (1862-1906), dedicou grande parte de seus textos e obras à medicina legal, através da qual analisava as consequências degradantes da miscigenação das raças e propunha uma alteração no código penal brasileiro, visto que os indivíduos deveriam ser "enquadrados" legalmente de modo heterogêneo – corroborando a negação da igualdade humana[56]. MUNANGA (2008) afirma que "A institucionalização e a legislação das diferenças são o único caminho que Nina oferece para responder à dificuldade de construção de uma identidade única" (p. 53), já que a heterogeneidade racial afetava os comportamentos sociais, devendo ser levada em conta nas formulações legais e policiais do país.

Sua principal crítica às visões positivas em relação à mestiçagem, como as formulações de Sílvio Romero, considerava que o cruzamento racial não levaria à "extinção" dos negros na sociedade brasileira, mas sim um processo de "enegrecimento", onde o sague branco seria eliminado e a inferioridade negra contaminaria, com o decorrer dos anos, todo o contingente populacional.

Sílvio Romero, crítico literário da Faculdade de Direito do Recife (1868-1873), sócio do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, elaborou, de forma distinta e original, sua análise sobre a formação das raças, na qual o "povo tipicamente brasileiro, que resultaria da mestiçagem entre essas três raças [branca, negra e índia]" finalizaria esse processo com a "dissolução da diversidade racial e cultural e na homogeneização da sociedade brasileira" (MUNANGA, 2008, p. 49). Considerando o mestiço "enquanto produto local, melhor adaptado ao meio" (SCHWARCZ, 1993, p. 115), Sílvio Romero não descarta a concepção de hierarquia e desigualdade biológica entre as raças. Sua proposta concebe o processo de miscigenação como uma fase transitória na conformação homogênea da sociedade brasileira, biológica e culturalmente, branca (SCHWARCZ, 1993; MUNANGA, 2008). Sendo assim um grande defensor do determinismo racial e da seleção natural naquele processo.

João Batista Lacerda, médico, foi diretor do Museu Nacional do Rio de Janeiro (1895-1915) e presidente da Academia Nacional de Medicina do Rio de Janeiro (1893-1895). Fazia suas análises sobre o Brasil como um país definidamente mestiço, próximas às colocações de Sílvio Romero, pelo menos no que diz respeito à miscigenação como processo de transição e à depuração racial pela seleção natural.

Baseando-se em abordagens antropológicas, pelo viés das ciências naturais – aproximando-se do ramo biológico – Batista Lacerda categorizava hierarquicamente negros, índios, brancos e mestiços, estando estes em "posição intermediária", visto que seria

[56] MUNANGA (2008) afirma que "A institucionalização e a legislação das diferenças são o único caminho que Nina oferece para responder à dificuldade de construção de uma identidade única" (p. 53), já que a heterogeneidade racial afetava os comportamentos sociais, devendo ser levada em conta nas formulações legais e policiais do país.

possível uma “aproximação das qualidades morais e intelectuais brancas” (MUNANGA, 2008, p. 56). Além dos cruzamentos inter-raciais, que a partir da visão evolucionista possibilitariam o aprimoramento de culturas mais atrasadas mediante contato com elementos civilizatório e geneticamente superiores, a “extinção paralela da raça negra” (IDEM, 2008), gradualmente conduziria à constituição de nação branca.

Euclides da Cunha, pesquisador de renome, também tornou-se sócio efetivo do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (1906), colaborando com algumas publicações na *Revista* desse mesmo instituto (SCHWARCZ, 1993). Na tentativa de reformular a história nacional, Euclides baseia-se nos parâmetros da raça e do meio ambiente, integrando o determinismo climático e geográfico ao racial na elaboração de suas teorias.

Partindo da “ideologia da supremacia racial do mundo branco” (ORTIZ, 2005, p. 20), o elemento índio e negro são marcadamente inferiores, e os mestiços, resultado da união inter-racial, são desequilibrados intelectualmente, apesar de fortes fisicamente, sendo um entrave ao processo civilizatório devido à sua “instabilidade” característica (MUNANGA, 2008). As análises de Euclides indicam um ponto de contradição quanto à heterogeneidade da raça que compunha o povo brasileiro e a possibilidade de encontrar no sertanejo[57] o representante dessa nacionalidade. Mesmo elegendo o sertanejo como símbolo nacional, desconsiderava as contribuições de origem negra.

Edgar Roquette-Pinto, renomado antropólogo do cenário nacional, influenciou muitos intelectuais durante sua gestão como diretor do Museu Nacional do Rio de Janeiro (1926-1935) – dedicando os acervos deste às ciências naturais, mais especificamente à etnografia (SCHWARCZ, 1993). Como presidente do primeiro Congresso Brasileiro de Eugenia, em 1929, defendeu seu posicionamento contra a perspectiva de degeneração racial pela mestiçagem, opondo-se ao racismo científico, fortemente difundido na época.

Contudo, mesmo contra a negatividade atrelada à mestiçagem, Roquette-Pinto condicionava a posição dos mestiços ao estado de “degradação física e psíquica dos indivíduos” (SANTOS, 2008, p.18). Ou seja, mesmo considerando que seria através da miscigenação racial que o país poderia realizar um projeto eugênico (KOIFMAN, 2006), este se tornaria possível se os indivíduos tivessem saúde[58] e moral condizentes às expectativas de nação que se desejava.

[57] LIMA & HOCHMAN (1996) apontam a força e a carência de civilização do sertanejo, mestiço geograficamente isolado do litoral, como resultado do descompasso entre as áreas urbana e rural. Essa visão torna-se fundamental às discussões sobre a campanha sanitarista da Primeira República.

[58] As intervenções propostas ao campo da saúde diversificaram-se, abrangendo desde medidas sanitaristas e higienistas, às eugênicas.

Como crítico mendelinano[59], Roquette-Pinto entrou em conflito teórico com diversos defensores da perspectiva neolamarckiana[60], defendendo a "seleção artificial da hereditariedade humana" (STEPAN, 2004, p. 362) e distinguindo as influências entre herança biológica e social. Isso não significava que Roquette-Pinto desconsiderava as condições do meio ambiente, mas, sim, atribuía que as melhores estruturas de saneamento e higiene, os exercícios físicos e a educação, contribuiriam para que se criasse um "ambiente saudável em que os indivíduos geneticamente adequados pudessem prosperar" (IDEM, p. 364).

Mesmo constituindo-se como tema a ser abordado nos capítulos seguintes, cabe fazer um breve parêntese, para indicar que é nessa interseção saúde-educação, que a educação física, através primordialmente dos métodos ginásticos, se destaca como estratégia de intervenção estatal.

Sua presença e importância em algumas instituições, como nas escolas, corrobora os investimentos dedicados aos cuidados com o corpo que esta disciplina proporcionava, de modo a contribuir na formação do homem brasileiro forte, saudável – e por que não eugênico. Esse caráter utilitarista atribuído à educação física no início do século XX exerceu grande influência na configuração de algumas tendências pedagógicas dessa disciplina, a ser discutida posteriormente.

Francisco José de Oliveira Viana, defensor e difusor da tese de branqueamento, alertava para a necessidade da manutenção de cruzamentos sucessivos com brancos, visando uma "filtragem" entre os mulatos, além do "controle social da mobilidade dos negros" na sociedade (IDEM, p. 359). Ou seja, mesmo considerando a hierarquização das raças e a degenerescência da miscigenação, ambos embasados em pressupostos racistas, Oliveira Viana acredita que o "apuramento sucessivo" possibilitaria a "clarificação" da sociedade brasileira, denominado como "arianização" (MUNANGA, 2008).

O ideal de branquitude, presente em seus textos, é fundamental na construção futura da "ideologia racial brasileira" (IDEM, p. 88), na qual as características físicas influenciam a moral e o intelecto dos mestiços, sendo o processo de "arianização" uma fase transitória, a partir da qual se constituirá um "tipo étnico único" (IDEM, p. 89). Sendo assim, não apenas os

[59] Outros intelectuais, como Octávio Domingues, adotavam as leis genéticas de Mendel para analisar a realidade brasileira, interpretando "a miscigenação não como causa de degeneração racial, mas como um processo biologicamente adaptativo que permitiria que se desenvolvesse uma verdadeira civilização nos trópicos" (STEPAN, 2004, p. 370). Assim, o processo de branqueamento realizado de modo saudável – cruzamento racial e cultural entre brancos e negros levaria ao desaparecimento gradual da "negritude" e a consolidação dos aspectos brancos na sociedade – embasava a perspectiva de construção do Brasil enquanto nação moderna.

[60] Considerado como uma forma mais moderna do Lamarckismo, o Neolamarckismo baseia-se na transmissão hereditária de caracteres adquiridos, no qual o meio poderia exercer alguma influência na conformação na herança genética. Essa visão atrelada à eugenia cunhou no Brasil uma possibilidade de aprimoramento hereditário, mediante ações sanitárias e higiênicas de melhoramento. (STEPAN, 2004).

> *"... elementos bárbaros do povo brasileiro estavam sendo rapidamente reduzidos pela situação estacionária da população negra, aumentando o contínuo dos afluxos arianos e seleções favoráveis que asseguram ao homem branco condições de vitalidade e fecundidade superiores aos homens de outras raças"* (MUNANGA, 2008, p. 74),

mas também o processo de mestiçagem embranqueceria a população brasileira, eliminando as diferenças fenotípicas.

Mesmo que de modo mais superficial, essa breve explanação sobre o posicionamento ideológico de alguns teóricos socialmente valorizados no contexto intelectual brasileiro, representando suas instituições de origem e defendendo a cientificidade de suas doutrinas, pode demonstrar como as duas últimas décadas do 2º Reinado (1840-1889) e durante toda Primeira República (1889-1930) criaram demandas específicas e influenciaram esse tipo de produção teórica. Entre essas demandas constavam aquelas relacionadas à constituição do país como nação, à modernização e urbanização das cidades, à civilização e educação do povo e tantos outros exemplos, que independente se de cunho ideológico, político ou econômico, necessariamente precisariam estar equiparados aos referenciais europeus.

Por isso, para responder às inquietações referentes à nacionalidade, observou-se como e quanto a temática racial se fez presente nessas discussões. O que se pretende mostrar nas reflexões a seguir é que aquelas formulações mantiveram-se dinâmicas na sociedade brasileira, difundindo-se não somente no meio científico, mas enraizando-se no senso comum, criando uma perspectiva ambígua a respeito da mestiçagem das raças e sua intrínseca ligação à formação do homem brasileiro.

Justamente no regime político seguinte, no Estado Novo (1930-1945), que se empreendem discussões teóricas – abrangendo e interligando a miscigenação e o "homem nacional" – na tentativa de equalizar as ambiguidades suscitadas anteriormente, almejando um "consenso", ou seja, uma imagem unitária. A partir dessas perspectivas, as produções de Gilberto Freyre se destacam no cenário nacional.

Apontada como marco na mudança da visão sociológica sobre o mestiço e o elemento negro inserido em um processo histórico e cultural caracteristicamente brasileiro, a obra desse ensaísta, Casa Grande & Senzala, publicada em 1933, apresenta ideias tidas como revolucionárias, como a de que

> "*... a mestiçagem não só é, de um lado, etnicamente bela, sadia e culturalmente enriquecedora, como também, de outro, é um elemento central para o equilíbrio de antagonismos tal como este se estava desenvolvendo no Brasil como traço marcante e distintivo do caráter brasileiro*" (PALLARES-BURKE, 2005, p. 302).

A partir das primeiras décadas do século XX, muitos pesquisadores europeus e americanos debruçaram-se sobre o cenário racial específico que se constituía na América Latina, recebendo o Brasil grande destaque. Do viés racista científico, passando pelo eugênico, até o antropológico, diversificadas foram as propostas apresentadas referentes à composição nacional brasileira. O que fundamentalmente torna o Brasil uma caso ímpar é a combinação de fatores políticos, econômicos e culturais na sua formação histórica, como: a colonização lusitana, as grandes propriedades agricultoras em "regime" patriarcal, o processo de expansão territorial acompanhado pelo aumento da demanda populacional, entre outros.

ORTIZ (2005) afirma que a partir da década de 30, com as orientações políticas do Estado Novo, surgiam novas "demandas sociais" em relação à noção identitária do país. Atendendo esse anseio, além de Gilberto Freyre, outros intelectuais como Sérgio Buarque de Holanda e Caio Prado Jr. produzem obras que desviam a ordem das teorias raciológicas. No entanto, enquanto esses dois últimos atuam no universo acadêmico representando uma "ruptura não tanto pela qualidade de pensamento que produzem, mas, sobretudo, pelo espaço social que criam e que dá suporte às suas produções" (IDEM, p. 40), Freyre, em continuidade a tradição dos estabelecimentos científico do século anterior, reinterpreta a problemática racial como "objeto privilegiado de estudo" para a compreensão do Brasil (p. 41).

Contudo, a nova interpretação da realidade social brasileira proposta por Freyre não provém de um *insight* momentâneo, mas de uma construção intelectual a partir de leituras diversificadas, em um contexto de viagens internacionais, de novo "contatos" teóricos e de quebra de paradigmas. Tudo isso em um processo que demandou tempo, crítica e reflexão[61].

A questão temporal pode ser exemplificada pelos anos que se sucederam desde o início do seu mestrado em Antropologia na Universidade de Columbia, nos Estados Unidos, em 1920, até a publicação em 1926 de um artigo intitulado "Acerca da valorização do preto", no qual surge um primeiro apontamento positivo sobre o negro e o mestiço na sociedade brasileira. Antes disso, a questão da mestiçagem "ainda não ocupava o centro de suas atenções" (PALLARES-BURKE, 2005, p. 264).

[61] PALLARES-BURKE (2005) nos capítulos "Anos de Busca" e "O novo paradigma: Freyre e seus interlocutores" percorre minuciosamente o "caminho" teórico e pessoal traçado por Freyre – mediante análise rigorosa de diferentes fontes primárias, como cartas a amigos pessoais, cadernos de anotações, publicações de jornais, e suas principais obras a partir de 1922 – passando por sua empatia pelo racismo científico, até o contato com as ideias de Franz Boas e de alguns teóricos ingleses.

Falando a partir “de um lugar” e “em um determinado tempo”[62], naquele primeiro momento Freyre se deparava com as produções dos eugenistas Madison Grant, Lothrop Stoddard e Charles Davenport, cientificamente reconhecidas na época, sendo influenciado pelas mesmas.

Do lado oposto, combatendo as ideias de superioridade racial e de branqueamento, Franz Boas, professor de Gilberto Freyre entre 1921 e 1922, foi considerado como um dos responsáveis pela mudança da concepção de mundo de seu aluno, repercutindo diretamente em sua análise social da realidade brasileira (PALLARES-BURKE, 2005; ORTIZ, 2005; GUIMARÃES, 2008).

Ao meio de tantas influências antagônicas Freyre deparou-se, muitas vezes com certa indecisão, com conceitos incongruentes à realidade social brasileira, como a questão da inferioridade de negros e mestiços – que durante determinado período orientou suas produções. PALLARES-BURKE (2005) afirma que entre uma visão entusiasmada em relação ao projeto norte-americano de “solução” da problemática racial e o posterior desencantamento com estas medidas, Freyre trilhou um caminho tortuoso de dúvidas, reclusão para estudo aprofundado, abandono e reconstrução de paradigmas. Exemplificando esse processo, cabe transcrever uma passagem da autora supracitada:

> “*Reconhecer que Freyre foi representativo de seu tempo e de seu meio e que, por algum tempo, aderiu ao racismo científico que descobriu e admirou durante sua permanência nos Estados Unidos, constituiu um passo essencial para se compreender sua trajetória e obra revolucionária que produziu no início dos anos 1930... Uma profunda decepção com a solução racial norte-americana se seguiu ao grande entusiasmo com que Freyre inicialmente observou sua eficácia em lidar com uma questão que dizia respeito a todos os americanos, do norte ao sul do continente. Enquanto esse entusiasmo não fosse de todo eliminado, Freyre não estaria pronto para absorver, em profundidade, os ensinamentos de Franz Boas”* (IDEM, p. 270-271).

As principais influências teóricas que contribuíram para que Gilberto Freyre abandonasse o paradigma racista, progressivamente enfraquecido, e repensasse uma nova visão para o país foram, além do já citado Franz Boas: Roquette-Pinto, Lafcadio Hearn. G. K. Chesterton, Alfred Zimmern, Herbert Spences. F. H. Giddings, Rüdiger Bilden, Water Pater, entre outros (IDEM, 2005).

Ocorre definitivamente uma mudança na perspectiva de Freyre, adotando as considerações da antropologia cultural, onde a mestiçagem passa a ser vista como um valor positivo, constituinte e formador da identidade brasileira, construído não apenas pela

[62] Ainda como estudante no sul dos Estados Unidos, Freyre encontra-se inserido em contexto de enfrentamento nacional da problemática racial, mediante prerrogativas do racismo científico, que embasavam as políticas imigratória e eugênica (PALLARES-BURKE, 2005).

hibridação racial, mas também pelo cruzamento das heranças culturais (GUIMARÃES 2002 e 2008; ORTIZ, 2005; MUNANGA 2008).

Considerando essa transformação, GUIMARÃES (2008) analisa as premissas daquilo que posteriormente seria eleito como "mito fundador" da identidade nacional, apontando que

> "*Gilberto Freyre promove uma verdadeira revolução ideológica no Brasil moderno ao encontrar a alma nacional na velha, colonial e mestiça cultura luso-brasileira nordestina. 'Ethos' esse que logo ganhará, em seus escritos políticos, a partir de 1937 o nome de 'democracia social e étnica', por oposição à democracia política da América do Norte e dos ingleses... Pode-se afirmar que a 'democracia racial', rótulo político dado às ideias de Gilberto Freyre, reatualizou, na linguagem das ciências sociais emergentes, esse precário equilíbrio político entre desigualdade social, autoritarismo político e liberdade formal que marcou o Brasil do pós-guerra"* (p. 67).

Ao criticar as questões de "equilíbrio precário", de "desigualdade social" e de "autoritarismo" esse autor alerta para a falsa ideia, amplamente difundida no escopo social e incorporada ao senso comum brasileiro, de que o mito fundador da "democracia racial" cria condições – apagando as marcas de coisificação, de violência, exploração (física, psicológica e cultural) impressas no negro, no índio e no mestiço – para uma convivência harmônica entre os grupos distintos tanto etnicamente como socioeconomicamente, visto que as três raças contribuíram diretamente à conformação do nacional.

Em suma, ao atender a uma "demanda social" específica (ORTIZ, 2005), não somente por parte dos anseios do Estado, em pleno processo de desenvolvimento social e econômico – preocupado com o "estoque populacional", com a "uniformidade cultural" e com a "unidade nacional" (GUIMARÃES, 2002, p. 120), frente às nações europeias e norte-americana, tidas como referenciais modernos – mas também por parte do "povo" brasileiro que se via, até então, ausente na imagem social nacional, as proposições de Gilberto Freyre permitem que os contornos da identidade brasileira sejam traçados mediante a ideologia de "diversidade na unidade" (ORTIZ, 2005, p. 93).

Entretanto, o que estabeleceu foi um mecanismo de dissimulação de desigualdades e de exclusão dos membros não brancos da sociedade, visto que ao se apropriar dos elementos negros, índios e mestiços, manifestos na cultura, os mesmos perdem sua identidade específica, tornando-se símbolos nacionais. Sendo assim "o mito das três raças é neste sentido exemplar, ele não somente encobre os conflitos raciais como possibilita que todos de se reconhecerem como nacionais" (IDEM, p. 44).

Não se quer negar, todavia, que as produções de Freyre e a ideologia da "democracia racial" representaram um avanço no quadro intelectual brasileiro, mesmo que seus "efeitos" tenham se sentido especificamente nos quadros teórico e simbólico da

sociedade. Mas que, mesmo dando um passo à frente ao inviabilizar a manutenção das teorias de inferioridade racial, permite e consolida um ideário social – sendo a mestiçagem elevada à símbolo nacional – totalmente desconexo à realidade social dos grupos negros e mestiços, na qual as condições mantinham-se desiguais em todos os âmbitos (político, econômico e social) e a invisibilidade cultural se perpetuava.

Nessa perspectiva, GUIMARÃES (2001, p. 110) aponta a "democracia racial" como um "compromisso político e social" que gera importantes mudanças, como a "incorporação da população negra no mercado de trabalho" e a "ampliação da educação formal". Contudo, não desconsidera que os avanços se deram, de modo parcial, apenas no âmbito "da cultura e da ideologia", quando se tornaram um "freio à discriminação e ao preconceito", permitindo, por outro lado, a "emergência ou a continuidade de novos problemas", presentes principalmente nos protestos do movimento negro (IDEM, p. 125).

Foram, então, a partir dessas construções teórico-ideológicas que se forjaram as discussões seguintes sobre preconceito e relações raciais nas décadas de 50, 60 e 70, amplamente "desbravadas" por intelectuais com grande significância no cenário nacional, como por exemplo, Thales de Azevedo, Oracy Nogueira, Donald Pierson, Marvin Harris, Charles Wagley, Roger Batisde, Costa Pinto, Florestan Fernandes, entre outros[63], que ao apresentarem as especificidades de suas teses, divergiam, de acordo com GUIMARÃES (2005), sobre como se formavam os grupos raciais no Brasil e sobre sua natureza (classe ou *status*), defendendo ou não a existência do preconceito nessa sociedade.

Em relação à formação dos grupos raciais, os critérios que organizavam sua classificação são: a ancestralidade ou origem; e a aparência física, ou seja, a cor, a marca. No primeiro caso, o principal exemplo é a sociedade norte-americana, na qual havia uma regra de descendência racial, a "hipodescendência" (MUNANGA, 2008; GUIMARÃES, 2008), onde os filhos de uma união entre membros de origens raciais diferentes herdariam a posição da raça inferior. Assim, independente de outros fatores, como a cor e as marcas fenotípicas, ou as condições socioculturais, os "frutos" da miscigenação restringem-se rigidamente à parte mais baixa da escala racial – motivo pelo qual se mantinha uma endogamia rigorosa em cada grupo.

No caso do Brasil, essa classificação difundiu-se a partir de outro referencial: o fenótipo. Permitindo que o mulato seja um "tipo socialmente aceito no Brasil", visto que na

[63] Discutindo detalhadamente as contribuições teóricas destes intelectuais, ver "Parte II - Os estudos de relações raciais no Brasil" em GUIMARÃES (2005).

"linha de cor"[64] entre o branco e o negro cabia uma "zona intermediária" (MUNANGA, 2008, p. 82-83), em uma espécie de gradiente, essa classificação baseava-se nos traços fisionômicos disfarçáveis, tipicamente brancos.

Justamente devido a esta última interpretação que se incorpora outro fator classificador em relação à natureza dos grupos sociais, o *status*; no qual, atributos socialmente valorizados, como a educação formal, as "boas maneiras", a função profissional e a acumulação de recursos, tornam-se indicativos de prestígio (GUMARÃES 2005 e 2008). Sendo assim, a associação entre os caracteres físicos e os critérios de posição social, ambos padronizados com os referenciais brancos, poderiam proporcionar um deslocamento ascendente na escala desempenho e aceitação social do mestiço.

Como último princípio organizativo dos grupos raciais tem-se a classe, como elemento socialmente distintivo e adquirido individualmente, resultado de uma competição num mercado livre, diretamente relacionado aos méritos alcançados pelo desempenho individual (GUIMARÃES, 2005). Dessa maneira, a divisão entre os grupos raciais não se dava devido à polarização referente à cor, mas, sobretudo, à organização enquanto classe, com estratos hierarquizados e possuindo acessos, condições e benefícios diferenciados.

Assim, para finalizar, é justamente na ambiguidade entre classe/cor/*status* que MUNANGA (2008) apoia-se para discorrer sobre a dificuldade de consolidar o sentimento de pertencimento e solidariedade entre negros e mestiços, alienando-os da possibilidade de uma construção coletiva de identidade grupal.

Sem ter o objetivo de aprofundar e esgotar as discussões sobre a interpretação da formação dos grupos raciais no cenário brasileiro, as concepções expostas anteriormente ao menos suscitam a diversidade de perspectivas defendidas pelos estudiosos da época, que de alguma maneira influenciaram as perspectivas sociais sobre o racismo e o preconceito, seja mascarando-as ou negando-as, seja elegendo-as como bandeiras de reivindicação e luta.

Visando contextualizar a presença do negro nas relações raciais no Brasil, esse capítulo mostrou, mesmo que de modo superficial, como as discussões a respeito de raça, miscigenação e nacionalidade se fizeram presentes no decorrer das últimas décadas do século XIX e durante todo o século XX, "desembocando" nas argumentações mais atuais que fundamentaram as reivindicações dos movimentos sociais negros.

Foi a partir desse cenário de disputas não somente ideológicas, mas também políticas, econômicas, culturais e raciais, que essas configurações históricas permearam (e

[64] "'Cor' é tomada como uma categoria empírica, manifestação objetiva de caraterísticas fenotípicas, ainda que sua denominação seja inteiramente subjetiva e ambígua, por falta de uma regra precisa de descendência racial" (IDEM, p. 103-104), englobando muito mais do que apenas a pigmentação da pele, mas também o tipo de cabelo, o formato do nariz e dos lábios.

ainda permeiam) as relações da sociedade brasileira. Seus desdobramentos atingiram diversos âmbitos, inclusive o escolar, no qual a Lei 10.639/03 é a representante maior de seus avanços.

A abordagem e a discussão dessa Lei no contexto educacional serão apresentadas durante o capítulo IV dessa pesquisa.

III – Olhares Históricos Sobre o Corpo

Após tratar das questões relacionadas à constituição das relações raciais no Brasil a partir de um panorama histórico e científico, pode-se afirmar que, principalmente em seu início, o racismo, crescente nesse contexto, utilizou ostensivamente referentes fenotípicos diretamente ligados à origem, transmissão de caracteres e miscigenação para subsidiar sua influência teórica nos diferentes âmbitos da sociedade brasileira, como na política, na saúde, na literatura, nas artes e na educação.

Mantendo o norte que embasa essa pesquisa, que vislumbra discutir o corpo e a corporeidade no ambiente escolar e a possível relação desses com a cultura e história negras, o atual capítulo aborda o Corpo como foco de dedicação teórica, difundido em diferentes áreas de conhecimento como na filosofia, na sociologia e antropologia, com o intuito de demonstrar como as concepções construídas histórica e culturalmente influenciaram e influenciam a formação e a educação integral do homem. Essa abordagem pretende apontar como as discussões acerca do Corpo impregnaram-se nas práticas a esse relacionadas, repercutindo inclusive no âmbito educacional.

As formulações teóricas aqui expostas seguem de certa forma uma orientação cronológica, de acordo a divisão proposta por MELANI (2012): Antiguidade (do século VI a. C. até o início do século V d. C.), Idade Média (do ano 476 até final do século XV), Idade Moderna (do início do século XVI ao final do XVIII) e Contemporaneidade (do século XIX à atualidade). Trata-se de um recorte aproximado visando apenas contextualizar o cenário (particularmente ocidental) no qual as formulações intelectuais foram elaboradas. Além disso, ressalta-se que durante esses períodos, mesmo com algumas similaridades, estas formulações constituíam-se de diferenças e nuances teóricas. Desse modo, o esforço que se propõe no atual capítulo é condensar algumas dessas bases teóricas em vertentes norteadoras para as discussões sobre o corpo, no sentido de compreender como o corpo e o homem foram entendidos durante os séculos, e como esses influenciaram a realização, o significado e as propostas das práticas corporais no dia-a-dia da sociedade – nesse caso, predominantemente ocidental.

São propostas no decorrer do texto algumas “costuras” espaço-temporais, relacionando, por exemplo, concepções filosóficas da Antiguidade com formulações teológicas da Idade Média e seus (possíveis) desdobramentos em análises antropológicas mais contemporâneas. Além disso, e mais especificamente a partir de determinado recorte temporal (século XIX), são propostas inter-relações com aquelas concepções, formulações e análises e o referencial de raça e racismo no contexto brasileiro, pois entende-se que a

compreensão sobre o corpo/homem[65] influenciou demasiadamente as elaborações científicas da época, incluindo aquelas que tiveram como enfoque os parâmetros raciais.

A extensa literatura sobre o tema apesar de motivar distintas discussões, também cria uma armadilha no sentido de ampliar demasiadamente os horizontes de análise. Por esse motivo, optou-se por enfrentar esse desafio epistemológico fazendo uso de algumas referências filosóficas, sociológicas e antropológicas, expostas a seguir, visando construir uma "composição" entre o corpo historicizado, o homem e sua cultura.

III.1– Homem/Corpo: Contornos e Entornos.

Abordar e discutir o corpo como embasamento teórico de uma pesquisa acadêmica vem se tornando desde o final do século XX e, mais comumente, no século XXI, uma "escolha" constante entre teóricos de diferentes âmbitos. Independente do enfoque dado seja pelas ciências naturais, sociais ou humanas, o corpo enquanto traço de memória[66] (SANT'ANNA, 2006), tornou-se *lócus* de controle, de investigação, de organização, de cuidado, de exploração e de produção, anexando informações complementares sobre o tempo, a sociedade e a cultura nos quais estava inserido.

Apesar desse fomento ser intensificado na contemporaneidade, o corpo sempre teve seu sentido (re)discutido e (re)formulado em diferentes contextos e sobre distintas bases epistemológicas.

A partir do levantamento bibliográfico a respeito do corpo constatou-se uma característica em comum: as concepções elaboradas a respeito do corpo estão diretamente atreladas à compreensão que se tem de homem. Não um homem qualquer, mas aquele que exerce uma função na sociedade, que constrói e se ajusta a uma teia cultural, que cria e segue uma referência de divindade, entre outras relações.

Sendo assim, são apresentadas a seguir algumas perspectivas elaboradas sobre o homem e seu corpo, de acordo com os recortes temporais apresentados anteriormente.

[65] Tendo consciência da multiplicidade de publicações, desde artigos, livros, dissertações e teses, que propõem uma análise histórica do corpo, pretende-se, com esta estrutura, fazer com que esses conhecimentos sobre o corpo, sua história e cultura, dialoguem com as visões difundidas sobre as relações raciais apontadas no capítulo anterior.

[66] Nesse caso, o corpo é compreendido como "traço de memória", pois traz inscrito em seus gestos, técnicas e símbolos a história social, política e cultural da humanidade, além dos traços que lhe são individuais. Para maiores esclarecimentos ver SANT'ANNA (2006).

III.1.1 - Antiguidade

Buscando reflexões provenientes da Antiguidade[67] relacionadas ao corpo, deparou-se com um referencial latente, a Grécia Antiga. Ponto de partida de inúmeras discussões, as formulações mitológicas[68] e filosóficas[69] gregas são consideradas os principais fundamentos teóricos para abordagens de diferentes temas. Apesar de constituírem-se como distintas formas de conhecimento em seu início – a primeira relacionada à imaginação, à fantasia e analogias, e a segunda baseada no rigor lógico, crítico e racional –, a filosofia surgiu como uma nova maneira de pensar o mito, estabelecendo entre si uma relação de ruptura e continuidade (MELANI, 2012).

Mesmo apoiando-se ainda de visões míticas, o pensamento filosófico grego iniciou uma nova concepção estrutural da realidade, embasando-se em três princípios: a Natureza possui suas próprias leis, com funcionamento cíclico; o homem possui a capacidade de entender essas leis; e o pensamento racional é o modo através do qual é possível chegar à essência das coisas (IDEM, 2012). Sendo assim, a reflexão filosófica utilizou, como alicerces, parâmetros racionais buscando o entendimento dos elementos da Natureza.

Valendo-se da racionalidade, recurso estritamente humano, almejava-se o conhecimento verdadeiro, atingido apenas através do entendimento da essência daquilo que estava sobre investigação. Nesse ponto, encontra-se uma primeira hierarquização: sendo o pensamento reflexivo a única maneira de conhecer em totalidade a realidade que se colocava à frente do homem, o conhecimento proveniente dos sentidos, da percepção, ou seja, do corpo, limitava-se à aparência.

A secundarização do que é observável, sensível e empírico em detrimento da cognição humana torna o "corpo o pai do engano, da ilusão... (pois) não leva à compreensão transcendente da Natureza, mas ao ininteligível. Por isso, aquilo que o corpo e os sentidos nos dizem deve ser rejeitado" (MELANI, 2012, p. 15). Isso, porque, ao compreender as "informações" provenientes do corpo e de suas experiências como superficiais, parciais e muitas vezes dúbias – já que os órgãos dos sentidos, responsáveis

[67] "... como conceito histórico, Antiguidade é um período da História do Ocidente bem delimitado, que se inicia com o aparecimento da escrita e a constituição das primeiras civilizações e termina com a queda do Império Romano, dando início à Idade Média. Tal conceito é de vital importância para a construção da ideia de Ocidente, da mesma forma que algumas noções correlatas, como clássico e antigo... No Ocidente ... a Antiguidade (foi) considerada berço da civilização... A historiografia tradicional observou a Antiguidade como o marco fundamental de separação da civilização e da barbárie. E, nesse sentido, a Antiguidade tornou-se uma área de estudos etnocêntrica por excelência" (SILVA, 2009, p. 19).

[68] MONDIN (2007, p.10) considera que o mito "... é a representação fantasiosa, espontaneamente delineada pelo mecanismo mental do homem, a fim de dar interpretação e explicação aos fenômenos da natureza e da vida", comumente utilizado por comunidades primitivas, tendo em vista a explicação das coisas e suas causas, seja como interpretação da "verdade" ou como "fábula".

[69] A filosofia estrutura-se a partir da procura de informações válidas, precisas e ordenadas à respeito da realidade humana e do mundo, fazendo uso da justificação lógica enquanto método. "A filosofia tem como único objetivo o conhecimento; ela procura a verdade pela verdade, prescindindo de eventuais utilizações práticas" (MONDIN, 2007, p. 8-9). CHAUÍ (2000, p.16) ainda acrescenta que a atividade filosófica baseia-se na crítica, na reflexão e na análise em "... busca do fundamento e do sentido da realidade em suas múltiplas formas indagando o que são, qual sua permanência e qual a necessidade interna que as transforma em outras".

pelas percepções, transmitem impressões primeiras e imediatas, independentes de elaborações mentais –, consideravam-nas incongruentes com suas perspectivas de conhecimento e investigação.

Essa divisão do conhecimento baseada na supervalorização da razão, apesar de proposta por filósofos pré-socráticos, como Parmênides (530 a.C. - 460 a.C.) e Heráclito (535 a.C. - 475 a.C.), foi, de certa maneira, "recapitulada", muitos séculos depois, por René Descartes (1596 – 1650). Este com perspectivas claras e amplamente distintas daqueles – como a excessiva preocupação com o método que fundamenta a elaboração do conhecimento sobre a Natureza, entre outros exemplos –, mantinha, entretanto, a inteligência como fonte segura da compreensão e o corpo apenas como "substância" e extensão, totalmente mecanizado e separado da primeira, desvencilhado do pensamento e da ciência.

Mesmo que em proporções muito menores àquelas que seriam propostas na Idade Moderna com a sistematização científica, a conotação secundária e, muitas vezes negativa, relegada ao corpo, tem seu início com os primeiros filósofos gregos.

Essa discussão será aprofundada ao se tratar da Modernidade, inclusive com exemplos de suas repercussões práticas em atividades mais contemporâneas.

Ainda na Antiguidade, mantendo uma perspectiva hierarquizante, o corpo recebe outro enfoque, a partir de Sócrates (469 a.C. - 399 a.C) que, tido como um marco na filosofia ocidental ao direcionar a busca da verdade à Natureza do homem, propõe uma investigação daquilo que é interno e elege a alma como a essência do ser humano, devendo, por isso, ser aprimorada visando o bem. CHAUÍ (2000) sobre essa "essência" humana, afirma que:

> *"Por fazer do autoconhecimento ou do conhecimento que os homens têm de si mesmos a condição de todos os outros conhecimentos verdadeiros, é que se diz que o período socrático é antropológico, isto é, voltado para o conhecimento do homem, particularmente de seu espírito e de sua capacidade para conhecer a verdade"* (p. 43-44).

MELANI (2012), também sobre aquela questão, novamente contribui ao considerar que

> *"... o que é verdadeiro no homem não está nas coisas que podem ser adquiridas, não está no corpo ou nos prazeres do corpo. Se o homem tem uma Natureza corporal não é por meio dela que ele se diferencia dos outros animais, mas sim por sua capacidade de distinguir o bem do mal. A alma é a sede dessa capacidade" (p.17).*

Contudo, é necessário esclarecer que Sócrates não dissocia alma e corpo da constituição do homem. Apenas, ao propor uma nova "moral", na qual a evolução da alma é

o guia para a obtenção da felicidade e da plenitude, submete os valores do corpo a esta. Mais uma vez, aquilo que é sensorial e sensível é desvalorizado em detrimento de um bem maior.

Posteriormente, Platão (427 - 348 a. C), o mais famoso discípulo de Sócrates, intensifica essa visão. Apesar de diretamente influenciado por seu mestre, Platão avança suas reflexões sobre a "aspiração espiritual e moral" em busca pelo "bem extra-humano e além-mundo" (MELANI, 2012, p 18-19), não concebendo a mesma inter-relação da alma com o corpo proposta pelo filósofo que o antecedeu.

Mediante outras influências, como a inspiração religiosa órfica[70], Platão delineia a evolução da alma como a busca pela verdade inteligível, intensamente perturbada pelo corpo. Ratificando tal concepção, onde o corpo é o principal entrave a qualquer tentativa de investigação, REALE (1994) compara a visão na qual "o corpo não é compreendido tanto como o receptáculo da alma que lhe dá a vida e suas capacidades como um instrumento a serviço da alma, segundo pensava Sócrates, quanto, ao invés como 'túmulo' e 'cárcere' da alma e lugar de expiação" (p. 203) defendido por Platão.

Essa visão negativa do corpo se estrutura, pois o mesmo é concebido como o plano no qual se dão os prazeres sensíveis e as emoções, "fonte da discórdia, ignorância e da loucura" (MELANI, 2012, p. 21). Desse modo, o homem que se submetesse às necessidades corpóreas, se afastaria do bem, da verdade e do pensamento.

Sendo assim, a maneira pela qual se alcança a plenitude da alma é a separação desta do corpo que a aprisiona. Isto é, sendo a alma imortal e tendo existência em si mesma, afastar-se daquele obstáculo é compreender a morte como a libertação da alma. Sobre essa relação, REALE (1994, p. 204) explica que

> *"Se o corpo é o obstáculo à alma com seu peso sensível, e se a morte não é outra coisa senão o desligamento da alma com relação ao corpo, a morte constitui, de algum modo, a realização completa da libertação que o filósofo, na sua vida, persegue através do conhecimento. Em outras palavras: a morte é um episódio que, ontologicamente, diz respeito somente ao corpo; ela não somente não causa dano à alma, mas traz-lhe um grande benefício, permitindo-lhe viver uma vida mais verdadeira, uma vida toda recolhida em si mesma, sem obstáculos e véus, e inteiramente unida ao inteligível... A fuga do corpo é o reencontro do espírito".*

A fuga das perturbações corporais pode ser vista, de forma reajustada e reinterpretada no período seguinte, por alguns intelectuais da Idade Média, que baseados

[70] O orfismo é considerado um conjunto de crenças e práticas religiosas de origem grega, amplamente disseminado no século V a. C. Com inspiração mítica e misteriosa, os referenciais órficos tratam, entre outras questões, da formação e salvação da alma imortal. Nessa perspectiva, o corpo torna-se a prisão da alma. Para maiores esclarecimentos sobre o tema e as possíveis influências sofridas pelos filósofos clássicos através dos "cultos de mistérios", ver BANDEIRA DE MELO (2012).

no Cristianismo, utilizavam determinadas ideias filosóficas para corroborar a doutrina da salvação da alma dirigida pela fé.

O que se vê, e que ainda será apontado nas próximas discussões, é a “recuperação” de certas estruturas de pensamento racional, que após adequar-se aos contextos temporais, espaciais, sociais e culturais, são utilizadas como referenciais de novas teorias e perspectivas. Não se quer dizer, no entanto, que existiu uma linearidade e continuidade nessas formulações. Ao contrário disso, muitas rupturas e negações completas foram implementadas. Mas, apesar disso, alguns “resquícios” teóricos são vistos entre alguns intelectuais – como à influência filosófica grega platônica, e posteriormente aristotélica, sobre intelectuais como Santo Agostinho e Tomás de Aquino, abordada na seção seguinte.

Mesmo que de forma breve, para finalizar a análise das contribuições da filosofia clássica sobre as concepções de corpo, destaca-se outro intelectual: Aristóteles (384 a.C. - 322 a.C.). Discípulo de Platão, Aristóteles tem na metafisíca – entendida por este como a verdadeira ciência através da qual se fundamenta o conhecimento das causas e dos princípios – a base de suas elaborações.

Sendo o “... estudo do ser enquanto ser – independentemente de qualquer distinção que o reduza a este ou àquele tipo de ser – e das propriedades que pertencem a ele enquanto tal” (MONDIN, 2007, p.92), a metafísica aristotélica, entre outros assuntos, se atém à natureza humana.

É justamente sobre a “natureza” das coisas que Aristóteles contrapõe-se à Platão. Criticando a Teoria das Ideias deste filósofo, o primeiro não aceita a explicação das “coisas” somente por meio das Ideais, na qual estas existiriam fora daquelas. Ou seja, para Aristóteles, “para explicarem o ser das coisas, as Ideias devem existir nas coisas e não fora delas” (IDEM, p. 95).

Desse modo, ao procurar explicar a realidade nela mesma, detaca a relevância tanto da metéria (aquilo que é substância) quanto da forma (essência e razão primeira de todas as coisas), considerando que uma não pode existir separada da outra. Dito de outra maneira, “a forma – essência que permanece sempre idêntica – não poderia ter uma realidade independente do mundo sensível” (MELANI, 2012, p. 23).

A partir dessa perspectiva, Aristóteles dá um passo à frente na discussão sobre a relação entre corpo e alma. Classificado como ser animado, o homem distinguiria-se dos outros seres animados por seu pensamento e inteligência – faculdades superiores inerentes à sua alma. Entretanto, apesar dessa diferenciação, as funções relacionadas à alma prescindiriam necessariamente daquelas do corpo.

MONDIN (2000, p. 106) contribui ao considerar que

> *"Segundo Aristóteles, o homem... é constituido de matéria e forma. No caso do homem, a matéria chama-se corpo e a forma, alma... (Este) consegue superar... o dualismo antropológico de Platão. Por causa de sua união íntima com o corpo, a alma humana não pode preexistir ao corpo como ensina Platão, mas constitui com o corpo a 'pessoa' humana em sua unidade substancial... A alma não é o produto das condições fisiológicas, mas a forma do corpo, do qual recebe dela o ser e o operar."*

Mediante esse panorâma o corpo deixa de ser um entrave ao desenvolvimento do homem (MELANI, 2012), visto que o conhecimento empírico, proveniente das experiências corpóreas, é a primeira forma de compreender uma determinada estrutura. Desse modo, a observação, enquanto experiência sensitiva, torna-se a primeira fonte de conhecimento humano, podendo ser, posteriormente, generalizada e especializada através do processo de abstração.

Corpo e alma constituem-se por uma relação de interdependência e complementaridade. A alma não preexistiu senão no corpo. Logo, suas ideias não são inatas. Ao contrário. Inicialmente destiuída de conhecimento, sua primeira fonte encontra-se nos sentidos, a partir dos quais também retira o material no qual apóia as ideias universais, sendo estas obtidas somente pelo refinamento do conhecimento, ou seja, pela abstração (MONDIN, 2007).

Contudo, mesmo com a revalorização do corpo e da percepção, distanciando-se do que fora proposto por Platão, as ideias de Aristóteles, de certa maneira, mantinham uma hierarquização entre o conhecimento sensível e o racional, pois, apesar da percepção ser o ínicio do processo, apenas o pensamento abstrato e a inteligência – faculdades superiores da alma – poderiam atingir o entendimento da realidade.

O florescimento de produções filosóficas na Grécia Antiga, como as apresentadas anteriormente, é justificado por muitos estudiosos, como, por exemplo, MONDIN (2007) e VAN LOON (2004), pelas condições social, política e econômica na quais se encontravam.

Com territórios divididos em cidades, habitados por uma população formada por homens livres – significativa parcela de pobres e alguns poucos abastados (aristocracia) – e escravos[71], e organizados num sistema de autogestão, os gregos baseavam sua vida na *pólis*[72] a partir de alguns referenciais, como a moderação, a simplicidade, o cuidado de si, a

[71] De acordo com VAN LOON (2004), a população escrava, em grande maioria, era formada por indivíduos capturados em guerras, destinada a diversos afazeres, desde a agricultura, comércio e tarefas domésticas, até à mineração e construção civil. De caráter hereditário, a condição escrava foi considerada a base das estruturas política e econômica grega, visto que enquanto o trabalho escravos subsidiava grande parte do trabalho nas cidades, seus donos, os cidadãos livres, poderiam dedicar-se à gestão e civilização das mesmas.

[72] "Para uma cidade ser definida como polis precisava ter organismos políticos sociais herdados dos modelos jônicos, dórios e atenienses, entre os quais estavam a democracia e os costumes, as tradições e os princípios educacionais, como a Paideia. Mas... ainda que possuíssem essas instituições, estavam inseridas em reinos e impérios de tradição despótica e não eram independentes. Logo, a democracia da polis helenística foi, desde seu início, equilibrada com a permanência de guarnições militares nas cidades" (SILVA, 2009, p. 179).

valorização da terra natal, tomada de decisão coletiva, a criação e regulamentação legal, entre outros (VAN LOON, 2004).

De acordo com esse contexto, em linhas gerais, durante a Antiguidade grega a razão foi eleita a principal capacidade do homem, seu elemento distintivo, através da qual atingiria-se a verdade e a felicidade.

Na filosofia pré-socrática, inicia-se uma divisão do conhecimento entre o que é proveniente do corpo e do intelecto. A supervalorização deste em detrimento daquele é mantinda e apronfundada nas discussões que se seguem.

Em Sócrates, a busca pela verdade sobre a natureza humana e seu aprimoramento, mesmo não dissociando completamente alma e corpo, baseia-se na elevação de uma sobre o outro. A desvalorização da sensibilidade objetiva o desenvolvimento da alma, alcançado apenas pela reflexão.

A depreciação de tudo aquilo que está relacionado ao corpo, seja como "causa do engano, ou entrave ou prisão do desenvolvimento espiritual" (MELANI, 2012, p. 25), acentua-se em Platão. Além disso, acrescenta-se o aumento da dissociação entre corpo e alma/pensamento.

Com um novo direcionamento – embora a racionalidade ainda ocupasse o posto mais alto na escala das capacidades da natureza humana – Aristóteles destaca a importância dos conhecimentos advindos das experiências corporais. Aquilo que anteriormente era fonte de ilusão e deturpação da verdade, tornou-se a base primeira do pensamento abstrato.

Todas essas perspectivas intelectuais - socrática, platônica e aristotélica – influenciaram diretamente a visão de corpo e as práticas atreladas a ele no cotidiano grego, inclusive a ponto de definir quais atividades estariam congruentes aos referenciais de simplicidade e de moderação que eram defendidos. VAN LOON (2004) exemplifica essa perspectiva ao mencionar que

> *"... a história grega não é somente uma história de moderação, mas uma história de simplicidade... Os gregos, mais do que qualquer outra coisa, queriam ser 'livres, na mente e no corpo. Para conservar essa liberdade e serem verdadeiramente livres em espírito, eles reduziam ao máximo as suas necessidades cotidianas"* (p. 69).

Embora possa parecer contraditório, a visão difundida durante a Antiguidade clássica por aqueles filósofos, mantinha, de algum modo, uma relação entre o funcionamento do corpo e o meio ambiente que o rodeava.

SANT'ANNA (2006, p. 6) afirma que o "corpo humano era considerado um microcosmo vivendo no seio do macrocosmo" e que para se atingir uma "vida saudável" era necessário harmonizar os desequilíbrios entre a alma e o corpo. Por isso, à alma caberia

elevar-se pelo do conhecimento da essência das coisas, mediante o pensamento racional. Ao corpo, visando proporcionar condições mínimas ao desenvolvimento pleno daquela, caberia educar-se pela ginástica, pela música, pela filosofia e pela política (SILVA, 2006).

Nese contexto, desassociada da finalidade única de fortalecer o corpo, a ginástica afirmou-se como exercícios direcionados às faculdades espirituais, em íntima proximidade com a natureza e coerentes à simplicidade atrelada aos hábitos diários – tanto que preconizavam o corpo nu durante os exercícios físicos (SILVA, 2006). Essas práticas corporais se baseavam nos fundamentos do atletismo (saltar, correr e lançar), nas práticas de guerra (lutas e manuseio de instrumentos) e em movimentos ginásticos (OLIVEIRA, 2004).

Desse modo, os cuidados individuais se dedicavam tanto ao "corpo como à alma, recomendando a leitura, as meditações e regimes rigorosos de atividade física e dietas" (BARBOSA, MATOS & COSTA, 2011, p. 25) para o aprimoramento do homem como ser integral.

OLIVEIRA (2004) alerta que embora no início da civilização grega, entre 800 e 500 a. C., não houvesse uma grande dissociação entre a educação do físico, do intelectual e do espiritual, valorizando inclusive a beleza[73] do "corpo saudável e bem proporcionado" (BARBOSA, MATOS & COSTA, 2011, p. 25), no período seguinte, aproximadamente de 500 a 338 a. C., as práticas corpóreas não ostentaram o mesmo destaque, ganhando outra conotação com a decadência da civilização grega.

Após perder sua independência, primeiramente para os macedônios e, em seguida, para os romanos, as cidades gregas, apesar de constituírem-se como foco de difusão de cultural (como, a universalização da língua grega pelo oriente), perdem a profundidade característica de suas formaluções filosóficas, deslocando o foco destas para questões éticas e de origem místico-religiosas (MONDIN, 2007).

Em um novo contexto político, econômico, social – interinfluência da cultura oriental, descrédito a certas propostas da filosofia clássica, subjulgamento político à Roma, entre outros –, o homem greco-romano passa a buscar respostas "internas", apoiando-se em bases religiosas e místicas, visando sua satisfação espiritual individual (MELANI, 2012). Desse modo, a filosofia perde campo para a teosofia[74].

A razão torna-se um aparato da fé. O caminho para a verdade divina seria traçado pela libertação da alma de tudo que se relacionava com o corpo. Entre outras influências

[73] Os referenciais de beleza e estética utilizados pelos gregos restringiam-se aos dotes masculinos, excluindo tanto os escravos quanto as mulheres. De fato, a civilização grega não incluía as mulheres na sua concepção de corpo perfeito, que era pensado e produzido no masculino (BARBOSA, MATOS & COSTA, 2011).

[74] Entendida como o estudo da sabedoria divina, a teosofia aborda alguns temas filosóficos de acordo com a visão religiosa de mundo, sendo a transcendência da alma, ou seja, sua salvação, seu objetivo principal (MELANI, 2012).

religiosas que se farão presentes na Idade Média, surge a mais expressiva delas, o cristianismo.

Tendo como referência sagrada a Bíblia, o cristianismo, enquanto doutrina de salvação dirigida pela fé do homem, aponta Jesus Cristo, enviado por Deus, como o salvador dos pecados carnais. Na fé estaria a sabedoria que salva. Por conseguinte, o corpo tornou-se o lugar do vício, do pecado, da desobediência. Sendo corruptível e impuro, deveria privar-se de qualquer prazer e necessidade que não estivesse relacionado à elevação da alma. Somente negando ao corpo se conquistaria o Reino dos Céus (IDEM, 2012).

Mesmo contrapondo-se à filosofia grega clássica, o cristianismo renovou alguns referenciais filosóficos, tendo em vista reforçar a mensagem da salvação (MONDIN, 2007). Esse movimento de recuperar e reformular algumas propostas filosóficas é amplamente explorado no período medievel.

Feitas estas explanações – tanto sobre o embasamento filosófico, quanto às repercussões destes sobre as práticas corporais e sua relevência social – se dá sequência às análises sobre as visões de corpo na próxima seção, abordando a Idade Média.

Com aproximadamente dez séculos de duração e algumas características em comum – economia ruralizada, enfraquecimento comercial, supremacia da Igreja Católica, sistema de produção feudal e sociedade hierarquizada – as concepções intelectuais formuladas na Idade Média não constituem uma unidade teórica, mas sim diferentes tendências que serão discutidas a seguir.

III.1.2 – Idade Média

> *"... as concepções sobre o corpo que serão elaboradas durante o período medieval não resultaram unicamente de uma ruptura para com os modelos da Antiguidae clássica. Paradoxal é o movimento da história, posto que acolhe, simultaneamente, rupturas e continuidades, a partir das quais, os modelos corporais, valores e as utilizações do corpo tranformam mas também guardam o registro de sensibilidades vindas de épocas diferentes"* (SANT'ANNA, 2006, p. 13).

Historicamente marcada pela queda do Império Romano, em 476 d. C – caracterizado pelo declínio econômico, pela sequência de invasões bárbaras e por sua ampla cristianização (FABER, 2010) – a Idade Média estende-se por um longo período de quase mil anos.

A civilização medieval – carcaterizada no plano político, pela "... união das populações cristãs sob único soberano e a aceitação da fé como base da constituição civil,

(e) no plano clutural, (pela) harmonia entre fé e razão, com a subordinação da segunda à primeira" (MONDIN, 2007, p. 225) – constrói inúmeras discussões, nas quais o homem e seu corpo são um dos temas.

Antes de tratar especificamente dessas abordagens é necessário compreender algumas particularidades desse contexto histórico, visto que a partir desse embasamento serão observadas as influências aplicadas ao corpo. Além da governabilidade e soberania exercidas pelos reis e pela Igreja Católica, a distribuição social em feudos é uma das principais características organizacionais desse período no cenário ocidental.

A estruturação feudal iniciou-se com a progressiva transformação de trabalhadores livres pobres e escravos em servos. Esse sistema de servidão baseava-se na distribuição de porções de terra dos nobres proprietários, intitulados "senhores", aos indivíduos que se tornariam seus servos, intitulados "vassalos", para que estes, em troca de proteção militar e direito à propriedade (mesmo que pequena), lhes cedessem parte daquilo que era produzido. Mesmo sendo reconhecido o direito sobre parte de sua produção e sua condição humana – apesar de não gozar de muito direitos e não haver mobilidade social para esses indivíduos –, a comunidade servil encontrava-se totalmente presa à propriedade feudal e ao seu nobre senhor, visto que, além de pagar muitos impostos – tanto aos proprietários, quanto à Igreja e ao rei – as exigências de produção eram tão grandes que os bens que sobravam serviam apenas sua subsistência (FABER, 2010).

Resumidamente, é nesse cenário de poder soberano, de trabalho servil e de regulamentação religiosa que novas conformações sobre o corpo são construídas e impostas, sendo aquela última característica fundamental à produção intelectual.

Por conta de sua extensão temporal, que abarca diferentes produções e perspectivas, esta seção se detém às contribuições de Agostinho de Hipona (354 – 430 d.C.) e Tomás de Aquino (1225 – 1274), devido à relevância de suas obras e proposições, que retomaram as reflexões de Platão e Aristóteles, respectivamente, de modo congruente ao cristianismo[75] vigente na época. Após a explanação sobre as principais discussões levantadas por esses dois intelectuais, serão feitas considerações mais gerais sobre esse período histórico.

Agostinho, mesmo sendo uma das figuras mais importantes da filosofia e do cristianismo medieval, não viveu nesse período. Contudo, seus escritos foram fundamentais às discussões da época, como, por exemplo, a defesa racional da religião através da sistematização de alguns de seus problemas – o pecado inicial e as transgressões às leis

[75] Durante a Idade Média o cristianismo não se restringiu ao território que compunha o antigo Império Romano, mas se espalhara aos domínios bárbaros. Sobre essa expansão religiosa ver VAN LOON (2004) e FABER (2010).

de Deus, a sacralização do corpo de Cristo, a relação entre corpo, alma e o livre-arbítrio, entre outros (MELANI, 2012).

Todas essas discusões foram embasadas a partir da síntese entre o cristianismo e a filosofia platônica e neoplatônica, na qual a espiritualidade[76] e a imortalidade da alma, o dualismo ontológico (separação do mundo sensível do inteligível) e o dualismo psicofísico (homem composto por duas substâncias independentes – corpo e alma) são seus principais elementos epistemológicos (MONDIN, 2007).

Esses referenciais da Antiguidade absorvidos pelas orientações cristãs reverberaram alguns sentidos e criaram novos significados do e para o corpo. De modo reelaborado, o corpo do homem é apontado novamente como o lugar do vício, e por isso, do pecado, enquanto a elevação da alma seria a única maneira de atingir a salvação. Em contrapartida, mesmo o corpo sendo a substância corruptível e desviável do caminho à eternidade, também era considerado um bem, uma dádiva divina. Por essa razão, a normatização de alguns comportamentos e muitas privações foram impostas ao corpo. Como possíveis exemplos, podem-se citar os tipos de vestimentas utilizadas, a alimentação oferecida, as práticas corporais (como, a esgrima e a cavalaria) e as atividades sexuais permitidas, todos congruentes ao perfil de moderação religiosa que se defendia. De forma mais explicita, essas questões serão retomadas a seguir.

Regular e regulamentar esse corpo seriam responsabilidades da alma, que enquanto guia deveria direcionar o agir humano a ultrapassar os desejos e a desobediência material. Nesse ponto é possível observar uma perspectiva clara do pensamento agostiniano, influenciado por Platão, onde “o homem é uma alma que se serve de um corpo” (MELANI, 2012, p. 37).

Por conta dessa característica, o homem é capaz de conceber diferentes formas de conhecimento, a saber, o sensitivo (abordando as qualidades dos corpos), o científico (sobre as leis da natureza) e as verdades eternas (advindas da iluminação divina). Essa dissociação e, consequente, hierarquização dos saberes estão diretamente atreladas à capacidade de conhecer inerente à alma. Nessa visão, nem mesmo as sensações e impressões provenientes dos órgãos dos sentidos são atividades corpóreas, visto ser a alma, substância absolutamente superior, a responsável por esse tipo de saber (MONDIN, 2007).

> *“A sensação é atividade exercida pela alma através do corpo. O corpo recebe a impressão dos outros corpos, e a alma, por intermédio das impressões recebidas pelo corpo, adquire o conhecimento do mundo*

[76] MONDIN (2012, p. 159) indica que na visão de Agostinho (muito próxima, nesse ponto, à de Platão) a alma pode desenvolver sua atividade sem o corpo. “A espiritualidade da alma é, pois, confirmada pelo que ela conhece de si mesma. Quando a alma conhece a si mesma, descobre que é substância que vive, que recorda, que quer, etc, e isto não tem nada que ver com o que é corpóreo”.

> *corpóreo. Por isso, segundo Agostinho, os corpos não são conhecidos imediatamente, mas mediatamente"* (IDEM, p. 150).

Pode parecer controverso, pois sendo a alma "responsável" pelas sensações obtidas por meio do corpo, como os desejos e vontades se tornariam um pecado da carne? Isso é justificado por Agostinho através das transgressões às leis de Deus, levando "à rebelião do corpo contra a alma" (MELANI, 2012, p. 38). Desse modo, ao renegar as orientações advindas da alma, que guiaria o homem a viver segundo o espírito e em busca do fortalecimento da sua relação com Deus, o corpo entregaria-se ao pecado dos exageros, dos vícios e dos prazeres, subordinando aquela aos seus instintos.

É diante dessa perspectiva que os argumentos relacionados ao controle de todas as atividades corporais, como comer, vestir-se, movimentar-se, rezar, entre outras, são fundamentados, pois

> *"Para Agostinho, o corpo não é um mal, é um bem, pois foi criado por Deus. Mas se o homem voltar-se contra os desígnos divinos, contrapondo-se à subordinação do corpo à alma, subjulgando-a aos interesses da carne, da gula, da sedução dos sentidos e, principalmente, da tentação do prazer sexual, o corpo transforma-se em espaço do pecado e suas vontades devem ser combatidas"* (IDEM, p. 39).

Sendo assim, o homem poderia atingir sua salvação e o direito ao Reino dos Céus, se sua condição em vida fosse balizada pelos deveres da alma e pela submissão do corpo a estes.

Mesmo que de forma breve, foram expostos alguns dos principais pontos da teosofia agostiniana, principalmente os relativos ao corpo e às condutas humanas. Esses são fundamentais à compreensão das discussões que serão propostas, após a apresentação dos princípios filosóficos e religiosos defendidos por Tomás de Aquino.

Vivendo na Baixa Idade Média – denominação dada ao período entre os séculos IX e XIV –, na primeira metade do século XIII, Tomás de Aquino elaborou suas concepções regiliosa e filosófica em um contexto, de certo modo, diferenciado[77] do descrito anteriormente.

Tido como um dos principais referenciais da Escolástica e, posteriormente, da Universidade[78] de Paris (OLIVEIRA, 2007), Tomás de Aquino elabora suas proposições com

[77] MELANI (2012) exemplifica essas mudanças que caracterizam esse período como Baixa Idade Média, como o revigoramento da economia, a ampliação das técnicas e instrumentos agrícolas, o desenvolvimento comercial (com o estabelecimento de novas rotas de troca), a reabertura do intercâmbio cultural com orientais e árabes, entre outras. Apesar dessas distinções, outros pontos ainda se mantiveram, como os feudos e a influência da Igreja, agora reestruturada pela Escolástica.

[78] Como instituições mais autônomas, em relação às escolas monacais e às de educação carolíngia, as universidades, enquanto espaços de construção e preservação de saberes, retomam referenciais da filosofia grega clássica, como Aristóteles e Platão, e dedicam-se à investigação da natureza das coisas através da criação de métodos e experimentos científicos, apesar de manterem, de certa maneira, orientações religiosas (OLIVEIRA, 2007).

base no aristotelismo e no pensamento cristão, avançando, entretanto, em críticas e reflexões inovadoras. Entre essas encontra-se a relação entre fé e a razão.

Como fundamento básico para outras discussões – como, por exemplo, a do ser do homem – aquela relação está embasada em quatro princípios: a) a fé e a razão, e, por conseguinte, a teologia e a folosofia – modos diferentes de conhecer, estando a primeira dedicada às verdades reveladas por Deus e a segunda ligada à investigação instrínseca da natureza; b) fé e razão não podem contradizer-se, pois entre estas há uma afinidade (deste modo, se houvesse alguma oposição, significaria que não haveria verdade, mas sim uma conclusão falsa); c) a razão não é capaz de penetrar nos mistérios de Deus, apesar de ser suficiente às verdades da natureza; e d) a razão deve servir à fé, seja pela demonstração ou pela ilustração das verdades que auxiliariam às revelações divinas, seja pela oposição às coisas que são ditas contra a fé (MONDIN, 2007; MELANI, 2012).

Mediante essas perspectivas, Tomás elabora aquilo que constituiria e diferenciaria o homem enquanto criatura divina, a saber, a "autossuficiência do conhecimento humano"[79], a "união substâncial entre alma e corpo"[80] e a "imortalidade da alma"[81] (MONDIN, 2007, p. 192-193).

A partir desses pilares nota-se que o corpo, mesmo sendo responsável pela forma dada à alma e, assim, por fornecer informações provenientes dos seus sentidos, ainda existe como limite desta. Dito de outro modo, o corpo, através de seus desejos sensíveis, poderia perturbar a alma em seu caminho para a verdadeira felicidade (MELANI, 2012). Distanciando-se de Deus, renegando e subordinando a moral do bem às paixões do corpo, o homem estaria subvertendo a hierarquia entre alma e corpo, deixando esse orientar suas decisões.

Ao contrário disso, MELANI (2012) aponta que para Tomás de Aquino

> *"Cabe ao homem utilizar seu julgamento para se aproximar dos bens que levam ao bem maior, subordinando o corpo aos ditames da razão iluminada pelo divino, pois o caminho da virtude nao é o caminho do apetite corporal. O corpo solto, sem comando, sem as rédeas do intelecto e da razão, desordena o destino do homem e o aproxima dos outros animais"* (p. 43).

Dessa maneira, o caminho para a salvação pregava a obediência de tudo aquilo que estivesse relacionado ao corpo às verdades da razão (mantendo a moderação como norte

[79] A capacidade racional do homem não requer nenhuma intervenção divina, visto que "... a iluminação (revelação) não é necessária nem para a abstração das ideias, nem para a formulação dos juízos, porque o homem tem em si um intelecto agente" (MONDIN, 2007, p. 194).

[80] Retomando o referencial aristotélico de conjunto e/ou síntese entre alma e corpo, admite, contudo, que a primeira atua tanto em operações exclusivas suas (como o raciocínio), como em operações em comuns entre ela e o corpo (MONDIN, 2007). Ou seja, "... o conhecimento humano começa nos sentidos, mas depende da ação do intelecto" (MELANI, 2012, p. 42).

[81] A alma teria ser próprio, não dependendo nem do corpo, nem de sua união com esse para existir. Sendo assim, o corpo deixaria de existir enquanto ser quando cessasse sua síntese com aquela. MONDIN (2007, p. 195 -196) afirma que "Enquanto persiste a união, o homem continua a viver; quando a união cessa, morre o corpo e morre também o homem, mas não a alma".

de seus atos, comportamentos e sentimentos), reafirmando a supremacia da segunda em detrimento da primeira. Estando condizente à moral da alma e às leis divinas, o corpo poderia ser útil à busca do bem, afastando-se de todos os seus pecados.

Embora explicitadas de forma parcial, as contribuições desses dois intelectuais permitem uma visão geral das orientações difundidas e defendidas durante quase toda Idade Média: as de Agostinho, apesar de sua influência poder ser percebida até quase o final desse período, foram mais amplamente utilizadas na Alta Idade Média (até o início do século IX); e as de Tomás de Aquino, como foi dito, esteve predominante na Baixa Idade Média. Como essas orientações interviram diretamente no cotidiano e nas práticas individuais do período, fez-se uma breve análise de algumas dessas influências, expostas a seguir.

Em SCMITT (1995), e em outros autores – como BARBOSA, MATOS & COSTA (2001), HUIZINGA (1985), DAMBROS, CORTE & JAEGER (2008) –, é possível encontrar uma importante discussão sobre quais foram as determinações e orientações, além das particularidades características, tanto na Alta quanto na Biaxa Idade Média, relativas ao corpo. A abordagem desse autor, em especial, dedica-se, basicamente, aos gestos, atitudes e comportamentos dos sujeitos, entendidos como “aquisições sociais”, e, por isso, “fruto de aprendizagens e mimetismos formais ou inconscientes” (p. 141), diretamente relacionados às estruturas ideológicas e culturais da época, que no caso, se sustentavam pelos ditames da Igreja.

Comparando esses dois períodos da Idade Média observam-se alguns pontos em comum, inclusive presentes na filosofia e teosofia de Agostinho e Tomás de Aquino, como a busca pela salvação da alma através da obediência às leis divinas em vida, a subordinação do material ao espiritual, a imortalidade e a espriritualidade da alma, entre tantos outros embasamentos cristãos. Contudo, algumas especificidades de cada recorte temporal (do século V ao início do IX para a Alta e dos meados do século IX ao XIV para a Baixa Idade Média), foram determinantes na definição de quais valores morais deveriam estar atrelados ao corpo e seus cuidados. Como propõe SCHIMITT (1995), apesar do caráter aparentemente imutável dos modelos de comportamentos e atitudes, no decorrer dos séculos, pelo menos, a intensidade na qual o gesto – e, por assim dizer, o corpo – foi foco de reflexão, variou devido sempre às mudanças históricas no contexto geral.

No caso da Alta Idade Média, uma importante característica estrutural acaba por diferenciar o tratamento de alguns temas relacionados ao corpo. A Igreja Católica torna-se a principal instituição, representante e detentora do poder, tanto político quanto ideológico. No primeiro caso, devido à ausência de um Estado forte, mantenedor da ordem sobre a

organização medieval, a Igreja assumiu esse papel. O que influencia diretamente na segunda dominação, visto que, sendo formada por um clero de origem nobre e mantendo, por isso, as mesmas aspirações de hierarquização e estabilidade social, a reprodução dos seus ideais de sociedade e homem, através da educação – principalmente a do corpo – tinham como propósito a dominação e a alienação da população servil (HOFFMANN, 2010).

É nesse cenário da Alta Idade Média que o corpo passa a ser negado, pois sua simples existência revelaria a tendência pecaminosa e desvirtuosa da carne. SCHMITT (1995, p. 147) realça que "ao 'desprezo do corpo', ocasião e lugar do pecado, pode-se acrescentar também sua negação pura e simples enquanto realidade concreta". Como via da perdição, o corpo e seus gestos deixam de ser objeto de reflexão, devendo ser ignorados, como as tentações sexuais, os deleites da gula, a exposição do corpo e todos os desvios materiais, que desvirtuariam o ser do caminho para a elevação da alma.

Contrária a qualquer tipo de excesso e orientada fielmente pela busca do bem, a alma deveria guiar o corpo no caminho da contenção. Entretanto, se prevalecessem os vícios e os instintos da carne – o pecado – os corpos deveriam ser submetidos aos castigos e mutilações, visando a libertação daqueles desvios.

Nesse momento, apesar do discurso de esconder e negar o corpo ser fomentado pela Igreja e seus intelectuais, as incursões sobre a normatização de suas condutas vão se tornando constantes e vigorosas, incluindo o pagamento de penitências, principalmente as de sofrimento carnal, em busca do perdão. Como exemplo de penas aplicáveis ao corpo, previa-se desde a reclusão domiciliar e prisão, até seções de tortura e morte na fogueira.

BARBOSA, MATOS & COSTA (2011, p. 26-27) corroboram essa visão ao afirmar que "o corpo, ao estar relacionado com o terreno, com o material, seria a prisão da alma. Torna-se culpado, perverso, necessitado de ser dominado e purificado através da punição".

A separação do corpo e da alma também é ratificada pela necessidade de cremação após a morte (DAMBROS, CORTE & JAEGER, 2008). Sendo o corpo – como previa Agostinho, de acordo com o platonismo – o cárcere da alma, para esta libertar-se por completo, aquele deveria ser totalmente desmaterializado.

Todas essas estratégias de coerção – negação e obscurecimentos das discussões relativas ao corpo, penalidades corporais, afastamento (do bem) da alma (do mal) do corpo, abstinências e subversão dos desejos aos valores morais cristãos – tornam-se cada vez mais presentes nos sermões e hábitos cotidianos, expandindo-se e diversificando-se até o final da Idade Média, em forma de normas de controle corporal.

Renovando os discursos da Alta Idade Média – dedicados à enumeração das "[...] formas múltiplas e insidiosas da tentação demoníaca e do pecado", esquematizando os

vícios e as “práticas de penitência” adequadas (SCHMITT, 1995, p. 147), e reforçando as suspeitas negativas que incidiam sobre o corpo –, com a recapitulação dos escritos gregos clássicos, como Aristóteles, durante a Baixa Idade Média observa-se uma maior atenção aos movimentos do corpo, atrelando inseparavelmente os gestos às virtudes e/ou valores morais cristãos.

SCHMITT (1995) contribui novamente, através de seu amplo levantamento bibliográfico primário, com diferentes fontes que apontam e esclarecem algumas dessas virtudes. Entre essas, que tinham como finalidade alcançar a beleza moral, estão: a *modestia* (a justa medida), a *temperantia* (equilíbrio, limitação), a *scientia* (a sabedoria), a *benificientia* (a justiça), o *fortitudo* (a força da alma), além da *constantia* (a constância), da *verecundia* (a reserva ou vergonha), da *pudicitia* (pudica, casta), da *continentia* (a continência), entre outras menos abordadas.

Todos esses valores deveriam embasar o gestual do ser, já que a “qualidade espiritual medir-se-á pela condição de seu corpo” (IDEM, p. 146). Sendo assim, o controle das condutas e a normatização dos comportamentos, ideais ao modelo de homem/mulher cristãos, são concebidos como pilares básicos à adequação dos movimentos corporais à ética da Igreja[82], possibilitando que o corpo caminhe, em conjunto e de acordo, com a alma em busca de sua salvação. Ou seja, as continências do primeiro permitiram o enaltecimento da segunda.

Essas orientações morais incidiram diretamente nas práticas cotidianas dos indivíduos medievais, como, por exemplo: no sexo, o qual deveria estar destinado somente à procriação, não devendo ser praticado nem fora do casamento, nem para satisfação de prazeres – sem contar as discussões sobre o corpo feminino, que tensionavam-se entre a obrigação da virgindade e a personificação da tentação sexual; nas práticas esportivas, onde a preocupação estética e a exposição do corpo foram proibidas pela Igreja, visto que o ser humano deveria dedicar-se à interiorização das questões da alma – apesar da manutenção de exercícios físicos para preparação militar e da realização de atividades práticas distintas para a nobreza (esgrima, equitação, caça, arco e flecha, corrida, entre outros) e para os servos (lutas e jogos populares); nas vestimentas, que tornavam-se cada vez mais longas e volumosas, cobrindo a maior parte do corpo e escondendo suas formas; na alimentação, atentando aos cuidados com os exageros e os prazeres da gula (comida e bebida), com modelos culinários que baseavam-se principalmente no trigo e na carne (para

[82] Movida pelas novas condições econômicas, políticas, sociais e intelectuais, como o Renascimento do século XII, a Igreja Católica adaptou seu discurso e suas imposições sobre o corpo e os elementos ligados a esse, redescobrindo o “... gesto como objeto de pensamento e de reflexão ética” (SCHMITT, 1995, p. 156).

os pobres e ricos, respectivamente); e, em outros casos, como no lazer, na reza, nos sentimentos (DAMBROS, CORTE & JAEGER, 2008).

A partir dessas referências, pode-se analisar esse período como permeado por inúmeras tensões, que ora vão dicotomizar e dissociar completamente elementos uns dos outros, ora vão aceitar possíveis relações entre esses, desde que mediadas por orientações da Igreja. Assim, a contraposição e o distanciamento entre alma/razão e corpo, homem e mulher, mulher santa (Virgem Maria) e pecadora (Eva), concupiscência e procriação, reza e exercício, choro e riso, jejum e banquetes, cabeça e ventre[83], campo e cidade, ofício criativo e punição, em determinado momento, tornaram-se pontos de interação na medida certa, mantidos e defendidos a partir de então.

Isso significa que o corpo e suas práticas foram atravessados por essa dubiedade: num primeiro momento a via era da escassez, da privação e da negação; no seguinte, da moderação e da proporção ideal.

Com todas as exposições e concepções apresentadas e analisadas nessa seção, mesmo que restritas às proposições de apenas dois dos mais relevantes filósofos e teólogos da Idade Média, é possível compreender as teias relacionais (histórica, política, cultural e ideológica) correntes nesse período, e por consequência, afirmar o quanto as discussões sobre o corpo (apesar de colocadas em segundo plano, subordinadas e dependentes de outros aspectos e, até negada) estiveram sob o jugo da moral vigente.

Mediante a explanação de algumas características desse período – o cristianismo como base da sociedade medieval ocidental teocêntrica; a Igreja e seu clero, como representantes de Deus no mundo, sendo responsáveis por proferir e delimitar o verdadeiro caminho à salvação divina, por meio de determinações culturais, políticas e ideológicas, influentes em todo o campo social; o conformismo do indivíduo em relação à sua condição de vida, diretamente estabelecida pela vontade sagrada; o viés contraditório sob o qual o corpo é abordado pelo discurso religioso, ora profano (sede do pecado, reprimido), ora sagrado (glorificação do corpo de Cristo e de suas virtudes), de um lado predisposto ao vício e ao desvio, do outro como possível meio e lugar da elevação da alma; a utilização da filosofia e suas obras a serviço das discussões teológicas – pode-se analisar o quanto e o porquê do comportamento humano (e também seu pensamento sobre suas condutas) ter sido alvo de controle e normatização por parte, principalmente, das instituições religiosas.

[83] LANKES (s/d) e ROIZ (2010) ao resenharem, de forma concisa e elucidativa, a importante obra de Jacques Le Goff e Nicolas Truong, de 2006, ("Uma história do corpo na Idade Média"), destacam a relevância da utilização de termos e partes do corpo como metáforas pelas instituições medievais, a saber, a Igreja e o Estado. As metáforas do corpo estavam sempre associadas, por um lado, a algo superior (o bem, a razão, a alma) – como a cabeça (líder do corpo político, por exemplo) e o coração (lugar do arrependimento e do sofrimento) – e, por outro, a algo inferior (o mal, o pecado, o desvio, a vergonha) – como o ventre, as mãos, as vísceras. Por fim, contribuem ao analisar que o funcionamento do organismo humano também serve de modelo para organização das cidades, da nobreza e a convivência social.

De proibições e privações, passando pela obrigação de esconder suas formas, conter e recatar seus gestos, até a penalização corporal de acordo com a falta cometida, o corpo é concebido como algo a ser educado, civilizado e orientado pelos ditames da Igreja, sem se perder do objetivo final de elevar a alma. É a partir dessa perspectiva que diferentes tabus são elaborados e difundidos, inclusive com a utilização das metáforas, anteriormente citadas.

De acordo com a Enciclopédia Virtual (virtual) a palavra “tabu” relaciona-se a determinado impedimento, proibição ou restrição, justificada por referenciais religiosos e culturais, relativo a diferentes acontecimentos e práticas sociais, como a alimentação, a morte, a pronúncia de palavras, o toque em certos objetos, as práticas sexuais, os fluidos corporais, entre outros. As convenções criadas por meio de tabus, em inúmeros casos, recaem sobre a dicotomia entre profano e sagrado, entre bem e mal. Assim sendo, o rompimento de algum tabu pode acarretar culpa, constrangimento, castigo e até exclusão do meio social.

Introduzindo uma de suas obras sobre tabu, RODRIGUES (1983, p. 1-2) esclarece que o tratamento utilizado pelas ciências sociais, em especial a antropologia social, na contemporaneidade, aos temas considerados sacrílegos – muitos deles apontados anteriormente – permitiu melhor e maior compreensão e investigação dessas “crenças e práticas”, dos “hábitos e costumes”, entendendo-os como “elementos significacionais”, capazes de inferir sobre o pensamento e o sentimento do homem no tempo estudado, afirmando seu relevante sentido na vida social.

Antes de finalizar essa seção cabe uma breve reflexão sobre as influências que esse período formulou e disseminou pelas sociedades ocidentais, não somente nesse recorte temporal, mas também para as “Idades” seguintes. Suas ideias norteadoras e suas normas podem ser consideradas, de certa maneira, como matrizes de concepções mais contemporâneas, sejam de forma convergente (educação dos “bons modos”, hierarquização do saberes) ou divergente (tratamento da sexualidade, valorização estética, exposição do corpo).

Mesmo que de forma longínqua, pode-se comparar a ideologia clerical de controle do corpo, iniciada e perpetuada por toda a Idade Média, com a ideologia de disciplinarização e docilização dos corpos, elaborada por FOUCAULT (1997), em “Vigiar e Punir”. O “conter-se” dos corpos, a moderação dos gestos, a reserva dos sentimentos e expressões, a justa medida do “movimentar-se”, representavam como as atitudes e as práticas corporais cotidianas estavam dirigidas e vigiadas pelas noções religiosas, no primeiro caso. Enquanto que, no segundo, as limitações impostas, a modelação treinável, a

obediência eficiente, criam uma nova relação de “docilidade-utilidade” (IDEM, p. 118) própria do processo de controlador e disciplinador dos corpos, compatível às exigências da conjuntura industrial que se desenvolvia no século XVIII.

Tem-se claro que os objetivos e a funcionalidade da moderação e do controle do corpo e de suas partes possuiam propostas distintas – manter o espírito em equilíbrio, sem permitir exageros pecaminosos, e tornar os corpos mais eficientes e proporcionalmente mais dominados, respectivamente. Contudo, essas diferentes maneiras de subjugar e enquandrar os movimentos corporais, elaboradas e inscritas em cenários histórico-culturais muito díspares, demonstram que o poder exercido sobre os corpos dos indivíduos, influencia diretamente em sua atuação como sujeitos sociais. O corpo foi tomado como alvo de poder, controle e dominação, ora moral das virtudes cristãs, ora pelas técnicas disciplinares.

Essa aproximação abordou superficialmente uma importante discussão que será retomada, ainda neste capítulo, quando as questões contemporâneas sobre corpo forem tratadas. Antes, porém, dessas discussões mais atuais, a Era ou Idade Moderna será contextualizada, assim como as constribuições dos importantes intelectuais que revolucionaram a estrutura do pensamento e da ciência no ocidente europeu.

III.1.3 – Idade Moderna

> *“A História sempre tratou mais dos problemas de origem do que dos de declínio e queda. Ao estudarmos qualquer período estamos sempre à procura da promessa daquilo que o seguinte trará... Desta forma, na história medieval, temos buscado tão diligentemente as origens da cultura moderna que parece por vezes que o período a que chamamos Idade Média pouco mais foi do que o prelúdio ao Renascimento.*
> *... (Entretanto) a decadência de formas de civilização em adiantado estado de maturação é tão sugestiva como o espetáculo do crescimento de novas formas... Sucede que, o fato comum às várias manifestações daquele período, se mostrou inerente mais aos elos que as ligavam ao passado do que aos germes que continham o futuro. O significado, não só dos artistas, mas também dos teólogos, poetas, cronistas, príncipes e estadistas, podia ser mais bem apreciado se fossem considerados não como precursores de uma cultura vindoura, mas como agentes de aperfeiçoamento e conclusão de uma cultura antiga”* (HUIZINGA, 1985, p. 5).

Na obra “O Declínio da Idade Média”, HUIZINGA (1985) explora as diferentes frentes que contribuíram ao fechamento desse período e, que de certa forma, influenciaram as mudanças iminentes do período Moderno.

Apesar de também ilustrarem o encerramento de um período, muitas das estruturas e instituições que se formaram e se fortaleceram durante a Baixa Idade Média, foram fundamentais ao processo de consolidação e inovação da nova era que se aproximava,

como, por exemplo, o fortalecimento e parcial ampliação do comércio e suas rotas, estruturação das cidades, crescimento da burguesia comercial, formação das monarquias nacionais na Europa, enfraquecimento dos feudos, o aumento do trabalho assalariado ao invés do sistema servil, as Cruzadas, o Renascimento[84] entre outras. Além disso, grande parte do território ocidental foi assolada por guerras e epidemias – como, a Guerra de Cem Anos, entre Inglaterra e França, e a peste negra, como ficou conhecida a epidemia de peste bubônica, respectivamente – configurando um novo cenário de fortalecimento do poder real e de redistribuição territorial e populacional pela Europa.

Ratificando essa visão, SILVA (2009), ao explorar o termo Modernidade, caracteriza o período de mesma denominação pelo processo de racionalização da economia, da política e da cultura, provocando modificações em diversos âmbitos da vida social europeia ocidental. Na economia, a dissolução das formas feudais de produção e a implementação do trabalho livre assalariado preparavam o cenário para o desenvolvimento do capitalismo. Na política, "a substituição da autoridade descentralizada medieval pelo Estado moderno, com o sistema tributário centralizado, as forças militares permanentes, o monopólio da violência e da legislação pelo Estado e a administração burocrática racional" (IDEM, p. 298) são alguns exemplos. E na cultura, iniciou-se a substituição do respaldo religioso pela ciência racional para a compreensão do mundo, separando e dando autonomia também à arte e à moral, instruídas, a partir desse momento, somente pela razão.

Como foi dito, a consolidação de alguns aspectos políticos e econômicos durante o final da Idade Média foi essencial às inovações que se desenvolveriam plenamente na Idade Moderna, demarcada pelo período que se estendeu dos meados do século XV ao final do século XVIII, como, por exemplo, a invenção da imprensa, a aplicação de novas técnicas agrícolas, o desenvolvimento do mercantilismo, a expansão marítima e o nascimento do modo de produção capitalista.

MELANI (2012) inicia sua discussão sobre a Idade Moderna afirmando que as

> *"Transformações de ordem social, econômica, política, religiosa, artística e científica, com relações entre si, vão ocorrer e abrirão caminho para a construção de um novo homem, uma nova maneira de ser, de pensar e de viver..., (antecedendo e permitindo) o surgimento do homem moderno e da sociedade capitalista" (p. 45-46).*

Deve-se atentar para o fato de que essa nova conformação social influenciou diretamente as perspectivas que atravessariam o corpo, tanto de ordem científica, como

[84] Ligado a importantes conceitos como Humanismo e Reforma, esse movimento de cunho inicialmente religioso, se expande por vários países da Europa, ganhando destaque por suas manifestações artísticas, filosóficas e científicas, mediante retomada de alguns valores da Antiguidade clássica. O contexto geral no qual o Renascimento surgiu relaciona-se, entre outros fatores, à revitalização da vida urbana europeia e o crescimento da classe burguesa. Para muitos especialistas do tema esse movimento é concebido pela mediação entre continuidade e ruptura com as proposições do final do período medieval (SILVA, 2009).

social e cultural. Contudo, antes de discutir as questões corpóreas elaboradas nesse período, é necessário contextualizar como as investigações científicas, desenvolvidas principalmente entre os séculos XVI e XVII, foram fundamentais às mudanças que seriam implementadas na sociedade de um modo geral.

Não se trata aqui de defender unilateralmente a ciência como a razão pela qual ocorreram grandes alterações no perfil social. Foram, justamente, as estruturas modificadas no processo de transição da Idade Média para a Moderna que prepararam o terreno para esses questionamentos e investigações. Sendo que, a partir dessas constatações científicas, outras modificações entraram em vigor[85], e assim sucessivamente, como numa engrenagem movida sempre por um novo impulso.

Entretanto, cabe destacar que, o que subsidiou os avanços teóricos e práticos na sociedade europeia ocidental, como, por exemplo, a criação de novos utensílios, o aprimoramento de algumas ferramentas e a nova fundamentação sobre a origem da humanidade e o funcionamento dos organismos vivos, não foi a aceitação em si daquele paradigma, mas sim, e em grande proporção, o desenvolvimento e o aperfeiçoamento das ciências propriamente ditas (matemática, astronomia, mecânica, física, ente outras).

Como principal característica desse período, que gerariam consequências na organização social em geral, está a autonomização da ciência frente à filosofia e teologia (MONDIN, 2006), possibilitada pela definição de um método próprio e pela distinção da finalidade daquela em relação a estas.

Tendo como fim elaborar noções gerais e leis universais sobre os fenômenos estudados e estando embasado em um método estruturalmente experimental, interpretativo e crítico, a autonomia científica permitiu avanços em diferentes discussões, principalmente aquelas relativas à vida terrena.

É nesse ponto que acrescenta-se mais um aspecto: a ciência moderna, ao buscar a causa dos mais diferentes fenômenos, através da experiência e do seu processo de racionalização, desenvolve um caráter proeminentemente prático, visto que seu objetivo ao investigar a natureza não é contempla-la , mas “modificá-la e torná-la útil ao homem”, contribuindo ao “progresso da civilização” e ao “bem-estar da humanidade” (IDEM, p. 66).

Por último, mas de igual importância, a sistematização do método científico contribuiu à diferenciação e consolidação da ciência moderna. Alicerçado na coleta e descrição dos elementos provenientes das experiências, o método científico permitiria

[85]Como exemplo das mais relevantes transformações culturais da época, cita-se a defesa do sistema heliocêntrico ao invés do geocêntrico, proposta inicialmente por Nicolau Copérnico (1473-1543) e, desenvolvida e explorada, posteriormente, por outros cientistas como Francis Bacon (1561-1626), Galileu Galilei (1564-1642), Johannes Kepler (1571-1630) e Isaac Newton (1642-1727) (MONDIN, 2006; MELANI, 2012). Apesar de inicialmente rejeitada, essa mudança sobre a concepção do funcionamento do universo impulsionou muitos avanços científicos e tecnológicos.

analisar racionalmente esses dados e buscar suas verdades. Para isso elegeu a indução como forma de pensamento, partindo de casos particulares para leis gerais de regulação dos fenômenos (IDEM, 2006). Desse modo, a construção das verdades estava substancialmente relacionada ao levantamento de informações dos fenômenos, à interpretação crítica dessas, à formulação de uma hipótese e sua provação através de novos experimentos controlados pelos cientistas, para a confirmação de uma lei universal.

MELANI (2012) afirma que a eficácia da metodologia da ciência moderna baseou-se na investigação primeira dos objetos observação (sem funda-los a priori em nenhum outro princípio, fosse religioso ou filosófico), na quantificação dos fenômenos (matematização das características observáveis e quantificáveis) e na experimentação controlada para validação de qualquer conclusão.

Chega-se nesse momento em um ponto crucial. Estando a ciência diretamente relacionada à experiência, os limites desta cercaram aquela. Enquanto instrumento de observação e coleta de informações, a experiência restringia sua ação na captura das qualidades primárias dos fenômenos, ou seja, nas quantificáveis, como o tamanho (comprimento, altura, largura), o movimento (velocidade, direção), a forma, descartando todas as outras fontes secundárias, advindas dos órgãos dos sentidos, como odor, a cor, o sabor, e por isso, subjetivas (MONDIN, 2006).

Essa busca pela objetividade, regularidade e estabilidade dos fenômenos conduziu a um mecanicismo metodológico e científico, que se reverberou durante todo o período moderno, reduzindo a realidade em aspectos quantitativos, logo, mensuráveis e apreensíveis à ciência (IDEM, 2006).

Analisando essas proposições, vê-se novamente uma hierarquização: agora das qualidades dos objetos de investigação. As qualidades dos corpos físicos postos em experimentação (inclusive o humano) somente eram relevantes quando inteligíveis e racionalmente analisáveis. Sendo assim, aquelas que não pudessem ser apoderadas pela ciência, experimental e racional, não se tornariam foco de investimento científico. Seriam, portanto, negligenciadas e desvalorizadas. Acredita-se que essa estruturação inicial da ciência serviu de base para a construção e difusão, para além da Era Moderna, das concepções de separação dos objetos e hierarquização das informações, ambas apropriadas, aprimoradas e propagadas por René Descartes em seus estudos – apesar deste ter elegido e desenvolvido uma metodologia diferenciada.

Assim, tratar da Modernidade, das suas principais características, do processo de construção do conhecimento e da modificação da visão de mundo, sem incluir nessas

discussões as contribuições daquele e de alguns outros intelectuais notáveis, seria, no mínimo, superficial.

Dessa maneira, propõe-se abordar nessa seção, de modo restrito, apenas dois ícones desse período, escolhidos por suas distintas colaborações: o já citado Descartes, considerado como marco da filosofia moderna (MONDIN, 2006; MELANI 2012); e Baruch Spinoza (1632 -1677), pela originalidade em suas proposições sobre Deus e o homem. Além da análise mais específica desses teóricos, será dedicada certa atenção às discussões surgidas e ampliadas pelo Iluminismo, durante o último século do período Moderno, devido à importância e a densidade das produções nesse movimento intelectual para a Modernidade.

Devido à extensão e profundidade das proposições desses autores, serão tratadas apenas aquelas que abordam o homem (e seu corpo) como objeto de investigação, ou que de certa forma interferiram no entendimento desse homem.

Iniciar essa discussão por Descartes é reconhecer, não apenas uma questão cronológica, mas suas distintas contribuições, tanto filosóficas, como científicas e metodológicas, em diferentes discussões intelectuais, inclusive em Spinoza e Emanuel Kant (1724 -1804)[86].

Em uma época onde a Igreja Católica ainda se fazia presente – apesar de não ter o mesmo poder que exerceu na Idade Média, mantinha grandes influências teóricas, principalmente dogmáticas, como, por exemplo, nos julgamentos da Inquisição[87] – as proposições elaboradas por Descartes, e por outros intelectuais, apesar de profícuas, em alguns casos, precisaram ser resguardadas, visando evitar censuras e punições. Somente com a progressiva e lenta libertação das rédeas religiosas, que muitas investigações puderam avançar, sem contar o grande número de publicações póstumas. Por isso, muitas das ideias lançadas durante a Modernidade só ganharam destaque entre o final do século XVIII e início do século XIX, quando se anunciava a Idade Contemporânea.

[86] Kant marca o pensamento racional do período Iluminista, surgindo como filósofo no contexto do renascimento cultural alemão, na segunda metade do século XVIII (MONDIN, 2006), tornando-se importante referência intelectual não apenas no período Moderno, mas também influenciando diretamente diversas correntes filosóficas no século XIX (MELANI, 2012), como o Idealismo de Georg W. F. Hegel (1770-1831) e o Positivismo de Isidore Auguste F. X. Comte (1798-1857). Elabora a *Crítica Pura da Razão,* a *Crítica da Razão Prática* e a *Crítica do Juízo*, baseando-se na construção ativa do conhecimento por parte do sujeito e na existência de juízos sintéticos *a priori*, baseadas por sua vez nas impressões sensíveis e na capacidade de entendimento da mente (MONDIN, 2006; MELANI, 2012). Apesar de algumas aproximações teóricas entre Descartes e Kant, como a valorização extrema da razão, outros pontos discutidos em comum, possuem distintas concepções, como no caso da imaginação, considerada como aquilo que origina o erro (advindo do que é corpóreo) para o primeiro e, por outro lado, tida como elemento decisivo na execução da reflexão transcendental na teoria kantiana (HEBECHE, s/d).

[87] Criada inicialmente no formato de um tribunal interno da Igreja Católica, a Inquisição se difundiu por toda Europa, desde o período medieval até o moderno, julgando casos de heresia, principalmente. Para discussões mais profundas sobre o tema consultar, BAIGENT & LIEGH (2001).

Apesar das restrições, a grande mudança inicialmente observada em Descartes foi sua preocupação gnosiológica e epistemológica[88]. Destacando a capacidade cognitiva do homem (a origem e os limites do conhecimento) e seu desdobramento em conhecimento científico (com princípios, leis e hipóteses), pode redirecionar a busca das verdades, desvinculando-se de qualquer conceito pré-concebido, fosse baseado na fé, nos costumes, no senso comum ou na política, e elegendo a racionalização como diretriz única desse processo.

Em suas inúmeras obras, debruçou-se sobre distintos temas, abordando desde o funcionamento do universo, passando pelas ciências físicas e matemáticas, até as análises anatômicas, isso sem citar as principais discussões sobre metafísica, natureza do homem e valor do conhecimento.

Independente do objeto posto em questão, a preocupação estrutural primeiramente destacada por Descartes se dirigia ao método. Para ele, esse sim definiria as possibilidades de avanço ou as situações de estagnação nas ciências e na filosofia. Mesmo reconhecendo a importância do estudo da mente humana, do seu conhecimento e de sua razão, revelava que o estudo do método, desde que "adequado e fecundo" (MONDIN, 2006, p.75) poderia guiar o melhor caminho a ser percorrido para se atingir a verdade sobre o tema investigado.

Sendo o método o fator diferenciador na busca pelas verdades, Descartes considera todos os homens igualmente capazes de raciocinar. Mesmo dotados da faculdade de exercer livremente a razão – característica que os distinguia dos outros animais – os homens poderiam desvirtuar seus pensamentos, se os mesmos fossem conduzidos erroneamente. Daí a relevância do método: indicar, de modo seguro, organizado e claro, as "etapas" a serem seguidas.

Em suas produções, elege o método dedutivo para orientar o "progresso do saber e à descoberta da verdade" (IDEM, p. 76), caracterizando o método indutivo, baseado na experiência, como ilusório.

Visando fundamentá-lo, elaborou quatro regras básicas para orientar os processos de descoberta por meio da razão, descritas e discutidas em *Discurso do Método* (DESCARTES, 2005). São elas: sempre submeter ao rigor da razão tudo aquilo que se deseja afirmar como verdadeiro, evitando a "precipitação e a prevenção" (IDEM, p. 54), ou seja, os preconceitos, as paixões e o senso comum; dividir o problema em tantas parcelas simples quanto fosse possível e necessário para a compreensão e resolução do mesmo; ordenar o processo de simplificação do pensamento pela lógica, partindo dos pontos mais simples aos complexos, em forma de progressão; e, por último, que todo esse procedimento

[88] Sobre a definição e proximidade desses termos, ver GOMES (2009).

pudesse ser revisto, de modo completo e geral, levando em consideração possíveis contribuições e objeções, para que se confirmasse o estabelecimento da verdade.

Analisando essas regras, MONDIN (2006) as cita como intuição, análise, síntese e enumeração, respectivamente, considerando-as como a base da gnosiologia cartesiana e tendo como consequências a rejeição do conhecimento sensitivo e a defesa do inatismo e do racionalismo.

Firmando-se em duas bases, tratadas de maneira inteiramente original, a saber, as regras do método dedutivo e a existência do pensamento como substância, Descartes, ao analisar a natureza do homem e do mundo, formulou o que atualmente se denomina de dualismo psicofísico – perspectiva que atravessou e modificou severamente a concepção de corpo e de homem. Esta concebe o homem como um ser composto por *res congitans* e *res extensa* (substância pensante e substância extensa, respectivamente), substâncias independentes, que não se misturam, mas se inter-relacionariam através somente da glândula pineal.

Distinguindo-as, Descartes as caracteriza com qualidades completamente opostas. A "coisa" pensante estava estritamente relacionada à inteligência, ao raciocínio, sendo compreendida como ação da alma, do espírito, do intelecto ou do pensamento (totalmente desvinculada dos elementos externos). Sua existência era comprovada por meio das ideias, frutos do exercício da razão.

Com suas palavras, DESCARTES (2005) diz:

> *"... compreendi assim que eu era uma substância cuja essência ou natureza consistem apenas em pensar, e que, para ser, não tem necessidade de nenhum lugar, nem depende de coisa material alguma. De modo que esse eu, isto é, a alma pela qual sou o que sou, é inteiramente distinta do corpo, sendo inclusive mais fácil de conhecer do que ele, e, ainda que não existisse, ela não deixaria de ser tudo o que é"* (p.70). (Grifo nosso)

Já a "coisa" extensa estava ligada à realidade corpórea, ao material, àquilo que pudesse ser mensurável, composta por características físicas quantificáveis (excluindo rigorosamente qualquer qualidade interna, subjetiva ou relativa à outra substância), como o "comprimento, largura, altura ou profundidade", sendo "divisível em diversas partes, as quais podiam ter diversas figuras e tamanhos, e ser movidas ou transportadas de todas as maneiras"[89] (IDEM, p. 73).

[89] Todas as características aplicáveis às substâncias extensas são provenientes de análises matemáticas, como, por exemplo, da geometria, visto ser considerada por Descartes como uma ciência segura, metódica e racional. MONDIN (2006) aponta que as principais críticas de esse intelectual sofreu em seu tempo foi a transferência de propriedades matemática e geométricas para analisar os campos do saber.

Desse modo, corpo e alma, extensão e cogito, físico e inteligência, entre outras denominações dualistas, compunham o ser humano. Contudo, mesmo constituindo-se de um corpo, o que o definia e distinguia na natureza era sua propriedade pensante.

Como havia sido iniciado anteriormente, com formatação da ciência moderna, executou-se com Descartes, se não de modo definitivo, ao menos de maneira duradoura, não somente a separação do homem em duas substâncias, mas também a dicotomização de suas características e propriedades. Acresce-se ainda, que após desagregá-las e opô-las, ele as hierarquizou, ao eleger a mente e sua capacidade de raciocínio como a forma segura e ideal do homem de estar e agir no mundo.

O nivelamento superior da alma em relação ao corpo ocorreu devido à separação dessas duas substâncias e também por considerar que o ato de pensar, possibilitado pelo uso sistemático da razão, permitia "clareza e distinção" (DESCARTES, 2005, p. 71) na busca pelas verdades, em contraposição à sensação, à imaginação ou fantasia[90], vistas como fontes dúbias, enganosas e imprecisas.

Apesar dessa separação entre alma e corpo e a supervalorização da primeira em relação ao segundo serem encontradas já nos intelectuais gregos – como foi mostrado em seções anteriores – tanto as referências teóricas (abrindo mão das influências clássicas e religiosas), quanto a motivação metodológica (distanciando-se da dedução Aristotélica e ressaltando a importância da etapa de análise para o desenvolvimento da síntese e da dedução) em Descartes foram outras.

A retomada desses parâmetros, mesmo que de forma diferenciada, serviu para reafirmar que somente a inteligência poderia promover o entendimento seguro dos fenômenos, estando esta livre de qualquer condicionamento físico, sensível ou imaginativo (objetos sem correspondência com o real), originários no corpo.

A partir dessa separação e diferenciação das substâncias do homem, em conjunto com o avanço das investigações científicas e com a dessacralização do corpo, tornou-se possível não somente a observação minuciosa e experimentação diversificada desse último (como, no caso, das técnicas de dissecação, subsidiando o desenvolvimento da anatomia e fisiologia como ciências), mas também a compreensão distinta do seu funcionamento, submetida à lógica mecânica de organização e função das partes.

Sendo assim, o corpo humano, por compor o mundo físico, consolidou-se como objeto de conhecimento a ser detalhadamente analisado e apreendido. Para isso, o corpo foi reduzido às suas qualidades quantificáveis, diretamente ligadas à extensão e ao

[90] MONDIN (2006, p. 83), destaca que Descartes atribuiu três faculdades à alma (sensação, imaginação e razão) e dividiu as ideias em "adventícias (as que dependem dos sentidos), fictícias (as que dependem da fantasia) e as inatas (as que dependem exclusivamente da razão e que, não podendo ser produzidas pela experiência, necessariamente são inatas)".

movimento, da mesma maneira como se fazia com as máquinas sob regimento das leis mecânicas (figuras, grandezas e movimento dos corpos).

O próprio DESCARTES (2005) ratifica essa concepção ao comentar o funcionamento do coração, onde as figuras, as grandezas e o movimentos dos corpos são essenciais a sua compreensão.

> *"Basta que as artérias, que as transportam (partes do sangue), sejam as que vêm do coração..., que segundo as regras da mecânica, que são as mesmas que as da natureza, quando várias coisas que tendem em conjunto a se mover para um mesmo lado onde não há bastante lugar para todas, assim como as partes do sangue que saem da cavidade esquerda do coração tendem (a ir sozinhas) para o cérebro..."* (p. 94).

Essa mecanização do corpo, através da desconsideração de suas expressões e da minimização de seus sentidos e sensações, em detrimento das qualidades possíveis de serem definidas e analisadas pela razão, constituiu um dos mecanismos mais limitadores ao corpo propriamente dito.

Todas essas concepções elaboradas e aprimoradas por Descartes – separação do homem em duas substâncias opostas e independentes, submissão do corpo às propriedades da alma, e a compreensão maquinal do corpo como objeto de análise – se difundiram de tal maneira que se reverberaram até a contemporaneidade, influenciando diferentes âmbitos sociais, como na educação e na saúde.

No caso da educação, e mais especificamente da educação física, observa-se, como consequência, uma hierarquização entre o pensar e o fazer, respectivamente relacionados e reduzidos à mente e ao corpo, recebendo aquela um maior *status* e valor do que este. A supervalorização de um e a secundarização, quando não a exclusão, do outro são confirmadas por alguns estudos que abrangem o cotidiano escolar, como em PAIXÃO (2005) e CARVALHO (2012), que indicam como as questões relativas à corporeidade e às questões corpóreas em geral, como a cultura corporal, tornam-se alvos da lógica dualista e da racionalização dos saberes.

Para além da educação, acredita-se que essa concepção fragmentária de homem, seguida pela mecanização do corpo – transformado em simples objeto de investigação, a ser explorado pelas ordens da razão e esquadrinhado pelo método científico – e orientada pela metodologia cartesiana, foi disseminada pelos séculos, não somente pelos textos de Descartes, mas por outros teóricos que foram influenciados por ele, sendo apropriada e manipulada de acordo com seus interesses intelectuais.

Alguns exemplos poderiam ser citados, como: o surgimento dos métodos ginásticos no século XIX, que apesar de possuir uma motivação específica[91], podem ser relacionados à visão compartimentada do corpo, ao orientar a movimentação e a exercitação adequada de cada segmento; ou o aprimoramento dos meios de produção em grande escala, que utilizando o método de reduzir esse processo em partes menores, com funções bem determinadas e restritas, acelerava os resultados, automatizava os sujeitos e os alienava do produto final; entre outros.

Fazendo um breve parêntese sobre esses exemplos, deseja-se propor uma pequena retomada de um assunto tratado no capítulo anterior sobre as relações raciais no Brasil e relacioná-lo às perspectivas elaboradas na Idade Moderna.

Foi justamente nesse período que a expansão marítima dos Estados europeus do ocidente se iniciou e se ampliou (do século XV ao início do XVII), sendo caracterizada pela descoberta de novas terras, pela formação e desenvolvimento das colônias e pelo crescimento do comércio exterior. Em todas essas relações (política, social, econômica e cultural) as égides do pensamento moderno estavam presentes, se não estimuladas, pelo menos embasadas nas conquistas da ciência e na racionalização desse processo. Defende-se que essa estruturação intelectual fecundada na modernidade – principalmente com o aperfeiçoamento dos métodos dedutivo, pela ciência, e indutivo, pela filosofia – permitiu alguns avanços, muitos dos quais foram somente concretizados no período seguinte.

Entre esses avanços científicos e teóricos, originários na Idade Moderna e estendidos até a contemporaneidade, tem-se a utilização das inovações técnicas e o surgimento e aprimoramento de certas ciências (medicina, anatomia, antropologia social, etc) usadas de modo subvertido, atendendo às demandas que buscavam justificar social, cultural e politicamente a hierarquização das raças. Ou seja, a partir da experiência científica e das deduções racionais, o ideário de divisão e classificação das raças foi sustentado e difundido socialmente.

Entretanto, não se quer dizer que foram as proposições elaboradas por Descartes e por outros intelectuais e cientistas da modernidade que incentivaram a estruturação e as manifestações do racismo. Mas sim, que os pilares que sustentavam as teorias racistas, como o darwinismo social, o evolucionismo e a frenologia, foram construídos e consolidados séculos antes pela ciência experimental e pela racionalização do mundo.

A mentalidade difundida e consolidada por toda a Europa, a respeito da necessidade de se comprovar através do raciocínio lógico e da experiência metodologicamente

[91] Entendida como um fenômeno produzido e modificado historicamente, não somente os métodos ginásticos, mas a ginástica em si, adequou-se às dinâmicas sociais, políticas, culturais e religiosas defendidas em cada período histórico. Sobre essas questões ver VIGARELLO (2003) e OLIVEIRA & NUNOMURA (2012).

estruturada as verdades sociais, subsidiou as discussões relativas à organização e categorização racial, aceitas pelo público em geral e confirmadas pelos especialistas da época.

Com o objetivo de exemplificar a relevância da racionalização e da experimentação como argumentos socialmente aceitos, podem-se citar a defesa da baixa capacidade cognitiva, e até mesmo sua ausência, nos negros, utilizada para justificar, entre tantas outras razões, a escravização e desvalorização destes no espectro social. Essa proposição tornou-se objeto de estudo científico, sendo explicada por diferentes concepções – como aquelas explicitadas no capítulo anterior.

Entre essas alegações estão as características fenotípicas, baseadas nas qualidades observáveis e mensuráveis do corpo do negro – as mesmas encontradas nas discussões da *res extensa*, como as medidas e as formas –, que submetidas às experiências e à lógica dedutiva, foram utilizadas para comprovar a hierarquização que se defendia no âmbito cultural, social e político. Dito de outro modo, devido ao *status* social atribuído à ciência, esta foi usada para corroborar induções teóricas e justificar práticas do cotidiano da sociedade brasileira referentes às relações raciais no Brasil.

Essa breve reflexão serviu apenas para demonstrar algumas perspectivas do pensamento moderno que se difundiram pelos séculos seguintes e se mantiveram influentes no tratamento de diferentes questões.

Retomando e finalizando as discussões sobre Descartes é possível notar que, como qualquer outro intelectual, possui méritos e deméritos em suas proposições. Entre os pontos positivos estão: a orientação epistemológica dada à filosofia; a defesa do aspecto crítico das elaborações científicas e filosóficas desvencilhando-se de qualquer aspecto pré-condicinante ou pré-concebido na busca pela verdade; o rigor metodológico nas deduções; entre outros já citados. Já as principais críticas recebidas por aquele intelectual apontam para a supervalorização racional, a concepção fragmentária de homem e ao empobrecimento e redução do corpo às características mecânicas.

Sobre esses problemas, repassados em forma de herança teórica, MELANI (2012) afirma que

> *"Apesar das tentativas de solução elaboradas por Descartes, pelos pressupostos da concepção dicotômica cartesiana o problema do dualismo mente-corpo é algo insuperável, porque é o próprio dualismo metafísico pensamento-extensão que funda sua física" (p. 56).*

Como legado, o racionalismo cartesiano permeou diferentes discussões e influenciou alguns intelectuais[92], como Baruch Spinoza, além de constituir-se como fundamento principal do movimento iluminista do século XVIII (MONDIN, 2006; MELANI, 2012).

Dando segmento à proposta dessa seção, serão abordadas as contribuições de Spinoza a respeito das discussões sobre o homem e seu corpo através da ruptura com a metafísica clássica e cartesiana. Originou-se com esse intelectual uma pequena, mas significativa mudança de perspectiva filosófica, que mesmo iniciada em meados do século XVII influenciaria outros autores mais contemporâneos, como Arthur Schopenhauer (1788 -1860), Friedrich Nietzche (1844 -1900), Sigmund Freud (1856 -1939) e Gilles Deleuze (1925 -1995),

Apesar de receber direta influência dos textos de Descartes e concordar com esse em alguns pontos básicos, como cita D'AMBROS (2012), a abordagem física e mental dos afetos através do método geométrico, e a naturalização e racionalização daqueles, Spinoza se opôs ao primeiro especialmente no que diz respeito à explicação metafísica de substância e à relação entre corpo e mente na tentativa, nesse último caso, de solucionar o dualismo sob o qual era tratado o homem. Além disso, vale ressaltar que seus enfoques teóricos dirigiram-se muito mais aos problemas filosóficos do que aos científicos.

MODIN (2006) e SCALA (2003) apontam que o caráter ético das discussões filosóficas de Spinoza, sempre regidas pela ordenação matemática aplicada à realidade, destacou-se, inclusive, em detrimento de sua metafísica. Suas proposições morais possibilitariam ao homem atingir a felicidade e viver "corretamente", de modo livre.

O desenvolvimento de suas proposições foram ordenadas e guiadas pelo método geométrico, entendido como o melhor e mais seguro instrumento para aquisição do conhecimento, sendo explicitamente demonstrado em sua obra *Ética*, através da organização do texto em postulados, axiomas, proposições, demonstrações, corolários, escólios, etc.

Sobre sua concepção de substância[93] – base de sua metafísica – Spinoza afirma que, em contraposição à divisão entre substância pensante e extensa de Descartes, existia apenas uma verdadeira, a saber, Deus, o qual era absolutamente infinito, indivisível e

[92] Além de Spinoza, Nicolau de Malebranche (1638 -1715) e Gottfried Wilhelm Leibniz (1646 -1716) também apresentaram em seus escritos filosóficos, influências do pensamento cartesiano (MONDIN, 2006; MELANI, 2012).

[93] "Por substância compreendo aquilo que existe em si mesmo e que por si mesmo é concebido, isto é, aquilo cujo conceito não exige o conceito de outra coisa do qual deva ser formado" (SPINOZA, 2013, p. 13).

eterno, causa imanente[94] de tudo, inclusive de si e de todas as coisas que existem (SPINOZA, 2013). Essa substância, por sua vez, era constituída por infinitos atributos, os quais comporiam sua essência, podendo ser inclusive distintos. Essência esta entendida como "... aquilo que, se dado, a coisa é necessariamente posta e que, se retirado, a coisa é necessariamente retirada; em outras palavras, aquilo sem o qual a coisa não pode existir nem ser concebida e vice-versa" (IDEM, p.31).

Como exemplo desses atributos que entre outras características também eram eternos e infinitos, assim como a substância que constituíam, podem-se citar o pensamento e a extensão[95], que mesmo apresentando propriedades diferenciadas, atuavam em conjunto. Corroborando essa proposição, SPINOZA defende que

> *"... ainda que dois atributos sejam concebidos como realmente distintos, isto é, um sem a mediação do outro, disso não podemos, entretanto, concluir que eles constituam entes diferentes, ou seja, substâncias diferentes. Pois é da natureza da substância que cada um dos seus atributos seja concebido por si mesmo, já que todos os atributos que ele tem sempre existiram, simultaneamente, nela, e nenhum, pôde ter sido produzido por outro, mas cada um deles exprime a realidade, ou seja, o ser da sustância"* (2013, p. 18).

É propriamente sob este aspecto que as discussões de Spinoza abriram caminho para novas percepções, principalmente aquelas relativas à natureza do homem. Dessa forma, para compreendê-la é necessário deter-se, mesmo que brevemente, sobre as explicações daqueles atributos.

Resumidamente, Deus era a única substância verdadeira existente, composta por distintas e infinitas propriedades – os atributos – que expressariam de forma única a essência daquele. Sendo diferenciados por suas características particulares, os atributos demonstravam de maneira definida e determinada a essência eterna e infinita do primeiro. Logo, Deus "é uma coisa pensante" e "uma coisa extensa" por ter como atributos, respectivamente, o pensamento e a extensão (IDEM, p. 52-53). Assim, por serem a forma como a natureza de Deus é expressa, os atributos existem e podem ser concebidos também no mundo (relação de imanência). Isso seria possível através dos "modos", conceito elaborado por SPINOZA para designar "... as afecções de uma substância, ou seja, aquilo que existe em outra coisa, por meio da qual é também concebido" (p. 13), sendo aplicado para se referir, por exemplo, ao homem.

---

[94] Ao justificar a "Proposição 25" da primeira parte, SPINOZA (2013, p. 33) diz que "... dada a natureza divina, dela se deve necessariamente deduzir tanto a essência quanto a existência das coisas... no mesmo sentido em que se diz que Deus é causa de si mesmo, também se deve dizer que é a causa de todas as coisas... (Ou seja), as coisas particulares nada mais são que ... modos pelos quais os atributos de Deus exprimem-se de uma maneira definida e determinada". De forma resumida, "Tudo o que existe, existe em Deus, e por meio de Deus deve ser concebido" (IDEM, p. 29).

[95] MONDIN (2006) ressalva que, mesmo tendo Deus a possibilidade de exprimir sua essência em infinitos aspectos (atributos), apenas dois seriam acessíveis ao intelecto humano – o pensamento e a extensão – visto que a realidade na qual vive o homem, apenas essas duas ordens são apresentadas a ele.

Com essa explanação pode parecer que Spinoza apenas deslocou a segmentação entre pensamento e extensão da substância de Descartes para sua concepção de atributo. Contudo, apesar de ambos dividirem a existência das coisas entre ideia e corpo, o que diferencia o primeiro do segundo é sua visão de unidade. Isso porque, mesmo apresentado propriedades e aspectos completamente dispares, são “modos” de “uma só e mesma coisa, que se exprimem, entretanto, de duas maneiras” (IDEM, p. 55). Isso significa, mais ainda, que cada “modo” deve ser explicitado pelo atributo a que se refere, mantendo, não obstante, a perspectiva de simultaneidade e de conjunto.

Sobre isso, SPINOZA (2013) afirma

> *“quer concebamos a natureza sob o atributo da extensão quer sobre o atributo do pensamento, quer sob qualquer outro atributo, encontraremos uma só e mesma ordem, ou seja, uma só e mesma conexão de causas... (Por isso), deveremos sempre que considerarmos as coisas como modo de pensar, deveremos explicar... a conexão das causas, exclusivamente pelo atributo do pensamento. E, da mesma maneira, enquanto essas coisas são consideradas como modos de extensão, a ordem de toda a natureza deve ser explicada exclusivamente pelo atributo da extensão”* (p. 56).

Sendo assim, o homem, que como modo é constituído “por modificações definidas dos atributos de Deus” (IDEM, p. 58), somente pode ser compreendido como um todo. Ou seja, ainda que composto por particularidades diferentes – pensamento e extensão – a natureza humana só se dá em unidade e por uma relação total entre suas partes.

Para alguns autores mais contemporâneos a relação que Spinoza propõe entre manifestações distintas de uma mesma coisa, estando aquelas em correlação e concordância, é apontada como uma tentativa de reduzir os problemas da relação dicotômica entre corpo e mente, ora apontada como insuficiente, como defendem MELANI (2012), MONDIN (2006) e SCALA (2003) – entendida através do “paralelismo psicofísico” – ora exitosa, como justifica JAQUET (2011) e AZEVEDO (2012) – indicada pela concepção de “unidade psicofísica”. Enquanto os primeiros entendem o paralelismo como a relação entre os atributos na qual o pensamento reflete “ponto por ponto” exatamente o que está contido na extensão, e vice-versa, chegando a defender a retomada do dualismo cartesiano por meio do dualismo de aspectos da substância única (MONDIN, 2006), os segundos expressam que a perspectiva de unidade trata de maneira original a concepção de mundo, representando, além disso, um avanço teórico considerável.

É essa segunda interpretação que interessa nesse ponto do presente texto. Propondo tratar de como as perspectivas sobre o corpo influenciaram seu tratamento e sua relevância (ou descrédito) no decorrer dos séculos, o atual capítulo vem demonstrando que desde os escritos clássicos, passando pela longa Idade Média e atravessando toda a Modernidade – ressaltando que discute-se esses recortes a partir de referências ocidentais

– o corpo, mesmo que em contextos e com consequências totalmente distintas, foi majoritariamente inferiorizado em uma escala de valor social e cultural, submetendo-se às luzes da razão, da fé e da ciência – posicionamento que se modifica completamente em Spinoza.

Apoiando a perspectiva da unidade psicofísica, JAQUET (2011) reforça que a originalidade e o ineditismo das proposições de Spinoza repousavam na abordagem dupla (física e mental) da realidade humana e no discernimento inovador da origem e da natureza dos afetos[96]. As teses elaboradas por Spinoza trataram o corpo e a mente de maneira equânime, sem nivelamentos ou classificações entre esses modos, sem descartar, entretanto, os conceitos próprios de cada um. Sendo assim, não concebia nenhuma hierarquização, submissão ou desvalorização do corpo e suas propriedades. Ao contrário disso, a correlação que existia entre corpo e mente, implicaria simultaneamente a identidade e a diferença numa só coisa, o homem. Sobre isso SPINOZA (2013) exemplifica que "quanto mais um corpo é capaz... de agir (ou padecer) simultaneamente sobre um número maior de coisas..., tanto mais sua mente é capaz... de perceber, simultaneamente, um número maior de coisas" (p. 62).

Dessa maneira, por exemplo, a ideia[97], compreendida como um dos modos do atributo do pensamento constituiria a mente humana a partir da concepção que essa possui de seu objeto, a saber, o corpo, enquanto modo definido da extensão, existente em ato (IDEM, 2013). Ou seja, o modelo da relação entre uma ideia e seu corpo entende, como objeto de pensamento, tudo o que a essência do corpo compreende formalmente, visto que, por meio da mente as ideias se formam de modo mais ou menos adequado, de acordo com as afecções que modificam o corpo (JAQUET, 2011).

Para SPINOZA (2013) o conhecimento de algo pela mente humana pode ser um conhecimento confuso e mutilado, isto é, inadequado, caso suas referências estejam ligadas somente à própria mente. Logo, se o conhecimento da mente advém das afecções que afetam o corpo, sua formação é distinta e clara. Derivando-se dessa proposição, o autor elabora outra, na qual considera falsidade ou erro como a privação do conhecimento adequado, sendo causada pela experiência errática dos sentidos ou pela imaginação.

Sendo assim, o corpo como modo do atributo da extensão não definiria a capacidade e a propriedade de formar ideias da mente, já que, como foi explicitado, cada modo é concebido por suas características específicas, sem depender do outro – "Nem o

[96] "Por afeto compreendo as afecções do corpo, pelas quais sua potência de agir é aumentada ou diminuída, estimulada ou refreada, e ao mesmo tempo, as ideias dessas afecções.... (Assim, sendo) a causa adequada de alguma afecção, por afeto compreendo, então uma ação; em caso contrário, uma paixão" (SPINOZA, 2011, p. 98).
[97] "Por ideia, compreendo não as imagens, como as que se formam no fundo do olho ou, se preferirem, no cérebro, mas os conceitos do pensamento" (SPINOZA, 2013, p. 88).

corpo pode determinar a mente a pensar, nem a mente determinar o corpo ao movimento ou ao repouso...” (SPINOZA, 2013, p.100).

Todavia, era justamente mediante o corpo e sua relação com o mundo que Spinoza entendia que a mente desempenhava sua característica pensante. Logo, considerava-se que quanto mais experiências o homem através de seu corpo dispusesse, enquanto modo existente em ato, sobre mais coisas a mente humana exerceria suas propriedades. Na *proposição 14* e em sua *demonstração*, presentes na segunda parte do seu livro *Ética*, SPINOZA (2013) coloca que:

> *“A mente humana é capaz de perceber muitas coisas, e é tanto mais capaz quanto maior for o número de maneiras pelos quais seu corpo pode ser arranjado. (Ou seja), o corpo humano, com efeito, é afetado, de muitas maneiras, pelos corpos exteriores, e está arranjado de modo tal que afeta os corpos exteriores de muitas maneiras. Ora, tudo o que acontece no corpo humano é percebido pela mente.”* (p. 66).

Considera-se, a partir dessas exposições, que Spinoza vai muito além do que não subestimar e não classificar inferiormente o corpo. Ele o valoriza justamente por suas características e propriedades – as mesmas que foram utilizadas para depreciá-lo, em Platão, por exemplo – sendo capazes de prover as afecções necessárias para o entendimento da mente humana. Se houvesse uma escala, ambos, mente e corpo, estariam em igual posição, cada um exercendo sua “função” com igual valor e relevância na composição do ser humano e na sua existência e relação com o mundo.

Em relação aos intelectuais que se baseavam exatamente em proposições contrárias, de desvalor do corpo e de dependência às ordens da mente, Spinoza faz diversas críticas ao longo da obra aqui referida. Apontando-as como pré-conceitos, ele não aceitava aquelas que consideravam que o corpo fosse comandado, ora ao movimento, ora ao repouso, através da mente e suas propriedades, visto que em suas discussões as capacidades do corpo não se submetiam ao domínio e ordenação da mente (IDEM, 2013).

Como será observado nas discussões seguintes, esse tratamento que abarcou ao mesmo tempo respeito e valorização da diversidade e sentido de unidade na constituição do homem, não ganhou muito destaque nas décadas seguintes – principalmente durante o século XVIII, que retomou fortemente as proposições cartesianas e científicas do início da Idade Moderna – que recuperam e aprofundaram perspectivas que tornam o homem cada vez mais fragmentado, em coerência com as concepções ideológicas difundidas naquela época. Entretanto, tornou-se relevante às proposições mais contemporâneas, que entre muitas frentes de discussão, passaram a abordar o homem não por suas partes completamente distintas e hierarquizáveis por suas características, mas pela pluralidade e complexidade de seu ser, como defenderam séculos depois, por exemplo, Clifford Geertz e

Edgar Morin[98]. Spinoza daria o primeiro passo para conceber o homem e seu mundo de maneira distintiva, permitindo que outras características, além das do intelecto, se tornassem foco de interesse teórico.

Após essa explanação sobre seus principais conceitos e preposições, pode-se dizer que se por um lado Spinoza enquadrava-se ao contexto mais amplo do período Moderno, considerando em seus escritos a importância da lógica dedutiva e a negação das explicações religiosas às questões da natureza, do universo e do homem, por outro lado, rompeu com as explicações cartesianas e com a ciência experimental que se desenvolvia, principalmente ao não defender a exacerbação da razão sobre outras propriedades, como as corpóreas.

Observando o cenário geral da Modernidade, Spinoza foi um dos expoentes que despontou por apresentar uma visão diferenciada de homem (tentativa de solucionar o paradigma dicotômico corpo e mente), já que as produções intelectuais desse período continuaram defendendo a relevância dos aspectos experimental e racional, reestruturados por Galileu e Descartes – modelo baseado na observação, na análise e na recomposição de todos os fenômenos (MELANI, 2012).

Essa afirmação pode ser corroborada pela organização do Iluminismo durante o último século pertencente à Idade Moderna (XVIII), que não apenas recuperou alguns temas discutidos nos séculos XVI e XVII, mas os reafirmou e os consolidou como base teórica para o tratamento de distintas questões, desde as essencialmente científicas, até as culturais, econômicas e políticas. MELANI (2012) ainda ratifica que tanto as ideias quanto os procedimentos elaborados nos séculos anteriores, inicialmente aplicados às ciências naturais, passam a ser empregados na análise de todos os campos do saber, devendo ser guiados sempre pela razão humana.

Apesar de abarcar inúmeros marcos históricos de grande relevância para o ocidente – a Renascença, o Humanismo, a Reforma, a Contrarreforma, o surgimento do Capitalismo, a consolidação dos Estados-Nação, a expansão da Colonização, entre tantos outros – o movimento[99] Iluminista é considerado como uma das principais expressões da mentalidade e dos valores criados e difundidos pela Modernidade que de certa forma se fazem presentes até os dias atuais (SILVA, 2009).

---

[98] Principalmente sobre Edgar Morin, existem publicações que aproximam alguns pontos em comum entre a Teoria da complexidade deste e as teses de Spinoza, como MARIOTT (2004).

[99] Silva (2009) afirma que alguns autores não consideram o Iluminismo como um movimento, visto que entre seus intelectuais não havia uma única e coerente corrente de pensamento, mas sim múltiplos discursos e contestações mútuas. Apesar de tudo, havia muitas ideias em comum, como “a defesa do pensamento racional, a crítica à autoridade religiosa e ao autoritarismo de qualquer tipo e a oposição ao fanatismo” (p. 210), sendo direta ou indiretamente influenciados pelo cientificismo do século XVII e pelo racionalismo de Descartes, onde a razão seria a única ferramenta que traria esclarecimento à humanidade.

O conceito de Iluminismo – utilizado primeiramente por Kant, em 1784, que designava o “Esclarecimento” como a condição necessária à autonomia da humanidade – tornou-se referência intelectual por toda Europa ocidental, abarcando as mais diversas discussões, desde as filosóficas, passando pelas ciências sociais e naturais, até a educação e a tecnologia (IDEM, 2009). Todas essas discussões depositavam uma confiança ilimitada na luz da razão e na instrução da ciência, que conduziriam o homem à liberdade pelo caminho mais fácil (lógico) e seguro, distanciando-se do erro ocasionado pela superstição e pelo fanatismo (MONDIN, 2006).

Visando compreender melhor as perspectivas defendidas e enraizadas por esse movimento, MONDIN (2006) apresenta as principais características ideológicas do Iluminismo, que se reverberaram por distintas práticas sociais, inclusive nos séculos XIX e XX.

Entre aquelas estão: a veneração pela ciência – ampliação do interesse sobre o método cientifico, para além do círculo restrito de cientistas e filósofos (popularização daquela), surgimento de novas invenções e tecnologias e fortalecimento do movimento de educação popular; a defesa do empirismo como sistema elaborado pelo progresso científico – experiência como critério da verdade; a valorização do racionalismo, onde o poder ilimitado da razão rege a teoria, a prática e toda a vida, tornando-se “norma única, suprema e absoluta... que impera em todas os campos” (IDEM, 2006, p. 179); a contraposição ao tradicionalismo – devido à soberania da razão, criticava-se fortemente as tradições e dogmas relacionados à igreja e à monarquia (instituições da ordem tradicional); e o otimismo utópico, no qual a razão poderia eliminar todas as causas da infelicidade e das misérias (jurídica, pedagógica, econômica e médica).

Essas perspectivas ideológicas influenciaram e atravessaram o corpo, e as práticas relativas a ele, de forma direta: a ciência, mais uma vez e de modo mais detalhado e minucioso, tomou o corpo como objeto de estudo, observando-o e analisando-o por meio da sua divisão em partes cada vez menores, a partir das quais foram se desenvolvendo ciências mais especializadas; além de fragmentado, o corpo e o funcionamento de seus sistemas são explicados a partir da experimentação, que comprovaria suas funções mediante aplicação do método adequado; em ambos os casos, como objeto de ciências específicas ou de diversas experiências empíricas, a racionalização desses processos é a base para a comprovação da veracidade desses estudos; e, por fim, a cada tradição ou dogma relativo ao corpo que fosse quebrado nesse cenário de racional, científico e empírico, maiores e mais profundas eram as intervenções sobre esse.

Algumas dessas proposições foram apropriadas pela crescente burguesia europeia, como a crítica ao absolutismo, à Igreja Católica e à estrutura do Antigo Regime, tornando-se uma inspiração para a construção retórica e para as bandeiras defendidas por essa classe durante o século XVIII (SILVA, 2009). Entre os movimentos originários das reivindicações burguesas ou por essa classe apoiados, tanto no século XVIII quanto no XIX estão: a independência dos Estados Unidos, a Revolução Francesa e a independência das colônias na América Latina que, quando vitoriosos, carregavam o pensamento Iluminista como base dos novos Estados e da mentalidade que os guiava (SILVA, 2009). Devido a essa influência, observa-se que muitas das discussões proporcionadas pelo Iluminismo se tornaram tão presentes no cenário brasileiro pós-independência, por exemplo, como o progresso civilizatório, a consolidação das ciências e o sentimento nacional.

A consolidação do poder político e econômico da burguesia no cenário ocidental permitiu que os ideais norteadores iluministas fossem ainda mais difundidos, tornando o progresso – possível pelos avanços científicos e pelo uso pragmático da razão – um dos elementos básicos que influenciaram as transformações políticas e sociais entre os séculos XVIII e XIX.

Para SILVA (2009) o Iluminismo pode ser considerado como base essencial da modernidade e fundador do mundo contemporâneo, onde predominam os valores burgueses. A mesma autora explica que

> *"A presença do pensamento iluminista nesses movimentos de definição do mundo contemporâneo fundamentou as sociedades ocidentais nas aspirações e nos projetos da burguesia, que tinham a razão e o progresso como pensamento básico. Para isso contribuiu também a Revolução Industrial, que teve como lema o progresso. A junção desses elementos impulsionou o crescimento do cientificismo e do desejo da ordem como aspiração fundamental para a civilização. As sociedades ocidentais dos séculos XIX e XX constituíram-se, dessa forma, sobre esse fundamento iluminista, defendendo como naturais conceitos elaborados pelo Esclarecimento: a razão acima da fé, o progresso, o governo representativo da vontade popular, as liberdades individuais, o culto à ciência. Desse contexto, iluminista e industrial, nasceu o pensamento moderno das sociedades contemporâneas"* (IDEM, 2009, p. 212).

Mediante essa contextualização sobre o período no qual se construiu o movimento iluminista e como suas principais características se desdobraram pelos mais diferentes âmbitos sociais, como nas políticas nacionalistas, nos modos de produção em grande escala, na inovação tecnológica, na educação das elites e das massas, entre outros, é possível exemplificar a influência geral desse projeto de sociedade – racional, em constante progresso e civilizado – recuperando algumas questões já discutidas sobre o cenário brasileiro nos séculos XIX e XX.

Por exemplo, no capítulo anterior do presente trabalho, foi apresentado e discutido como foram organizadas as relações raciais no Brasil desde o século XIX, apontando os parâmetros políticos, sociais, econômicos e culturais que as fundamentavam. Sobre estes, tanto SCHWARCZ (1993) quanto ORTIZ (2005) afirmam que os modelos de modernização, progresso, cientificidade e civilidade advinham dos Estados europeus, os quais eram considerados em um patamar "superior" enquanto nação. Desse modo, a partir da constatação do estágio de "atraso" e de "inferioridade" do povo brasileiro e a eleição das sociedades europeias como padrão a ser atingido (devido ao referencial de modernidade e civilidade atrelados a essas), estabeleceram-se diferentes estratégias para que o caráter nacional brasileiro fosse redefinido – atravessando inclusive as questões de raça.

Estando esses padrões definitivamente alicerçados nos moldes do pensamento moderno, MORIN (2005) ressalta como o Iluminismo foi determinante na estruturação ideológica, política e econômica europeia, tornando-se mais do que preponderante, quase que hegemônico, em sua influência, ao optar e defender, acima de quaisquer referenciais, a autonomia da razão, o empirismo científico e o progresso da humanidade, fazendo-se presente não apenas no período no qual surgiu e se enraizou, mas repercutindo em diferentes âmbitos na contemporaneidade – como no caso das aspirações da sociedade brasileira.

Considerando assim, as orientações provenientes do Iluminismo como suporte de muitas estratégias políticas, econômicas e culturais implementadas no Brasil fundamentalmente durante o século XIX, tecem-se algumas possíveis relações entre essas influências racionalistas, progressistas e cientificistas e as discussões emergentes entre os intelectuais brasileiros, e entre alguns estrangeiros a respeito do país, relativas à raça.

Tomando essas questões como foco de análise, pode-se estabelecer um vínculo, por exemplo, entre a eleição do darwinismo, do evolucionismo e do positivismo (como fundamentos teóricos ao debate sobre a formação racial brasileira) e algumas diretrizes provenientes do período moderno. Isso se justifica porque essas doutrinas acrescentavam cientificidade às diversas discussões que apresentavam a precariedade e o não desenvolvimento da sociedade brasileira como consequências da constituição mestiça de sua população.

Afirma-se, desse modo, que o padrão de modernidade cunhado, principalmente no século XVIII, tornou-se uma dupla referência à sociedade brasileira. Primeiramente, porque as grandes metrópoles europeias, como a francesa e a inglesa, constituíram-se como modelos em distintos aspectos, como na urbanização, na industrialização, na arquitetura, na medicina, nas artes, entre tantos outros, que emanavam o sentimento de desenvolvimento,

progresso e ordem, os quais poderiam e deveriam ser atingidos por meio de amplas mudanças – entre as quais estaria o processo de branqueamento da população brasileira. E, em segundo lugar, para que a equiparação do Brasil com as "avançadas" nações europeias fosse possível, o primeiro deveria utilizar as teorias e os métodos científicos propagados por estas, de modo que a "importação"[100] e a implementação desses conhecimentos (justificadas pela legitimação e pela relevância de seu estatuto científico), equalizariam as discrepâncias civilizatórias entre elas.

Os debates raciais que permearam as questões políticas, culturais e econômicas no Brasil, são um dos exemplos que corroboram a adoção dos referenciais modernos, muitos desses iluministas, pelos intelectuais brasileiros.

Além das discussões supracitadas, os ideais iluministas subsidiaram os modelos educacionais, difundidos por toda a Europa, e que por consequência, foram tomados como referência por outros países, como o Brasil. Já que a atual pesquisa aborda justamente as discussões raciais no âmbito da educação física brasileira, será analisada como essas influências modernas fundamentaram as teorias pedagógicas, ligadas à educação do corpo, utilizadas principalmente no século XIX e XX.

III.I.3.1 – Modernidade e Cuidados Corporais

Durante os três primeiros séculos da Era Moderna (XV, XVI e início do XVII), as atividades corporais ainda se restringiam às práticas adotadas no período medieval, como a cavalaria e o manuseio de armas com fins militares (esgrima e arco e flecha, por exemplo). A pouca ênfase destinada à educação do corpo, estando este ainda sob o regime de muitos tabus culturais e dogmas religiosos, mudaria consideravelmente no século XVIII.

A separação do homem em corpo e mente, a defesa da supremacia desta em relação àquele (consolidada com Descartes) e a adoção e legitimação da ciência experimental como modelo de saber moderno, foram fundamentais às transformações que se imporiam sobre os cuidados e tratamentos do corpo.

Enquanto a apologia à racionalização e à análise científica ampliava o conhecimento do mundo, da natureza e do homem, por outro lado, tornava o corpo uma máquina biofísica, submetido à mensuração, decomposição e matematização de suas partes e funções. MELANI (2012, p. 60) afirma que "enquanto crescia a importância da razão e era ressaltada a capacidade da mente para vislumbrar e dominar a realidade, diminuía de maneira quase que inversamente proporcional a dignidade do corpo".

[100] Se durante os séculos XVIII e XIX as aspirações do Brasil enquanto nação almejavam os padrões europeus, utilizando, por exemplo, proposições intelectuais raciais oriundas de cientistas franceses e ingleses, que por sua vez, menosprezavam a constituição populacional mestiça brasileira, no século XX, alguns teóricos brasileiros começaram a criticar a "cópia", a "imitação" das ideias estrangeiras sobre raça. Sobre essa questão ver ORTIZ (2005).

Desse modo, com a reafirmação e a disseminação da concepção fragmentária de homem, ampliando a dicotomia cartesiana, o corpo tornou-se algo a ser dominado e docilizado, através de uma educação especificamente voltada para ele. Nesse ponto, mais um dualismo é consolidado: deveria haver, então, uma educação para a mente, que estimulasse e desenvolvesse os poderes intelectuais e as capacidades mentais superiores; e outra educação para o corpo, adequando-o e modelando-o de acordo com os valores difundidos, principalmente, pelo Iluminismo, como a otimização do desempenho, a economia e padronização dos gestos e a obediência à razão. Ainda inserido nessa perspectiva de oposição e hierarquização dos tratamentos pedagógicos destinados ao corpo e à mente, pode-se citar a valorização, mais contemporânea, das profissões que são caracterizadas pela "predominância intelectual", em detrimento daquelas que de "aspecto prático" [101].

Em meados do século XVIII, a disciplina e o controle corporais tornam-se preceitos básicos a serem desenvolvidos e aprimorados pelas práticas educativas, que deveriam ser prescritas por um rígido sistema de regras, objetivando tanto a saúde corporal, como a docilização e padronização do corpo. Sendo assim, estando sadio e educado, o físico se submeteria, eficazmente, aos julgamentos da razão (BARBOSA, MATOS e COSTA, 2011). As mesmas autoras ainda acrescentam que

> *"O pensamento iluminista negou a vivência sensorial e corporal, atribuindo ao corpo um plano inferior. Paralelamente, as necessidades de manipulação e domínio do corpo concorreram para a delimitação do Homem como ser moldável e passível de exploração. O corpo passa a servir à razão"* (BARBOSA, MATOS e COSTA, 2011, p. 28).

Como pano de fundo e um dos principais motivadores desse tipo de investimento relacionado à disciplina e ao controle do corpo, tem-se a Revolução Industrial[102], que modificando o modo de produção, de artesanal para fabril, multiplicou a capacidade de produzir mercadorias e serviços, através de distintos fatores (substituição do trabalho pesado do homem por utensílios e máquinas, a automação das etapas de produção, a divisão do trabalho), constituindo-se como produção em larga escala e em série, a custos rapidamente decrescentes, com mercado consumidor próprio e em expansão por meio das colônias (SILVA, 2006).

---

[101] Observa-se de forma empírica que no âmbito escolar, por exemplo, as disciplinas de caráter eminentemente "prático", como a educação física, artes e música, muitas vezes recebem tratamento diferenciado, de certa forma, desvalorizando "o fazer" das atividades formativas. Em outro extremo, as disciplinas mais "teóricas", que exigiriam mais da capacidade intelectual dos alunos, recebem destaque.

[102] SILVA (2006) afirma que o conceito de Revolução Industrial designa um fenômeno histórico, iniciado no século XVIII, no qual ocorreram intensas transformações técnicas produtivas, mais especificamente, na Inglaterra e em parte da Escócia. Além disso, ratifica que "A influência da Revolução Industrial, em particular no Ocidente, ultrapassou a esfera da produção e da economia, mudando, por exemplo, as noções tradicionais de tempo, ritmo e velocidade. A Revolução Industrial e as revoluções tecnológicas subsequentes forneceram algumas das bases para o mundo contemporâneo" (p. 373).

Sobre esse período, FOUCAULT (1997) propõe uma discussão que torna o corpo o alvo principal de poder, a ser exercido em diferentes âmbitos, desde as indústrias que estavam sendo instaladas e ampliadas por toda a Europa Ocidental, nas instituições militares, atingindo os espaços hospitalares, até chegar aos ambientes escolares.

Esse autor salienta que não seria a primeira vez na história da humanidade que o corpo seria tratado e submetido a limitações, proibições ou obrigações, mas que diferentemente no século XVIII, as técnicas aplicadas objetivando a docilidade do sujeito modificaram-se em escala e objeto de controle e em modalidade. Sobre essas novas técnicas, afirma que impuseram detalhadamente sobre o corpo uma coerção sem folga, que visava não mais a linguagem ou os sinais do corpo, mas a eficácia (economia) dos movimentos, através do constante e ininterrupto controle das atividades, por meio da divisão pormenorizada do tempo, do espaço e do movimento (FOUCAULT, 1997). Nesse contexto, nascem as disciplinas que controlam as operações do corpo e sujeitam constantemente suas forças, impondo-lhes uma relação de docilidade-utilidade.

Sobre essa formatação de disciplina, FOUCAULT (1997) analisa que:

> *"... nasce uma arte do corpo humano, que visa não unicamente o aumento de suas habilidades, nem tampouco aprofundar sua sujeição, mas a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna mais obediente quanto é mais útil, e inversamente. Forma-se então uma política de coerções..., uma manipulação calculada de seus elementos (do corpo), de seus gestos, de seus comportamentos. O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadrinha, o desarticula e o recompõe... (definindo não apenas) que façam o que se quer, mas para que operem como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determina"* (p. 119).

Recuperando as proposições difundidas desde o século XVII, juntamente com essas do século XVIII, observa-se que o corpo maquínico de Descartes – dissociado de sua alma, compartimentalizado, submetido às leis e aos experimentos científicos – foi sendo reapropriado e adequado às demandas políticas e econômicas que se impunham. Ou seja, com a racionalização do detalhe, da divisão em mínimas partes para observação, análise e experimentação do corpo, sua disciplinarização tornou-se possível, construindo uma nova forma de ver e investir no mesmo, bem como os usos a ele atribuídos.

Distribuir os indivíduos em certos espaços, determinar e vigiar cada atividade por ele realizada e manter sempre o controle sobre seu tempo, compuseram as principais estratégias disciplinares implementadas no século XVIII, postas em prática em diferentes espaços sociais. FOUCAULT (1997) afirma que

> *"A minúcia dos regulamentos, o olhar esmiuçante das inspeções, o controle das mínimas parcelas da vida e do corpo darão em breve, no quadro da escola, do quartel, do hospital ou da oficina, um conteúdo laicizado, uma*

> *racionalidade econômica ou técnica a esse cálculo místico do íntimo e do infinito" (p. 121).*

Especificamente no espaço escolar, que organiza-se "uma nova economia do tempo de aprendizagem... (tornando-se mais do que) uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar" (IDEM, p. 126).

A escola, assim como as instituições militares, médicas e industriais, passou a investir em todas as táticas disciplinares citadas acima, de modo a controlar o individual, de organizar o múltiplo, de decompor os gestos e de tornar o tempo integralmente útil. Como exemplo, FOUCAULT (1997) aponta o exercício como "a técnica pela qual se impõe aos corpos tarefas ao mesmo tempo repetitivas e diferentes, mas sempre graduadas" (p. 136), visando conduzir o comportamento a um estado final adequado. Sendo adotado como um aparato de poder, individual e coletivo, o exercício tornou-se cada vez mais presente, rigoroso e complexo na esfera educacional, especificamente voltado para o corpo, buscando otimizar a "aquisição progressiva do saber e (o) bom comportamento" (p. 137).

O desenvolvimento de áreas como a pedagogia, principalmente durante o período iluminista, fundamentou e possibilitou o aprimoramento de diferentes práticas educativas, incluindo o corpo como objeto de doutrinamento. Nesse contexto, especificamente voltado à educação do corpo, desenvolveram-se métodos compostos por distintas rotinas de exercícios – diferentes práticas[103] que se aproximariam do que atualmente considera-se como educação física.

O papel da educação física começa a se destacar – inicialmente, com pouca expressividade e sistematização, no século XVIII e de modo substancial em todo século XIX e XX –, visto que a mesma passa a definir e a subsidiar a produção de gestos automatizados e disciplinados, sendo protagonista na obtenção e manutenção de corpos "saudáveis" (física e moralmente falando) e tornando-se presente, de modo integrado, nos discursos médicos, pedagógicos, familiares, políticos, entre outros (SOARES, 2007).

As primeiras mudanças significativas relativas à educação do corpo foram discutidas e implementadas durante o Iluminismo, inclusive por intelectuais, como Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), que se consolidou como um dos principais referenciais teóricos desse período. Apesar de não serem considerados iluministas, outros intelectuais também ressaltaram a importância do tratamento das questões corporais no âmbito escolar, como Johan Bernard Basedow (1723 -1790) e Johann Heinrich Pestallozzi (1746 -1827), que juntamente com o primeiro, tornaram-se os principais pensadores e defensores desse tema no século XVIII, sendo precursores de algumas perspectivas.

[103] Assim como descreve SOARES (2007), ocorreram, desde o final do século XVIII e por todo o século XIX, sistematizações científicas de exercícios físicos, jogos e esporte, comumente designados como ginástica.

Apesar de apresentarem propostas diferentes, quanto ao método e as estratégias a serem utilizados na formação dos indivíduos, esses intelectuais legitimaram em seus discursos uma educação de classe[104], na qual o desenvolvimento das aptidões naturais – essencialmente individuais, hereditárias e biológicas – se daria através da educação do físico (SOARES, 2007). De acordo com OLIVEIRA & NUNOMURA (2012), com suas discussões sobre a renovação da educação, esses teóricos influenciaram de modo determinante o desenvolvimento da ginástica pedagógica e higiênica por grande parte do território europeu.

No caso da ginástica pedagógica sua função educativa destacava-se, de modo que esta deveria preparar (homogeneizar) o comportamento, a conduta, as atitudes e as mentalidades dos sujeitos para sua adequada inserção na sociedade. Ou seja, seu caráter disciplinarizador objetivava o desenvolvimento de forma integrada da saúde e da moral dos indivíduos. Já a ginástica higiênica, determinantemente influenciada pelas ciências médicas, propagava, no discurso e na prática, regras de "bem viver" visando à melhoria da saúde da população, sem, contudo, alterar suas condições de vida (SOARES, 2007).

A redescoberta e a valorização da educação dos sentidos (IDEM, 2007) proposta inicialmente por Rousseau e ampliada e disseminada por Basedow e Pestallozzi, tornam-se pilares desse novo formato de educação, no qual, o corpo era visto como aspecto fundamental para a formação integral.

Atuando sobre um homem biologizado e a-histórico (SOARES, 2007) – devido à significância e valorização da cientificidade moderna, como aquelas atribuídas ao positivismo[105] – o processo formativo educacional deveria utilizar-se, através da reapropriação e da ressignificação de perspectivas clássicas, por exemplo, dos exercícios ao ar livre, ligados à vida natural (OLIVEIRA & NUNOMURA, 2012).

Ratificando essa perspectiva, AGUIAR & FROTA (2002) apontam que a adoção dos exercícios físicos como "conteúdos" escolares expressam, entre outras perspectivas, a laicidade sob a qual passam a tratar os assuntos ligados ao corpo. Considerados como "avanço", os modelos antigos são reformulados e novas tendências passam a integrar o panorama da educação física, como os movimentos naturais e espontâneos, rítmicos e ao ar livre.

[104] A educação vista como um fenômeno integrado às demais políticas sociais, deveria atuar como difusora de mentalidades, homogeneizadora de hábitos, criando certa coesão social, em função dos interesses de classe no poder, no caso, como sustentação ideológica da burguesia (SOARES, 2007).

[105] De acordo com SILVA (1999), a filosofia positivista – baseada no método comteano, que reforça a materialidade do mundo como base de suas investigações científicas, rompendo com a imaginação e com tudo que fosse desordenado ou disperso –, especialmente com sua hegemonia adquirida no âmbito das ciências biomédicas, vai respaldar diversas ações sobre o corpo, individual e social, desenvolvidas, de forma mais intensiva, durante o século XIX.

Dedicando-se às discussões relativas aos exercícios físicos, sua adequação e inserção formal nos currículos escolares, além de sua sistematização metodológica, Rousseau, Basedow e Pestalozzi, além de Johann C. F. Guts Muths (1759 -1839)[106], são considerados como os criadores dos métodos clássicos de educação física, contribuindo enormemente para a elaboração e consolidação dos métodos ginásticos (IDEM, 2012), caracteristicamente hegemônicos no século XIX na Europa ocidental, e amplamente adotados no século XX por outros países, como o Brasil[107].

A função delineada para a educação física repercutiria por toda a extensão social (difusão de um modelo de corpo, saúde e visão de mundo congruente à burguesia liberal), ao atuar por meio de seus exercícios, jogos e esportes, sobre "a moral, o culto ao esforço, a disciplina, a obediência, a ordem e a formação de bons hábitos" (IDEM, p. 87), devendo estar fundamentada nos saberes biológicos, médicos, fisiológicos e anatômicos, conferindo o *status* científico necessário e valorizado nesse período.

Ao defenderem um sistema de ensino público, sob reponsabilidade do Estado, gratuito, direcionado às ciências, técnicas e ofícios, e laico (SOARES, 2007; MONTEIRO, 2009), visando estabelecer uma igualdade de oportunidades – que apesar de ser um discurso democratizador, inseria e favorecia na prática apenas uma parcela da população, definida a partir da sua condição de classe, a saber, burguesa – os intelectuais supracitados, adequam-se, por um lado, às discussões correntes na época, ao mesmo tempo em que propõem uma perspectiva até então desconsiderada sobre a educação de tudo que estivesse relacionado aos aspectos físicos.

Ressalta-se também que, agregado a este cenário de conformidade aos aspectos ideológicos e políticos vigentes e de enfoque aos cuidados corporais por meio da educação do físico, as questões raciais mantiveram-se como "urgentes" na lista de preocupações do Estado. Isto porque, ao vislumbrar a formação de uma nação forte, moderna e civilizada, a constituição de seu povo deveria estar preparada e congruente ao progresso desejado. Para isso, a Educação Física ligada aos "ideais eugênicos de regeneração e embranquecimento da raça" (SOARES, 2007, p. 18) era apontada como uma das estratégias nesse processo.

---

[106] Além dos teóricos apresentados, Guts Muths é um dos precursores e defensores, na Alemanha, da inserção de exercícios de ginástica nos ambientes escolares (OLIVEIRA & NUNOMURA, 2012).

[107] ORTIZ (2005) afirma que havia uma defasagem temporal entre as produções teóricas europeias e a "chegada" dessas ideias em solo brasileiro. Esse autor, ao tratar especificamente sobre as teorias raciológicas, afirma que a assimilação e a adaptação destas no Brasil ocorreram no mesmo período em que já estavam em declínio na Europa. De forma análoga, considera-se que a valorização e a adoção dos métodos ginásticos – "Sistemas Nacionais de Ensino" como era inicialmente denominada a Educação Física (SOARES, 1996) – como conteúdo escolar no Brasil ocorreu com certa discrepância temporal, sem, entretanto, se tornar um tema decadente em seus países de origem. A apropriação massiva desses conteúdos se intensificou principalmente nas primeiras décadas do século XX, pelas instituições militares brasileiras, que implementaram e difundiram a educação física no âmbito escolar, de caráter militarista e higiênica, no país (HORTA, 1994; PARADA, 2009).

Como já foram mencionadas, as propostas, os objetivos e as características do processo educativo diferiam de acordo com a classe atendida pelas instituições escolares. Sobre isso, MONDIN (2006) exemplifica que para uma criança de origem burguesa os exercícios físicos deveriam desenvolver as faculdades sensitivas, subsidiando futuramente a educação da razão, que se iniciaria na fase jovem, com o objetivo de proporcionar a este indivíduo uma formação moral e intelectual ampla (com viés profissional). Já para uma criança de origem proletária, SOARES (2007) e MONTEIRO (2009) apontam que, nada mais caberia a não ser formá-la para o trabalho mecanizado das linhas de produção (levando em consideração que muitas nem tinham acesso às escolas, pois para complementar a renda familiar eram empregadas precocemente), reproduzindo e mantendo as divisões de classe, inculcando e conformando-a sobre a impossibilidade de ascensão social.

Sobre a utilização, por exemplo, das ideias e valores do positivismo, do evolucionismo e do darwinismo, pela burguesia visando reafirma o "lugar de cada um", sujeitando o proletariado à "ordem natural" dos fatos e da sociedade – posicionamento esse que se dissemina em diferentes aparelhos, como a escola – SOARES (2007) afirma:

> *"A burguesia, ameaçada com a possível perda de privilégios adquiridos com a exploração desenfreada da força de trabalho, reforça seu aparato ideológico e científico. Busca explicações 'cientificas' e acentua os aspectos hereditários e genéticos nas justificativas que elabora sobre a miséria que se desenvolve justaposta ao progresso..."* (p.12).

Se por um lado a educação física – tomando forma de disciplina ou prática "pedagogicamente" orientada, principalmente no espaço escolar – contribuiria para a formação da mentalidade e da conduta da classe burguesa, em consonância com seus interesses de classe em consolidação no poder, por outro também seria relevante quando direcionada à educação das classes populares. Apresentando nesse último caso uma dupla função – aquela defendida por FOUCAULT (1997) –, a educação do corpo objetivava cuidados relativos à saúde, ao mesmo tempo em que tornava o indivíduo submisso e eficaz.

Conscientes das péssimas condições de moradia e das longas e exaustivas jornadas de trabalho submetidas pela burguesia aos proletários, as preocupações com o físico desses indivíduos (e com as práticas atreladas a este) se multiplicavam, visto que o corpo, de onde provinha toda a força de trabalho do homem, deveria estar apto às demandas do modo de produção industrial e capitalista, devendo ser conservado saudável, para manter-se como engrenagem desse novo sistema em desenvolvimento, além de dócil e útil (SOARES, 2007).

Portanto, a educação física enquanto prática especializada consonante à educação de classe – alicerçada sob a racionalidade e cientificidade modernas e estimulada e

expandida pelas transformações sociais, políticas e econômicas mais amplas ocorridas durante todo o século XVIII, como a industrialização das nações europeias e a ascensão e consolidação burguesa no poder – consubstanciou-se como instrumento de ensino relevante e diferenciado tanto em relação à formação e manutenção do físico quanto sobre a hierarquização de saberes entre as classes.

Todas essas formulações pedagógicas, desde mais gerais até aquelas dedicadas particularmente ao corpo, foram essenciais não somente pela notoriedade dada às questões educativas, mas também por fundamentar e possibilitar o desenvolvimento da educação na contemporaneidade. Corroborando isso, CAMBI (1999, p. 38) aponta a Modernidade como o "precedente mais imediato e interlocutor mais direto" da sociedade contemporânea. Ao discutir sobre a história da pedagogia, esse autor destaca como o primeiro período foi notório para o desenvolvimento das teorias pedagógicas, onde as ideologias e as ciências correntes na época constituíram-se como fatores centrais em suas formulações, utilizadas como base, quando não como modelos, na Idade Contemporânea.

Talvez, devido a essa característica (de certo modo) de continuidade e de influência direta, torne-se árdua a tarefa de encerrar as discussões relativas às questões corpóreas na Modernidade para iniciar a seção destinada à Contemporaneidade. Entre os muitos exemplos de perspectivas semeadas na Idade Moderna e que floresceram e frutificaram no período seguinte, citam-se os métodos ginásticos, que reforçaram, ampliaram e disseminaram a relevância da educação física nos processos escolares, dos séculos XIX e XX, reforçando e aumentando a visibilidade das discussões relativas ao corpo e vice-versa.

Contudo, antes de prosseguir com as visões elaboradas e difundidas no período contemporâneo, salienta-se que as características defendidas e exaltadas como os pontos-chave da Modernidade, são criticadas atualmente por diferentes autores[108], que as consideram como "heranças" negativas desse período.

Silva (2009) apresenta sua crítica à supremacia do cientificismo e do progresso em detrimentos de distintos aspectos. Reiterando essa visão, MORIN (2002a, 2002b, 2005) também aponta algumas influências prejudiciais da Modernidade que se reverberaram na atualidade. Entre essas, analisa o progresso proporcionado pelo quadrimotor "ciência-técnica-indústria-economia", como regressivo, visto que prioriza a ampliação e a aceleração do desenvolvimento, sem nenhum ajuste ou regulação ética e crítica.

[108]As mesmas características supervalorizadas pelos iluministas e que marcaram e constituíram as relações do período moderno, tornaram-se, por outro lado, os principais motivos de contestação e desaprovação de outras correntes e intelectuais, como Theodor Adorno (1903 -1969) e Max Horkheimer (1895 -1973), entre outros teóricos da Escola de Frankfurt. Para esta "... o Iluminismo não libertou o homem do medo e do mito, nem o tornou autônomo, por meio do domínio da ciência e da técnica. Em vez disso, uma vez derrotado o fanatismo religioso, o homem passou a ser vítima de um novo fanatismo, criando outro dogma, o da ciência e da tecnologia, para a sociedade contemporânea" (SILVA, 2009, p. 212).

Além desse conflito e antagonismo, entre os avanços da humanidade e sua capacidade de destruição, MORIN (2002a; 2005) também indica o individualismo e a disjunção das partes de um objeto ou sujeito, como outros problemas-resquícios da Modernidade, que, respectivamente, prejudicam o sentido de coletividade numa perspectiva ampla de sociedade e incapacitam a contextualização e a apreensão da complexidade.

Como exemplo dessa incompatibilidade, MORIN (2005) faz uma análise da ciência moderna e contemporânea e, em seguida, indica seu parecer também negativo à soberania da razão.

> *"A ciência é certamente elucidativa, mas ao mesmo tempo provoca cegueira, na medida em que ainda não conseguiu fazer sua revolução, que consiste em ultrapassar o reducionismo e a fragmentação do real... Ela é incapaz de restituir as visões de conjunto" (p. 40).*

E seguindo a mesma linha de raciocínio, acrescenta que:

> *"Reexaminar a razão, ultrapassar a racionalidade abstrata, o primado do cálculo e o primado da lógica abstrata... É preciso tomar consciência das patologias da razão. É preciso ultrapassar a razão instrumental... É necessário ultrapassar mesmo a ideia de razão pura, pois a razão pura não existe, não há racionalidade sem afetividade. É preciso uma dialógica entre racionalidade e afetividade, uma razão mestiçada pela afetividade, uma racionalidade aberta... precisamos de uma racionalidade complexa, que enfrente as contradições e as incertezas sem asfixiá-las ou desintegrá-las" (p. 42-43).*

Tanto SILVA (2009) quanto MORIN (2002a, 2002b, 2005) apontam como essas características da Modernidade foram perpetuadas e multiplicadas em grande pelas sociedades contemporâneas, mantendo-se vigentes e proeminentes durante todo o século XIX e XX, além de influenciarem algumas práticas mais atuais. Por isso, encerrar as discussões e análises do período Moderno, ainda latentes em relações contemporâneas, torna-se um desafio.

As atenções voltadas ao corpo, tendo como cenário todas as tensões e invenções do período Moderno, também ganham proporções maiores nos séculos seguintes, tornando-se não somente objeto dos mais distintos estudos científicos – expandidos para além da física, fisiologia e anatomia, passando a incluir a antropologia, a sociologia, a psicologia e a medicina em geral –, mas também alvo de diferentes investimentos (educativo, social, político, de saúde, de consumo) que, por sua vez, desenvolveram e aprimoraram diversas práticas para dominar, enquadrar, modelar e cuidar do corpo.

III.1.4 – Idade Contemporânea

> *"A divisão histórica em idades – antiga, medieval, moderna e contemporânea – estabelecida pela tradição ocidental insinua uma idéia de história contemporânea que procede por definir-se pela negação ou exclusão. Ou seja, a idade contemporânea se estabelece em função da negação da modernidade. Começa no ponto em que esta termina. No entanto, há outro caminho, o de uma definção 'afirmativa'. Esta pode ser a via de inclusão: a da busca por uma definição substantiva do contemporâneo, partindo da reflexão sobre o que este contém ou deveria conter"* (RIBERA, 2006, p.55).

A historiografia ocidental demarca simbólica e cronologicamente a transição da Idade Moderna para a Contemporânea a partir da Revolução Francesa, em 1789. Entretanto, as discussões acadêmicas a cerca dessas divisões temporais, de certo modo didáticas, da história da humanidade são muito diversas e abrangem certas contraposições.

Devido às características do contexto Moderno – marcado por rupturas com as estruturas medievais e por transformações sociais, econômicas e políticas, mediante um processo de racionalização da vida –, SILVA (2009) considera que esse período se estendeu para além do século XVIII, tendo seu ápice no século XIX. HOBSBAWM, em *A era dos extremos* (1995) por sua vez, também considera que a contemporaneidade só se inicia no século XX[109].

Se entre os séculos XV e XVII as perspectivas dirigiam-se para romper e modificar as organizações e instituições tradicionais do medievo, e se o século XVIII floresceu em ideologias e movimentos de inovação, foi no século XIX que culminaram as estruturas e carcaterísticas que constituiriam o mundo contemporaneo[110] – individual, capitalista, liberal, industrial e burguês.

Ou seja, a importância do século XIX não está somente nas invenções tecnológicas e científicas nem apenas nas novas formas de organização estatal, ou na adoção de outro modo de produção, que, na verdade, já haviam sido iniciados nos séculos anteriores, mas na padronização dessas relações sociais, políticas e econômicas na maioria dos países europeus. Foi justamente a estabilização, difusão e ampliação desses referenciais que proporcionaram um cenário diferenciado para a conformação da contemporaneidade.

Corroborando isso, COUTINHO, KRAWULSKI & SOARES (2007) defendem que a contemporaneidade emergiu de diversas mudanças de cunho social, político, tecnológico e

---

[109] A periodização cronológica adotada por Eric Hobsbawm faz uso do "ano histórico" ao invés do "ano calendário", sendo aquele determinado pelos "fatos objetivos, ou acontecimentos substantivos que preenchem um período histórico de conteúdo e significado" (RIBERA, 2006). Desse modo, em sua interpretação, o século XIX, importante representativo do período Moderno, tem seu início em 1789 com a Revolução Francesa, estendendo-se até 1914 com a Primeira Guerra Mundial.

[110] Apesar de apresentar algumas características de continuidade, alguns autores apontam o período contemporâneo como sendo um cenário de rupturas, denominando-o, por isso (e entre outras razões), como período pós-moderno, ou de modernidade tardia. Sobre essas discussões ver COUTINHO, KRAWULSKI & SOARES (2007), HENNIGEN (2007), FLECHA (2011), dentre outros.

econômico, que afetaram (e ainda afetam) as estruturas de organização da sociedade e as dimensões subjetivas do homem. Essas autoras ainda apontam que a contemporaneidade trata-se de um período caracteristicamente de transição, ora marcado por continuidades, ora por mudanças, destacando a inexistência de uma ruptura abrupta com o período Moderno.

No campo teórico, esse cenário de tranformações e permanências também se concretiza. Enquanto o idealismo alemão do início do século XIX, com Friedrich W. Schelling (1775 - 1854) e Hegel, ainda utilizava a visão imanentista de Descartes (MONDIN, 2005), nas décadas seguintes, por outro lado, atividades e valores até então ignorados e desconsiderados, ganham destaque e terreno fértil para novas proposições. Entre alguns intelectuais destacam-se: Arthur Schopenhauer (1788 - 1860); Karl Marx (1818 - 1883); Friedrich Nietzsche (1844 - 1900); Sören Kierkegaard (1813 - 1855); e os positivistas Comte, Herbert Spencer (1820 - 1903) e Jonh Stuart Mill (1806 - 1873).

Apresentando cada qual seu enfoque teórico, os três primeiros dedicam-se às discussões relativas ao homem (MELANI, 2012). Por isso, devido à representatividade desses intelectuais no século XIX, serão pontuadas brevemente algumas de suas discussões.

Marx, juntamente com Friecrich Engels (1804 - 1872), reestruturou o materialismo moderno, encaminhando-o a uma análise histórica, econômica e social, de caráter humanista, evolutivo e dinâmico (MONDIN, 2005). Apesar de dedicar-se às críticas das relações entre estrutura e superestrutura, de viés predominantemente econômico, acaba por inserir em suas discussões temas relativos ao conhecimento humano e ao corpo como força produtiva.

Sobre o primeiro, reinterpreta a relação entre práxis e teoria, na qual os sentidos ganham certo valor, pois oferecem um conhecimento direto e objetivo das coisas, sem, entretanto, atribuir a esse um caráter contemplativo, visto que o "valor do conhecimento não consiste na representação pura e simples da realidade, mas na sua utilidade:... enquanto nos coloca em condições de fazer, de transformar o mundo... A teoria é, portanto, subordinada à práxis" (IDEM, p. 100). Com esse posicionamento Marx inverte totalmente as relações de valor entre o fazer e o pensar, que até o século XVIII mantinham a predominância do segundo sobre o primeiro.

Mesmo não sendo de forma direta[111] Marx, ao abordar as questões relativasàs desigualdades sociais, reflete sobre algumas questões relacionadas ao corpo,

[111] Para MONTEIRO (2009, p.27) "Apesar de não discutir explicitamente o conceito de corpo, Marx considerava o homem em sua totalidade, como parte integrante do mundo e, consequentemente, contribuiu para a compreensão do conceito da corporeidade, tão presente e atual na sociedade contemporânea".

principalmente quando critica seu uso e exploração como instrumento para a produção de capital (MONTEIRO, 2009). Opondo-se ao pensamento mecanicista, apreciado pelo capitalismo, e defendendo a valorização de tudo o que estivesse relacionado ao corpo, as proposições de Marx denunciaram as práticas que objetivavam "fabricar corpos saudáveis, fortes e adestrados, capazes de participar de todas as fases de produção com eficiência" (IDEM, p. 27). Contra isso, reconheceu e engrandeceu a atividade produtiva (o trabalho manual) como humanizadora do homem.

Essas críticas sobre a concepção de corpo utilitário, disciplinado e controlado, iniciadas já no século XVIII, ganham novos contornos e expressividade com Marx, sendo exploradas por outros teóricos mais contemporâneos durante o século XX, como, o já citado, Michel Foucault (1926 -1984).

Schopenhauer e Nietzsche, por sua vez, debatem, sob diferentes óticas, a vontade humana, distanciando-se das perspectivas até então abordadas nos séculos XVII e XVIII. Para o primeiro, o corpo ganha uma impostância inédita, tornando-se a base da individualização do ser. MELANI (2012) aponta que:

> *"Schopenhauer ressaltou o corpo como fundamento do ser humano, precondição de tudo o que o ser humano é. O indivíduo só é porque é corpo. A vontade humana não pode ser dissociada dos atos do corpo. De figura menor subordinada aos ditames do conhecimento racional, o corpo se transformou em condição desse conhecimento. Ao mesmo tempo... (entretanto) impôs um combate mortal ao corpo-vontade, ao querer-viver, como forma de ultrapassar o egoísmo e ascender a um estágio de calma profunda e serenidade íntima. O mesmo sistema que exaltou o corpo o mortificou"* (p. 71-72).

Partindo do pressuposto que para Schopenhauer o conhecimento advinha da sensibilidade e das representações dos fenômenos, sendo guiado por uma vontade[112] universal, o corpo é tido como o modo através do qual essa vontade torna-se vísivel, ou seja, objetiva. Todavia, apesar do corpo ser a expressão da vontade humana, esta seria uma força irracional, caótica e arbitrária (MONDIN, 2005; MELANI, 2012). Desse modo, "A vida moral (do homem) consiste na libertação do espírito da individualidade" (MONDIN, 2005, p. 66), por meio da negação do corpo e suas vontades.

Já em Nietzsche não há essa visão de nagação a respeitodo corpo e da vontade, entendidos por ele como o centro do humano, no qual a razão, o intelecto e a consciência seriam aspectos menores. Novamente MELANI (2012) pontua que para Nietzsche "a

[112] Para MELANI (2012) a "Vontade" de Schopenhauer se trata de uma força que se manifesta em tudo, uma espécie de "entidade metafísca, sem forma e sem razão..., coisa em si mesma (que) não pode ser alcançada pelo conhecimento racional, porque não está subordinada ao espaço, ao tempo e ao princípio de causalidade..., mas pode ser sabida e sentida pelo corpo" (p. 70). Sendo assim, os indivíduos não seriam mais do que a objetivação da vontade, e sua razão estaria a serviço desta (MONDIN, 2005).

razão... não é o timoneiro do navio. O corpo, com toda sua complexidade, é que comanda. O corpo é razão maior... é quem pensa, sente, quer e age" (p. 73).

Ao defender que a existência do homem seria terrena Nietzsche considera o corpo como a única forma de ser e estar no mundo, sem adotar, contudo, uma visão dicotômica, invertendo os valores e a hierarquia tradicional entre corpo e alma (MONDIN, 2005). Ao contrário, ele redefine o corpo sob outros princípios que não o da oposição, visto que

> *"O corpo congrega manifestações múltiplas, estabelece uma espécie de unidade funcional.... As células, os orgãos e os sistemas orgânicos se inter-relacionariam e participariam de diversos e diferentes processos nesse pano de fundo que é o corpo, no qual a consciência racional é apenas uma de suas muitas possibilidades. O corpo é uma inteligência viva, uma inteligência em movimento, mais ampla e mais complexa do que a pequena razão" (IDEM, p. 73).*

Essas três breves explanações exemplificam cada uma com seu foco e particularidade, como as concepções sobre o homem e seu corpo assumiram novas formas, com perspectivas até então desvalorizadas ou excluídas. Os intelectuais supracitados exemplificam não apenas como teóricos inovadores e ansiosos por mudanças mais amplas, mas também como referenciais do século XIX que, além do reconhecimento em vida de suas teses, foram extensivamente utilizados no século seguinte, seja através de seus escritos originais ou por influenciarem diretamente outros pensadores[113].

Todavia, ao mesmo tempo em que surgiram pensadores que almejavam e defendiam visões inéditas sobre a humanidade – vertentes que davam sinal de mudança –, outros intelectuais baseados em diferentes ciências, como a medicina, a matemática, a antropologia, anunciavam suas proposições, mantendo ainda os pilares modernos de quantificação, medição e cientificidade.

Muitos exemplos poderiam ser citados, como Charles R. Darwin (1809 -1882), Joseph Arthur de Gobineau (1816 - 1882), Louis Pasteur (1822 - 1895), Francis Galton (1822 - 1911), Paul Broca (1824 - 1880), Cesare Lomboroso (1835 - 1909), entre outros, que ao escolherem o homem como seu objeto de estudo, tomaram o corpo como principal referencial, discutindo-o, analisando-o e classificando-o – após reduzi-lo em partes menores – de acordo com suas medidas, formas e tipos.

SILVA (1999), de modo ímpar, discute como os interesses sobre o corpo ganham volume e profundidade a partir do reforço do individualismo e da universalização dos valores

[113] MONDIN (2005) ao discorrer sobre esses intelectuais aponta, por exemplo, como Schopenhauer influenciou os escritos de Sigmund Freud (1856-1939), além de ratificar como Nietzsche foi amplamente utilizado no século XX nas discussões no período entre-guerras mundiais. Além disso, acrescenta que "em pouco menos de um século o pensamento de Marx se impôs ao mundo contemporâneo com tanta força que os seus diagnósticos ocupam o centro de todas as grandes controvérsias intelectuais e políticas, e uma parte considerável de Estados do Oriente e do Ocidente se inspira em suas doutrinas" (IDEM, p. 106).

e padrões ocidentais. Justamente quando trata sobre o século XIX – sobre as alianças entre a medicina e o direito, e entre a educação e a política – essa autora destaca os cientistas supracitados, que mesmo apresentando interpretações e proposições diferenciadas e específicas sobre o homem, mantém em comum a identificação e classificação do indivíduo de acordo com sua dimensão corporal, ou seja, alegam a associação entre as características corporais e os traços de personalidade de cada ser.

Esse cenário exemplifica como a antropologia ateve-se ao estudo das formas do corpo, independente se baseada no viés positivista ou evolucionista, marcada pela forte tendência de quantificação e medida das partes e pela valorização dos dados empíricos, de modo a subordinar os fenômenos socias aos físico-químicos e biológicos (SILVA, 1999). A partir dela, em conjunto com os já citados medicina e direito, foram reforçadas as idéias que previam a divisão e a hierarquização da espécie humana em raças – entendida nesse ponto como categoria científica.

Dessa maneira, além de ser reconhecido como instrumento dos meios de produção a ser disciplinarizado e padronizado, segundo as exigências capitalistas e sociais, o corpo torna-se parâmetro científico para as teorias raciais – teorias estas que, apesar de possuírem origem anterior ao século XX, ganham novos contornos e práticas neste, expandindo-se e diferenciando-se pelo século XX (HOFBAUER, 2006; MATOS, 2010).

Subsidiando-as surgem muitas teses e teorias, como, por exemplo: a psicometria[114] e o conceito de eugenia; a craniometria e a frenologia; a antropometria, entre outras.

Nesse ponto, defende-se a proximidade entre a cientificidade elaborada e aprimorada nos séculos XVII e XVIII, o racismo científico e os desdobramentos sociais, políticos e culturais nos séculos seguintes (XIX e XX).

O racismo se constituiu como teoria reconhecida tanto pela sociedade em geral, quanto pela comunidade científica, através do aprimoramento de suas hipóteses (divisão da espécia humana em raças e sua hierarquização mediante aspectos genéticos, fenotípicos, de origem e ambiental), defendidas mediante embasamento intelectual e experimental, visto que, estando respaldadas racional e cientificamente, sua inserção e adoção nas relações sociais e pessoais seriam estabelecidas e propagadas. Por meio dessas fundamentações, diferentes práticas discriminatórias e preconceituosas se difundiram, não apenas pela Europa, mas pelos Estados Unidos, em alguns países africanos e sulamericanos, inclusive durante a Idade Contemporânea.

[114] "Etimologicamente, psicometria representa a teoria e a técnica de medida dos processos mentais, especialmente aplicada na área da Psicologia e da Educação. Ela fundamenta-se na teoria da medida em ciências em geral, ou seja, do método quantitativo que tem, como principal característica e vantagem, o fato de representar o conhecimento da natureza com maior precisão do que a utilização da linguagem comum para descrever a observação dos fenômenos naturais" (PASQUALI, 2009, p. 993).

Toda essa explanação, que se estende desde discussões políticas e sociais, filosóficas e científicas, até biológicas e antropológicas, evidencia como o corpo foi valorizado no século XIX por seus distintos aspectos, sem perder, porém, sua caracterísitca essencialmente física, material e concreta. Exatamente sobre essa orientação que diferentes práticas – disciplinarizadoras, examinadoras, padronizadoras, e até embranquecedoras – foram elaboradas (por diferentes profissionais, desde médicos e filósofos, até sanitaristas e militares) e implementadas (em praticamente toda a extensão social, como nas escolas, nas indústrias, nos hospitais, nas forças armadas, entre outros). A "educação do físico" constituiu-se assim como um dos principais instrumentos de controle, modelação e salubridade adotados pelos Estados-nação em consolidação na Europa e, posteriomente, nas Américas.

Essa "educação do físico" que inicialmente utilizou-se, entre outras práticas, das ginásticas e dos esportes para alcançar o objetivo de formar indivíduos fortes e sadios, corporal e moralmente preparados tanto para a linha de produção quanto para o fronte militar, exemplica como o enfoque atribuído ao corpo na contempraneidade foi sendo modificado com o decorrer do tempo. Houve o aprimoramento dos exercícios, técnicas e aparelhos, baseado em pesquisas científicas e inovações tecnológicas, sem, contudo, apresentar um rompimento total com os referenciais modernos.

VIGARELLO & HOLT (2008) corroboram a idéia de continuidade entre as práticas físicas do século XIX, que lentamente e de modo específico foram ganhando novas organizações, valores e status, de acordo com a sociedade em que estavam inseridas. Esses autores afirmam que

> *"As referências mais antigas, as da destreza, da força ou da brutalidade, compõem por longo tempo ainda as qualidades esperadas do movimento corporal. No início, as mudanças parecem limitadas: novos patamares de violência, atenção maior às técnicas dos gestos, novas instrumentações das cidades, novas divisões dos espaços e tempos. O exercício não é revolucionado de uma vez. O horizonte do gesto, em compensação, o de suas formas e de suas intensidades, é insensivelmente repensado. Códigos e exigências são deslocados"* (IDEM, p. 395).

Ainda em referência ao século XIX é possível observar como os cuidados com a saúde e a educação do corpo ganharam relevância, além de outros contornos, quando comparados com o século XVIII – do mesmo modo que, quando compara-se o primeiro ao século XX observam-se tanto mudanças quanto permanências em suas características e orientações. Por exemplo, os métodos ginásticos, inicialmente apresentados na seção anterior, constituem-se como um desses modelos criados num determinado período, e

aprimorados e reapropriados nos períodos seguintes de acordo com o contexto geral, para atender diferentes demandas, como as políticas, sociais, culturais e de mercado.

Os métodos ginásticos demonstram essas preocupações e investimentos destinados ao corpo, sendo destacados e difundidos amplamente em razão de suas características militarista, higienistas, educativas, cívicas e morais, médicas e estéticas, desde o final do século XVIII até as décadas iniciais do século XX, sendo que algumas delas vêm sendo perpetuadas até os dias atuais.

Além de discorrer sobre suas principais caracteráiticas, SOARES (2007) também expõe detalhadamente sobre a sistematização dos exercícios físicos (ginástica) nas sociedades burguesas da Europa no século XIX, como a alemã, a sueca e a francesa, que apesar de distintas perspectivas e propriedades, tinham em comum certas finalidades, como "regenerar a raça; promover a saúde (sem alterar as condições de vida); desenvolver a vontade, a coragem, a força e a energia de viver (para servir à pátria nas guerras e na indústria), e finalmente desenvolver a moral" (p. 52), intervindo nas tradições e costumes dos povos.

Essas práticas corpóreas foram fundamentais no século XIX por constituírem-se como estratégias, tanto estatais quanto educacionais, visando o tratamento e a padrozinação dos indivíduos nas sociedades europeias. Devido a essas mesmas características e princípios, esses métodos foram incorporados ao sistema educacional e militar de outros países, entre o final do século XIX e as quatro primeiras décadas do século XX, como no caso do Brasil, conformando, assim, o cenário inicial do que atualmente se denomina como Educação física (IDEM, 2007).

Diferenciando-se dos cuidados corporais e higiênicos recomendados durante o século XIX pela ciência médica visando à prevenção de doenças e a manutenção da saúde, a terminologia "Educação Física" referida acima, diz respeito às sistematizações científicas sobre os jogos, exercícios e esportes (IDEM, 2007). Nesse período, a Educação Física relacionava-se a um "conjunto de conhecimentos que se propõe a favorecer o desenvolvimento das qualidades físicas, morais e raciais, o equilíbrio orgânico e o prolongamento da vida" (AGUIAR e FROTA, s/d, p.11).

Além das ginásticas, os esportes e jogos também ganharam relevância nesse cenário de práticas e cuidados corporais. Praticados e difundidos primeiramente pela Inglaterra durante todo o século XIX, e no século seguinte por toda a Europa e Américas, os esportes constituíram-se como prática lúdica do corpo dos jovens representantes da burguesia urbana que, longe da prescrição detalhada, segmentada, padronizada e

mecanizada dos gestos ginásticos[115], previam e exaltavam a meritocracia de seus praticantes, que a partir da igualdade de oportunidades permitidas e asseguradas pela codificação das regras, exigiam diferentes esforços físicos, assim como hes garantiam a liberdade de exprimir sua individualidade (VIGARELLO & HOLT, 2008).

Na seção sobre os *Primeiros esportes*, VIGARELLO e HOLT (2008) distinguem e analisam as características das ginásticas e dos esportes. Os defensores destes os qualificam como

> *"o espírito e o corpo trabalhando juntos tendo em vista mais a vitória sobre um adversário do que a repetição de movimentos precisos. A complexidade dos esportes, o equilíbrio imposto entre o indivíduo e o grupo, entre a cooperação e a competição, tudo combinado com a grande variedade das aptidões exigidas, permitem um uso mais variado, mais sutil e mais libertador do corpo do que aquele que a ginástica propunha... (O esporte) exprimia o que o homem ideal devia ser aos olhos da burguesia: vigoroso, decidido, competitivo, esmerado, capaz de se controlar e de controlar os outros, no seio da família, no local de trabalho e na sociedade de maneira geral"* (p. 460).

Valorizando os gestos espontâneos, criativos e individuais através de diferentes esforços físicos, como proposto pelos esportes, ou os de caráter totalizante, higiênico e educativo mediante uma nova mecânica de movimentos cadenciados, como nas bases dos modelos ginásticos (IDEM, 2008), cabe destacar que ambas as práticas, cada qual com sua especifidade e método, previam a difusão e a incorporação de valores congruentes às ideologias políticas e sociais da época, que demandavam tanto de sujeitos saudáveis, condicionados e subjulgados ao trabalho fabril, quanto de cidadãos conscientes e mobilizados física e moralmente para a defesa de sua pátria.

Não apenas as atividades corporais ligadas ao que atualmente se entende como Educação Física, mas também os inúmeros "cuidados" e setores criados em relação ao corpo, como as práticas higiênicas e eugênicas, e o ramo alimentício e de moda (vestimentas e acessórios), sem contar a ênfase propagada pelos diferentes meios de mídia, promoveram a internalização em cada indivíduo de distintas preocupações centradas em seu corpo, fossem de caráter terapêutico, moral ou estético, buscando uma espécie de modelação de comportamentos e adequação dos gestos e posturas. Essas estratégias "somáticas" difundidas por todo século XIX, que receberam novas formas e utilizaram novos

[115] Baseando-se na análise do movimento e na eficácia mensurável "a ginástica é instrumentalizada para multiplicar os números, é organizada com muita precisão para transformá-los em desempenhos... (Além disso), não sugere apenas resultados, inventa gestos, recompõe exercícios e encadeamentos. Cria, em particular, hierarquias novas de movimentos, do mais simples ao mais complexo, do mais mecânico ao mais construído, reinventando de ponta a ponta progressões em séries. [...] Noutras palavras, essa ginástica nova do século XIX explora o 'movimento parcial'..." (VIGARELLO & HOLT, 2008, p. 411). Essa citação demonstra claramente como a perspectiva desmembradora da modernidade insere-se em diferentes práticas sociais e culturais.

instrumentos e técnicas, são influenciadas por ideologias inovadoras no decorrer do século XX, sendo mundialmente ampliadas e cada vez mais especificializadas.

No século XX, as mudanças apresentadas, diferentemente de outros períodos que também passaram por modificações amplas, passam a ocorrer em escala mundial[116], repercutindo e implicando tanto no modo de ser dos sujeitos, quanto sobre suas ações em sociedade (COUTINHO; KRAWULSKI & SOARES, 2007).

Em virtude de manterem algumas características anteriores e imprimirem outras simultaneamente novas, em âmbitos cada vez mais amplos e complexos, que apresentar as diferentes discussões e concepções sobre o homem e o corpo surgidas nesse século, torna-se um desafio teórico. Por isso, RIBERA (2006) propõe que a contemporaneidade seja interpretada mediante "um horizonte cambiante, que se move para frente, e que por sua vez indica a impossibilidade de ser considerada estaticamente... (e, por isso,) não encontra outro limite adiante senão o presente" (p. 56).

Embasado nessa perspectiva, propõe-se nesse momento uma abordagem mais focalizada das questões relativas ao corpo, diferentemente das seções anteriores que apresentaram proposições mais generalizadas de determinados intelectuais e do contexto europeu ocidental[117], pois se vislumbra aproximar essas discussões com as perspectivas de corpo que se defende no presente trabalho, através de uma abordagem cultural.

O percusso histórico transcorrido pelas discussões "corpóreas", desde o final da modernidade até os dias atuais, apesar de sinuoso, tornou-se cada vez mais diversificado e específico, com enfoques e destaques até então desconhecidos. Esse foi o caso das constribuições vindas da sociologia, da psicologia, da antropologia cultural, entre outras.

Assim sendo, ao invés de levantar essas colaborações de modo geral, decidiu-se por apresentar alguns teóricos que se evidenciaram não apenas por abordar de modo particular e inovador o corpo, mas também por constituírem-se referênciais atuais no âmbito da Educação e da Educação Física brasileira.

Para isso, a próxima seção, utlizando uma visão mais panorâmica e generalizada construída sobre o corpo nas explanações apresentadas até o momento, partirá das contribuições de autores contemporâneos sobre o homem e seu corpo, dicutindo, inclusive, outros conceitos fundamentais à compreensão do viés cultural, a saber: a cultura, a corporeidade e (específica ao âmbito escolar) a cultura corporal.

[116] Ver sobre "Globalização" e "Liberalismo" em SILVA (2009).
[117] A Europa durante um longuíssimo período constituiu-se como principal referencial ocidental, em diferentes setores (político, econômico, cultural, artístico, intelectual, tecnológico). Essa hegemonia foi sendo modificada justamente a partir do século XX com a ascensão dos Estados Unidos como nova potência mundial, consolidada no final desse mesmo século, e ampliada e fortificada no século XXI. Sobre isso ver RIBERA (2006).

III.1.4.1 - Contextualizando os Conceitos

As discussões sobre cultura são iniciadas pela antropologia do século XIX[118], que embasava-se na oposição entre a diferenciação cultural e a natureza biológica para compreender a origem do homem (DAOLIO, 2006). No decorrer dos séculos, diferentes abordagens são construídas e relacionadas ao aspecto cultural, possibilitando diferentes conceituações do termo cultura.

LARAIA (2001) aponta que a conceituação desse termo sofreu distintas influências – como as do determinismo biológico e geográfico (onde as capacidades "inatas" às raças, transmitidas geneticamente, e as diferenças do ambiente físico, no qual os indivíduos se inseriam, respectivamente, determinariam seu comportamento e sua produção cultural) e aquelas da teoria evolucionista (na qual, os fenômenos culturais possuíam causas e regularidades, permitindo que a diversidade humana fosse explicada por meio da desigualdade de estágios no processo de evolução) – entre as quais, o caráter discriminatório e hierárquico, de cunho eurocêntrico e científico, era predominante.

Superando essas proposições elaboradas e defendidas durante os séculos XVIII e XIX, estão as teorias contemporâneas sobre a cultura, que de modo geral consideram que a produção da cultura se desenvolveu "simultaneamente com o próprio equipamento biológico (do homem) e é, por isso mesmo, compreendida como uma das características da espécie, ao lado do bipedismo e de um adequado volume cerebral" (IDEM, p. 58).

Partindo dessa visão, defende-se e utiliza-se na presente pesquisa, a proposta elaborada por GEERTZ (1989) que constrói a definição de homem baseada na definição de cultura, entendida como um conjunto de símbolos e códigos partilhados por membros de uma mesma comunidade. Essa concepção é exposta em muitas passagens de sua obra *A interpretação das culturas*, que ratificam que:

> *"Tais símbolos (fontes culturais, como fundo acumulado de símbolos significantes) são, portanto, não apenas simples expressões, instrumentalidade ou correlatos de nossa experiência biológica, psicológica e social: eles são seus pré-requisitos. (Sendo assim) Sem os homens certamente não haveria cultura, mas, de forma semelhante e muito significativamente, sem cultura não haveria homem"* (GEERTZ, 1989, p. 35-36).

Observando essa mudança de perspectiva teórica, DAOLIO (2006) comenta que a definição de cultura desloca-se do conjunto de produções humanas para "incorporar a dimensão simbólica inerente à condição humana" (p. 93). Ou seja, símbolos que dão

[118] DAOLIO (2006) afirma que os princípios evolucionistas de Darwin influenciaram de modo determinante a interpretação que a antropologia criava para compreender os seres humanos, principalmente aqueles grupos que se diferenciavam do homem europeu do século XIX. Suas discussões iniciais eram proeminentemente raciais – muitas das quais serão abordadas no capítulo I do presente trabalho, sobre as relações raciais no Brasil, que utilizaram teorias racistas com ligação às explicações antropológicas correntes na época – ratificando a separação de ordem natural e social do homem.

sentido e significado às práticas humanas, e por que não, à sua existência enquanto homem.

> *"Quando vista como um conjunto de mecanismos simbólicos para o controle do comportamento, fontes de informação extra-somáticas, a cultura fornece o vínculo entre o que os homens são intrinsecamente capazes de se tornar e o que eles realmente se tornam, um por um. Tornar-se humano é tornar-se individual, e nós nos tornamos individuais sob a direção dos padrões culturais, sistemas de significados criados historicamente em termos dos quais damos forma, ordem, objetivo e direção às nossas vidas"* (p. 37).

A cultura enquanto produção e entrelaçamento de padrões culturais, entendidos como sistemas organizados de símbolos significantes (GEERTZ, 1989), está inerente à sua condição de ser humano, sendo expressa através de uma infinidade de meios, como pelas linguagens (oral, escrita, corporal), pelo comportamento e organização social, pelos modos de vida (habitação, alimentação, lazer, vestimenta, ornamentação, educação), entre outros.

Partindo da conceituação acima, recupera-se o conceito da corporeidade (designado também pelo termo corporalidade), que liga, intrinsecamente, a noção de cultura, exposta anteriormente, à de corpo. Antes, porém, de explanar sobre as questões da corporeidade, torna-se necessário discutir sobre o corpo, trazendo intelectuais da contemporaneidade que romperam com as visões dogmáticas, fragmentárias e dicotômicas que foram desenvolvidas sobre esse conceito.

Serão suscintamente abordadas apenas as perspectivas que permitem uma visão do corpo como constructo social, cultural e histórico (GOELLNER, 2003), totalmente congruente às concepções de cultura e corporeidade que se defendem no presente trabalho. Para isso, foram utilizadas referências originárias principalmente da antropologia, sociologia e filosofia, que romperam com a fragmentação do corpo e sua dualidade natural-cultural e, ao mesmo tempo, passaram a discuti-lo mediante suas características totalizante, complexa e semiótica.

Parte-se da proposição de GOELLNER (2003) onde o corpo, desvencilhando-se do olhar naturalista, classificador e hierarquizante das ciências modernas, é concebido como algo produzido na e pela cultura, e caracteristicamente histórico, pois trata-se de uma

> *"... construção sobre a qual são conferidas diferentes marcas, em diferentes tempos, espaços, conjunturas econômicas, grupos sociais, étnicos, etc.... (Sendo assim) suscetível a inúmeras intervenções consoantes ao desenvolvimento científico e tecnológico de cada cultura, bem como suas leis, códigos morais, as representações que cria sobre os corpos, os discursos que sobre ele produz e reproduz"* (p. 28).

O corpo e suas propriedades de movimentar-se, de gesticular e de expressar-se são condicionadas, desenvolvidas e diferenciadas de acordo com as influências culturais sobre as quais estão submetidas. DAOLIO (2006) afirma que o antropólogo e sociólogo francês

Marcel Mauss (1872 - 1950) foi o primeiro a sistematizar e a analisar o corpo mediante esse ponto de vista cultural.

Corroborando esse posicionamento, pode-se citar o livro *Sociologia e Antropologia*, no qual MAUSS (2003) dedica o sexto capítulo às discussões das "técnicas do corpo", através das quais a cultura se faz presente e latente pelo corpo, seja em cada conduta tradicionalmente apreendida e transmitida, seja em seu uso rigorosamente determinado. De modo mais específico, afirma: "Entendo por essa expressão (técnicas do corpo) as maneiras pelas quais os homens, de sociedade a sociedade, de uma forma tradicional sabem servir-se de seu corpo" (IDEM, 2003, p. 401).

A partir dessa visão, os valores e princípios morais vigentes em cada realidade sociocultural – que variam de acordo com o contexto histórico no qual se inserem – são incorporados, de forma propriamente dita, no homem, de modo que o corpo os representa por meio de seus movimentos, comportamentos, condutas.

MAUSS (2003), ao classificar as técnicas do corpo de acordo com a divisão cultural entre gêneros, faixas etárias, níveis de rendimento e formas de transmissão, permite que se discutam questões culturais de diferentes sociedades sem "naturalizar" e elencar os aspectos hierarquizantes daquelas visões evolucionistas e racistas, dentre outras. Dessa maneira, os hábitos culturais não seriam tratados de acordo com sua classificação na escala de civilidade, por exemplo, mas como forma específica de organização dos modos de vida, das experiências acumuladas, das transmissões geracionais, que se diferenciam mediante a estrutura de cada sociedade. DAOLIO (2006) exemplifica isso ao comentar que "tudo é específico de uma determinada cultura, que não é melhor nem pior que qualquer outra" (p. 49).

O conceito de "hábito" utilizado por MAUSS (2003) refere-se ao conjunto de técnicas que influenciam culturalmente o uso dos corpos em determinada sociedade. Esse mesmo termo é retomado por outros dois teóricos, com grande relevância no cenário contemporâneo, que também discutem de modo diferenciado o corpo. São eles: Maurice Merleau-Ponty (1908-1961) e Pierre Bourdieu (1930-2002).

O primeiro considera o corpo como a base da subjetividade[119] humana, inscrito em um *habitus* social comum, construído e adquirido em um contexto cultural e histórico determinado, a partir dos qual se baseiam as diferentes formas de conduta e comportamento humanos (ALMEIDA, 2004). Rejeitando completamente a ideia de que a mente é uma substância separada do corpo, aponta o homem como "ser da indivisão, cuja

[119] Fenômeno social e intersubjetivo, engajado sensivelmente com e aberto ao mundo (ALMEIDA, 2004).

natureza é sensível"[120] (NÓBREGA, 2007, p. 9). Sendo assim, o corpo é o terreno da experiência, o qual permite ao sujeito sentir e perceber o mundo, os outros e a si mesmo.

Corroborando a relevância da experiência sensível, e aproveitando o contexto para criticar a estruturação das ciências modernas e a visão de mundo dualista que esta propõe, MERLEAU-PONTY (1999) afirma que

> *"Eu não sou o resultado ou o entrecruzamento de múltiplas causalidades que determinam meu corpo ou meu 'psiquismo', eu não posso pensar-me como uma parte do mundo, como o simples objeto da biologia, da psicologia e da sociologia, nem fechar sobre mim o universo da ciência. Tudo aquilo que sei do mundo, mesmo por ciência, eu o sei a partir de uma visão minha ou de uma experiência do mundo sem a qual os símbolos da ciência não poderiam dizer nada... Eu sou a fonte absoluta; minha experiência não provém de meus antecedentes, de meu ambiente físico e social, ela caminha em direção a eles e os sustenta... visto que ela não lhe pertence como uma propriedade, se eu não estivesse lá para percorrê-la com o olhar"* (p. 3-4).

Por sua vez, o segundo intelectual, avança em relação à ideia de *habitus* de Marcel Mauss – compreendida por este como uma "coleção" de práticas culturais, na qual o corpo era simultaneamente meio e objeto de técnica. Conceitua esse termo como "um sistema de disposições duradouras, princípio inconsciente e coletivamente inculcado para a geração e estruturação de práticas e representações" (ALMEIDA, 2004, p.12).

Desse modo, (BOURDIEU, 2002) identifica a mediação e interinfluência entre o individual e o social[121], inseridos em um contexto de relações de poder, enquanto *habitus*. Sobre essa proposição SETTON (2002) acrescenta:

> *"Habitus surge então como um conceito capaz de conciliar a oposição aparente entre realidade exterior e as realidades individuais. Capaz de expressar o diálogo, a troca constante e recíproca entre o mundo objetivo e o mundo subjetivo das individualidades. Habitus é então concebido como um sistema de esquemas individuais, socialmente constituído de disposições estruturadas (no social) e estruturantes (nas mentes), adquirido nas e pelas experiências práticas (em condições sociais específicas de existência), constantemente orientado para funções e ações do agir cotidiano"* (p. 63). (Nota da autora).

Essas colocações demonstram não somente a elaboração de um novo conceito por Marcel Mauss – e os desdobramentos teóricos advindos das apropriações e reformulações por parte de outros intelectuais –, mas também a defesa de uma nova perspectiva na tentativa de ultrapassar a segregação do mundo e do homem em partes antagônicas. Ou

[120] "O sensível é aquilo que se apreende *com* os sentidos, mas nós sabemos agora que este 'com' não é simplesmente instrumental, que o aparelho sensorial não é um condutor, que mesmo na periferia a impressão fisiológica se encontra envolvida em relações antes consideradas como centrais" (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 32).

[121] "Pensar a relação entre indivíduo e sociedade com base na categoria *habitus* implica que o individual, o pessoal e o subjetivo são simultaneamente sociais e coletivamente orquestrados" (SETTON, 2002, p. 63).

seja, apesar de suas particularidades, os intelectuais citados acima buscam desconstruir a dicotomia atrelada ao conhecimento e à prática, à mente e ao corpo, ao pensar e ao sentir e fazer, permitindo e defendendo a valorização de aspectos até então inferiorizados.

Sendo assim, a originalidade da proposta de MAUSS (2003) – ao considerar o corpo, ao mesmo tempo, como a "ferramenta" através da qual o homem transforma a sua realidade e a "substância" onde a cultura dessa realidade se inscreve – está na ruptura da perspectiva de biologização/naturalização do homem, ratificando em seu posicionamento a cultura não como mais um aspecto classificador e hierárquico entre os sujeitos e sociedades, mas como fator de diversidade.

De modo semelhante, tanto as proposições de Merleau-Ponty quanto as de Bourdieu contrapõem-se ao dualismo psicofísico, herdado de Descartes, quando, por exemplo: o primeiro destaca a relevância da percepção, enquanto experiência incorporada, na formação do homem mediante a interação recíproca do corpo (sujeito e objeto de ação) com o mundo exterior; ou quando o segundo reitera como as experiências práticas são fundamentais ao processo dinâmico, contínuo e dialético entre o *habitus* individual e o campo social. Suas visões preveem interação e mediação através de um ser/fazer prático do corpo.

Também em contraposição a essa visão mecanicista de mundo e homem, tem-se a formulação de outras perspectivas, onde há um todo indivisível, mas que nem por isso mantém-se homogêneo, e sim, complexo. Como principal intelectual a discutir sobre as concepções de totalidade e complexidade, serão abordadas as contribuições de Edgar Morin que permitem enxergar o corpo para além daquela visão dicotômica.

LIMA (2001), ao introduzir sua discussão sobre o paradigma da complexidade, caracteriza-o por seu rompimento com o saber fragmentado, redutor, simplificador e disjuntivo, difundido amplamente pela filosofia cartesiana e pelas ciências modernas, principalmente pelas sociedades ocidentais. Tanto a filosofia quanto as ciências modernas, na tentativa de explicar seus objetos de investigação (o homem e a natureza), os reduziam em parte menores e os definiam através da relação entre as partes e todo.

As críticas elaboradas por MORIN (2002b) a partir daquele paradigma apontam para diversas frentes, tanto as originárias no período moderno quanto as disseminadas e aperfeiçoadas na contemporaneidade, como: a especialização em disciplinas compartimentadas; a racionalização extremada da ciência; a fragmentação do pensamento; a racionalização abstrata e unidimensional do mundo e seus fenômenos; a metodologia reducionista, entre outras.

Sua concepção de homem distancia-se diametralmente da dicotomia mente-corpo. Ao contrário desta, MORIN (2000) vê o ser humano "a um só tempo plenamente biológico e plenamente cultural, que traz em si a unidualidade originária" (p.52). Coadunando com as concepções sobre cultura apresentadas no presente capítulo, MORIN (2000) complementa a passagem anterior ao afirmar que "O homem somente se realiza plenamente como ser humano pela e na cultura" (p. 52).

A complexidade humana defendida por MORIN (2000) prevê diferentes inter-relações mútuas, como: cérebro/mente/cultura e indivíduo/espécie/sociedade, ambas concebidas não como partes em interação, mas como uma totalidade em constante e dinâmica relação. Sendo assim "É a unidade humana que traz em si os princípios de suas múltiplas diversidades. Compreender o humano é compreender sua unidade na diversidade, sua diversidade na unidade. É preciso conceber a unidade do múltiplo, a multiplicidade do uno" (IDEM, 2000, p. 55).

Essa perspectiva de homem é possibilitada, pois MORIN (2000, 2002b) baseia sua análise em quatro conceitos fundamentais: o contexto[122], o global[123], o multidimensional[124] e o complexo[125]. Sua contribuição é notória à discussão contemporânea de corpo, visto que ao buscar a religação entre o que está compartimentado e o respeito e a valorização do diverso no uno, consubstancia a visão de corpo como um elemento inseparável e constitutivo de um todo que é o homem, do mesmo modo que, ao defender que "há um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si" (MORIN, 2000, p. 38), permite que se compreenda o corpo não apenas como objeto a ser modelado mediante as "pressões" externas, mas também como sujeito que as exerce num determinado contexto cultural.

Em consonância às concepções de corpo expostas – como constructo cultural, contextualizado numa perspectiva complexa, total e diversa – está a proposta de LE BRETON (2006) de construir uma "sociologia do corpo" dedicada à compreensão da corporeidade humana como fenômeno social e cultural (simbólico, representativo e imaginário).

---

[122] "O conhecimento das informações ou dos dados isolados é insuficiente. É preciso situar as informações e os dados em seu contexto para que adquiram sentido" (IDEM p. 36).

[123] "O global é mais que o contexto, é o conjunto das diversas partes ligadas a ele de modo inter-retroativo ou organizacional. Dessa maneira, uma sociedade é mais que um contexto: é o todo organizador de que fazemos parte... É preciso efetivamente recompor o todo para conhecer as partes" (IDEM, p. 37).

[124] "Unidades complexas, como o ser humano ou a sociedade, são multidimensionais: dessa forma, o ser humano é ao mesmo tempo biológico, psíquico, social, afetivo e racional. A sociedade comporta as dimensões histórica, econômica, sociológica, religiosa... (Desse modo) não se poderia isolar uma parte do todo, nem as partes umas das outras" (IDEM, p.38).

[125] A complexidade é cunhada na relação simultaneamente complementar, concorrente e antagônica entre a ordem (disposição de certos elementos em interação), a desordem e a organização recursiva (ruptura com a ideia de linearidade, onde tudo que é produzido infere aquilo que o produziu) (LIMA, 2001).

Suas análises também propõem a desnaturalização do homem, dos seus gestos, da sua aparência, das suas sensações, ratificando o corpo como vetor semântico e local do contato privilegiado com o mundo. Ou seja, para LE BRETON (2006) “O corpo não é uma natureza incontestável objetivada imutavelmente pelo conjunto de comunidades humanas, dada imediatamente ao observador” (p. 24), mas sim “uma falsa evidência, não é um dado inequívoco, mas o efeito de uma elaboração social e cultural” (p. 26).

Além dessa ruptura com a ordem biológica atrelada à definição da condição humana, esse autor critica a concepção moderna de corpo originária no século XVII, quando aponta que:

> *“Essa concepção implica que o homem esteja separado do cosmo (não é mais o macrocosmo que explica a carne, mas uma anatomia e uma fisiologia que só existe no corpo), separado dos outros (passagem da sociedade de tipo comunitária para a sociedade de tipo individualista onde o corpo encontra-se na fronteira da pessoa) e, finalmente, separado de si mesmo (o corpo é entendido como diferente do homem)”* (LE BRETON, 2006, p. 27) (Nota do autor).

Fugindo do dualismo e da fragmentação dos objetos de estudo presentes nessas perspectivas, LE BRETON (2006) introduz em suas discussões o conceito de corporeidade, apresentando-a como temática principal e específica em alguns campos de pesquisa da sociologia do corpo[126], como, por exemplo, nas técnicas corporais, na gestualidade, na etiqueta corporal, na expressão dos sentimentos, nas percepções sensoriais, nas técnicas de tratamento, nas inscrições corporais e na má conduta.

Esse autor considera a corporeidade como a mediação entre o corpo e o mundo externo, através do qual o primeiro comunica-se, expressa-se, compartilha e representa os valores, sentidos e significados acumulados e transmitidos social e culturalmente em determinado contexto. Desse modo,

> *“A sociologia do corpo aponta a importância da relação com o outro (mundo externo) na formação da corporeidade; constata de forma irrestrita a influência dos pertencimentos culturais e sociais na elaboração da relação com o corpo... Se a corporeidade é matéria de símbolo, ela não é uma fatalidade que o homem deve assumir e cujas manifestações ocorrem sem que ele nada possa fazer”* (LE BRETON, 2006, p. 65).

Corroborando a visão de LE BRETON (2006), de que o corpo torna o homem existência, rompendo mais uma vez com a inferiorização e desqualificação daquele, PEREIRA (2006) também defende que a existência humana é sentida e vivida, experimentada e compreendida pela corporeidade.

---

[126] “... a tarefa da antropologia ou da sociologia é compreender a corporeidade enquanto estrutura simbólica e, assim, destacar as representações, imaginários, os desempenhos, os limites que aparecem como infinitamente variáveis conforme as sociedades” (IDEM, 2006, p. 29-30).

> *"É o meu corpo que fala e fala em conexão com a reflexão. A reflexão por sua vez, também, está conectada à percepção e à experiência vivida e sentida. Como o ser humano é o todo no todo, tudo está misturado: o gesticular, o sentir, o falar, o pensar e o agir. Tudo nos reenvia à corporeidade na unidade complexa do ser humano" (IDEM, 2006, p. 86).*

Essa autora acrescenta a sua conceituação de corporeidade, de modo recíproco, sua concepção de motricidade humana, onde uma supõe e representa a outra simultaneamente. Sobre essa ligação, explica que:

> *"O mundo percebido só se revela ao ser humano através da corporeidade. E a corporeidade implica o mundo pela motricidade. Isso significa que a corporeidade fundada no corpo-próprio, no corpo-vivo ou no corpo-encarnado é dotada de uma intencionalidade original, de uma consciência, ou seja, de uma motricidade, a qual permite nos dirigir ao mundo e apreender o seu sentido"* (IDEM, 2006, p. 109-110).

Partindo dessa proposição, concebe-se o movimento não como uma simples engrenagem neuromuscular, mas sim como gesto repleto de significado e intencionalidade, uma simbologia propriamente corporal, fator de transmissão e recepção de mensagens, ou seja, a linguagem que o corpo utiliza.

> *"... o corpo não somente fala para além do que a mensagem não verbal não pode explicar, como também acusa sentimentos que a expressão verbal gostaria de ocultar. (Desse modo é)... a mais poderosa forma de comunicação que o homem possui; no silêncio de posturas e atitudes o corpo emite mensagens a seu respeito" (ROMERA, 1998, p. 10).*

Sendo assim, considera-se o movimento humano como intrínseco à corporeidade de cada sujeito, a qual é forjada, construída e reconstruída mediante as dinâmicas e constantes interações entre o indivíduo consigo mesmo, com o outro e com todo o ambiente externo, permitidas por meio das experiências corporais vivenciadas em um determinado contexto cultural, histórico e social.

Ratificando as explanações acima, ROMERA (1998) relaciona a corporeidade a "toda forma de manifestação da expressão humana exteriorizada através do corpo", sendo um determinado processo de "comunicação não verbal, pois que, por intermédio do corpo, mesmo que seja de modo inconsciente e silencioso, revelamos nossos sentimentos e posturas íntimas" (p. 28).

Como já foi apontado anteriormente, o contexto no qual o sujeito está inserido influencia direta e dialogicamente a construção de sua corporeidade que, ora assume, ora rejeita e ora readapta os valores e padrões culturais disseminados em cada coletivo. Isso significa que, apesar de concordar com MAUSS (2003), quando diz sobre o patrimônio cultural das sociedades como fator condicionante do corpo e de sua corporeidade, exemplificado pela "enumeração" das técnicas corporais produzidas e disseminadas, ao

mesmo tempo entende-se que o corpo está inserido num cenário de disputas onde, de acordo com FOUCAULT (1997), as estratégias do biopoder criam disciplinas que almejam tornar o homem mais útil e dócil, através do domínio e do enquadramento da corporeidade.

Desse modo, o corpo e suas expressões são concomitantemente escopos de manipulação e ratificação de símbolos e fatores de resistência e ressignificação individual e coletiva. Assim,

> *"A produção do corpo se opera, simultaneamente, no coletivo e no individual. Nem a cultura é ente abstrato a nos governar nem somos meros receptáculos a sucumbir às diferentes ações que sobre nós se operam. Reagimos a elas, aceitamos, resistimos, negociamos, transgredimos tanto porque a cultura é um campo político como o corpo, ele próprio é uma unidade biopolítica"* (GOELLNER, 2003, p. 39).

O homem-corpo inserido nessa constante e dinâmica disputa – um "jogo" de negociação, de enfrentamento, de ajustamento, de sujeição –, tão corrente na vida em sociedade, tornou-se produto e produtor de cultura. Produto, por ser cultura a condição essencial e específica para a existência humana do homem (GEERTZ, 1989). Produtor, porque criou e acumulou com o decorrer dos séculos padrões culturais particulares, que por serem culturais são sistemas simbólicos e significativos.

Entre esses padrões produzidos pelo homem estão aqueles que se expressam e se manifestam, particularmente, no e pelo corpo. Atrela-se, por conseguinte, a geração de um acervo de manifestações culturais do corpo ao entendimento deste enquanto o "aspecto" cultural primeiro do homem, de onde emanam e inscrevem-se padrões culturais. Sendo assim, essas manifestações corporais humanas, geradas no seio de determinada cultura e que se manifestam diversamente no contexto de grupos culturais específicos são definidas por DAOLIO (2006) através do termo "cultura corporal".

Dito de outro modo, cultura corporal refere-se ao conjunto de práticas corporais (fenômenos culturais, constituintes da experiência, de propriedade expressiva e significativa), ou seja, toda a materialidade corpórea – conhecimento socialmente produzido e historicamente acumulado – construída pela humanidade (COLETIVO DE AUTORES, 1992). No contexto brasileiro, defende-se que a cultura corporal (da qual a educação física escolar se apropria) é composta por diferentes manifestações esportivas, gímnicas e combativas (lutas), por jogos e brincadeiras, pelas danças e atividades rítmicas, e outras atividades corporais que se desdobram a partir dessas (COLETIVO DE AUTORES, 1992; BRACHT, 1992; DAOLIO, 2006; BETTI, 2009[127]).

[127] Apesar de coadunarem com a perspectiva do COLETIVO DE AUTORES (1992) de que foram criadas e acumuladas formas culturalmente codificadas relativas à motricidade humana em cada sociedade, BRACHT (1992) e BETTI (2009) utilizam outro termo, por questões epistemológicas, para designar a "cultura corporal", a saber:" cultura corporal de movimento" ou "cultura de movimento".

Esses temas da cultura corporal foram apropriados por intelectuais dedicados à discussão pedagógica da Educação Física no âmbito escolar, principalmente a partir da década de 1980, construindo suas críticas às teorias que enquadravam e desenvolviam essa disciplina pelo viés biologicista e mecanicista (DAOLIO, 2004 e 2006). Essa mudança de perspectiva epistemológica e pedagógica será sucintamente retomada a seguir.

Por seu caráter modulável, adaptável e criador, o corpo tornou-se objeto de educação, sendo as primeiras iniciativas de educação sistemática do corpo datadas do século XVIII. Estas faziam uso de diferentes estratégias para moldar os corpo e difundir padrões de corporeidade de acordo com as ideologias que vigoravam. Atuando não somente na adoção de hábitos cotidianos (modos de alimentação, vestimenta, afazeres laborais, tempo livre), também utilizavam diferentes práticas corporais para a construção daquele corpo.

Constituindo o que atualmente considera-se como Educação Física, as atividades corporais contribuíam determinantemente tanto na conformação das qualidades físicas dos indivíduos, quanto em seu caráter, comportamento e atitudes. Por esses aspectos a Educação Física enquanto disciplina escolar foi disseminada em diferentes sociedades, ganhando contornos e características específicos de cada contexto.

No Brasil, mediante influências pedagógicas europeias, criaram-se e difundiram-se práticas de vieses militarista, eugenista, higienista e esportivista, com desdobramentos no âmbito escolar desde o início do século XIX. Desse modo, a Educação Física escolar brasileira, inicialmente, consubstanciou suas atividades a partir da visão primordialmente biológica de homem e corpo, legitimada pelas ciências naturais de matriz positivista (BRACHT, 1992).

As contraposições e rupturas inferidas sobre esse cenário de hegemonia biomédica advieram de estudos principalmente sociológicos que se debruçaram sobre o homem e seu corpo – de certo modo, por polarizar cultura e natureza, esses estudos mantiveram a dicotomia a qual contrapunham-se, mudando apenas o foco de valorização do físico para a cultura (DAOLIO, 2006).

Em consonância com as concepções apontadas nesta seção sobre homem, corpo e corporeidade, defende-se, assim como propõe DAOLIO (2006), uma Educação Física, enquanto intervenção pedagógica, que integre indissociavelmente os aspectos biológico e cultural dos sujeitos, atuando a partir da pluralidade de manifestações que compõem a cultura corporal. Descrita como “abordagem cultural”[128] da Educação Física escolar, é

[128] Enraizada na antropologia social, essa abordagem propõe a anulação da “falsa oposição entre natureza e cultura que persiste historicamente na educação física” (DAOLIO, 2006, p. 63).

defendida e difundida por inúmeros estudiosos (BRACHT, 1992; KUNZ, 1994; DAOLIO, 2004 e 2006; BETTI, 2009). Portanto, entende-se

> *"... a educação física como uma atuação pedagógica que parte do movimento humano, mas que não se esgota nele. Porque não existe um corpo somente biológico, conforme defendido historicamente pela educação física. Há um patrimônio biológico universal que é construído e reconstruído culturalmente, em função das diversas sociedades e dos diversos momentos históricos... Nele (corpo) está a própria cultura de um povo, escrita por meio de signos sociais. Atuar no corpo implica atuar na sociedade que dá referência a esse corpo"* (DAOLIO, 2006, p. 70).

Desnaturalizando e recompondo pelo viés da complexidade e da unidade, tanto a visão de homem quanto a de educação física, propõe-se, no contexto escolar, uma abordagem dos elementos da cultura corporal, como no caso dos esportes, das lutas, das ginásticas, entre outros, que não os reduza à mera repetição mecânica de movimentos em busca de melhor aptidão física ou saúde, mas que os conduza enquanto práticas corporais, ou seja, práticas significativas que incluem diferentes formas de linguagem corporal possibilitadas pela experiência humana (SILVA et al., 2009).

Encerrando essa seção de conceituações e contextualizações teóricas, cabe destacar a relevância que a experiência – vivida no e proporcionada pelo corpo – deve possuir nos processos de ensino-aprendizagem e formação possibilitados pela instituição escolar. Ao transpor a ideia que, atrelada à experiência estão apenas os aspectos motores e físicos, permite-se o envolvimento e a valorização da sensibilidade, da percepção e da expressão humana no ambiente educacional. Desse modo, seria através da experiência (na qual seus elementos constituintes estão imersos na corporalidade) que os sujeitos atribuiriam sentido e significado à sua existência (IDEM, 2009).

CARVALHO (2012) congrega as perspectivas analisadas acima – a cisão com a visão estritamente biológica do homem, a valorização do corpo e suas experiências eminentemente práticas e significativas, o estabelecimento de um novo paradigma no âmbito da educação física escolar a partir da cultura corporal e a defesa da visibilidade e da relevância da corporeidade no processo de formação dos sujeitos – em uma obra que, apesar de enfocar a formação docente, traz discussões múltiplas e contextualizadas com a realidade complexa vivida nas instituições de ensino. Visualizando um horizonte que viabilize a construção de outras formas de vida em sociedade – que atualmente configuram-se como utilitarista, mercantilista, individualista e meritocrática – legitima e estimula

> *"... a produção de corporeidade, através da valorização das experiências, das expressões de desejos que possam ser partilhados, (o que) não significa(ria) subsumir com as singularidades e com as irregularidades, pois estas potencializam e afirmam, ... outras possibilidades de existência"* (CARVALHO, 2012, p. 95).

Mediante a discussão desses conceitos, apresentando a visão que o atual trabalho defende sobre corpo, cultura e corporeidade, o capítulo seguinte será dedicado à análise documental e das entrevistas que compõem a pesquisa de campo proposta inicialmente, levantando críticas e reflexões acerca das práticas corporais de origem especificamente brasileira e afro-brasileira, inseridas no cenário da educação física escolar e subsidiadas (mesmo que de modo questável) pela lei nº 10.639/03.

IV – Orientações, Discursos e a Realidade Escolar.

A proposta desse capítulo é trazer algumas reflexões sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto escolar da unidade de ensino selecionada[129] e sobre os documentos oficiais que servem de orientação e parâmetros para a implementação e o tratamento de conteúdos referentes ao negro na sociedade brasileira na esfera educacional, a saber, a Lei nº 10.639/03, as DCNs para Educação das Relações Étnico-Raciais e a para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, o Plano Nacional de Implementação dessas Diretrizes e a Resolução 01/04 emitida pelo Conselho Nacional de Educação. Norteando essa reflexão está a ideia de entrecruzar as informações colhidas durante a pesquisa de campo e as proposições e atribuições contidas nesses documentos, buscando analisar como se relacionam as práticas escolares e essas orientações legais. Além disso, outros referenciais teóricos relativos à educação, à educação física escolar, ao corpo e às relações raciais foram utilizados para tecer e embasar algumas discussões.

Cabe ressaltar que, como um dos critérios de seleção na 5ª CRE baseou-se na busca por uma UE que apresentasse, em seu planejamento (fosse anual, no plano de curso da disciplina de Educação Física, ou no próprio PPP), referências a respeito da cultura e história negra e/ou das relações raciais no Brasil, o presente capítulo propõe apresentar e abordar criticamente uma possibilidade da implementação da Lei 10.639/03[130], explorada e ponderada através das abordagens realizadas pelo corpo docente de Educação Física. Entretanto, apesar de se tratar de uma unidade que aborda esse tipo de conteúdo e discussão através de suas disciplinas e atividades escolares, também apresenta, ao mesmo tempo, dificuldades, divergências, resistências e dúvidas frente a diversas situações, desde aquelas relacionadas ao planejamento, as de formação docente e as de práticas de aula.

Desse modo, conforme forem pontuados os argumentos e recomendações presentes nos documentos supracitados, serão analisadas as falas dos sujeitos entrevistados e os documentos pedagógicos elaborados pela própria UE[131], os quais foram disponibilizados para essa pesquisa, entrelaçando os discursos e as práticas cotidianas.

---

[129] O processo de escolha foi detalhadamente exposto e comentado na seção referente aos Procedimentos Metodológicos.

[130] O objetivo de colocar em discussão dados colhidos de uma realidade escolar que trata pedagogicamente os conteúdos propostos pelas orientações legais, através de várias estratégias a serem apresentadas no decorrer deste capítulo, está ligado à superação de textos que limitam-se à denúncia da invisibilidade desses conteúdos, ou ao descumprimento da obrigatoriedade que a Lei sanciona, tendo em vista exemplificar uma proposta concreta que busca o tratamento de questões até então silenciadas, como o racismo e a valorização da cultura e história negra na sociedade brasileira.

[131] Durante o período de pesquisa de campo foram compartilhados alguns documentos elaborados pela Unidade Escolar referentes ao ano letivo de 2013. Entre esses estão os projetos de “Identidade” e de “Africanidade” os quais abordam conteúdos tanto ligados à origem e à pluralidade cultural da comunidade escolar quanto à produção histórica e cultural de negros no âmbito da sociedade brasileira.

IV.1 – No tear das relações

OLIVEIRA (2008), ao analisar duas obras publicadas pelo Ministério da Educação[132], faz algumas considerações sobre a elaboração da Lei nº 10.639/03 e de suas DCNs, apontando que, a partir das lutas contra o racismo no espaço escolar provenientes dos mais distintos espaços sociais (escolar, acadêmico, movimentos sociais negros, ONGs, entidades não governamentais, entre outros, ligados à área de relações raciais e educação), forjou-se nova política pública educacional, de caráter inovador, combativo à política contra-hegemônica e propositor da igualdade racial.

Esses dispositivos legais se caracterizam enquanto políticas reparadoras e de reconhecimento que respondem à demanda específica no âmbito educativo, constituindo-se como um dos diversos exemplos de ações afirmativas (BRASIL, 2004a). Essas, por sua vez, dirigem-se à "correção de desigualdades raciais e sociais... criadas e mantidas por estrutura social excludente e discriminatória" (IDEM, p. 12), através do tratamento diferenciado do público marginalizado e em desvantagem econômica e social.

GUIMARÃES (2009), discorrendo sobre as ações afirmativas[133], explica a perspectiva que critica o individualismo e a meritocracia vigentes no mundo contemporâneo que, de certo modo, esforçam-se para esconder as práticas de opressão e exploração de minorias e o racismo. Para defender a aplicação dessas ações esse autor utiliza alguns argumentos:

> *"Raça é um dos critérios reais, embora não declarados de discriminação, utilizados em toda a sociedade brasileira (por isso); para combatê-lo, é mister reconhecer sua existência... Esse risco é real (a indefinição dos limites raciais no Brasil daria margem à oportunistas)... No entanto, a discriminação positiva, por ser pontual, não pode reverter, a curto prazo, a estrutura de discriminação existente; por isso, o oportunismo esperado seria mínimo; Medidas universalistas não rompem os mecanismos inerciais de exclusão; Tais políticas poderiam ajudar a legitimar esse consenso (sobre a desigualdade social provocada por diferenças de cor e raça)... Não há base legal para demonstrar a inconstitucionalidade de políticas de ação afirmativa"* (IDEM, p. 192-193).[134]

---

[132] As obras abordadas são *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº10.639/2003* e *História da Educação do negro e outras histórias*, ambas publicadas em 2005, apontadas como suportes pedagógicos e teóricos para educadores e profissionais de ensino sobre as questões raciais brasileiras (OLIVEIRA, 2008).

[133] Durante a *Parte III* de seu livro *Racismo e Antirracismo no Brasil*, GUIMARÃES (2009) abrange prioritariamente discussões sobre as ações afirmativas, desde sua origem nos Estados Unidos, passando pela adoção desse pensamento nas políticas públicas no Brasil – suas dificuldades ideológicas e práticas – até uma análise atual comparativa sobre o racismo nos dois países anteriormente citados e a África do Sul.

[134] Essas informações foram retiradas do *Quadro 2* "Argumentos esgrimidos no debate brasileiro sobre ações afirmativas", que apontam, além dos argumentos a favor, também os contrários a essas propostas (GUIMARÃES, 2005). Anteriormente, o autor analisa a mesma discussão na sociedade americana, incluindo outros argumentos: "... elas servem de reparação a injustiças passadas; proveem 'role models' de êxito profissional para negros que, de outro modo, não teriam em quem se espelhar na busca de ascensão social; (e por outro lado) a resistência a essas políticas deve-se... ao ressurgimento de uma forma mais sutil de racismo; a alocação de bens e serviços opera, em grande parte, ainda que de modo não declarado, por meio de pertenças grupais..." (IDEM, p. 180-181).

Enquadradas como políticas afirmativas que em caráter geral buscam “promover a equidade e a integração socais” (GUIMARÃES, 2005, p 197), tanto a Lei 10.639/03, quanto a Resolução nº 01/2004 do CNE (Conselho Nacional de Educação) e as Diretrizes que este institui, cada qual com sua especificidade legal, imprimem, no âmbito educacional, perspectivas e discussões até então marginalizadas e relegadas em segundo plano sobre as mazelas e desigualdades sociais que atingem diretamente grande parte da população negra do país, suas repercussões nas esferas de formação escolar e profissional, os casos de racismo e discriminação (velados ou abertos) em distintos acessos e direitos, e o tratamento inadequado – isso quando não era totalmente excluído das pautas de discussão curricular – da cultura e história africana e afro-brasileira (seus personagens, manifestações e produtos, por exemplo, Zumbi e João Candido, as celebrações e festas como o maracatu, e as obras artísticas de Aleijadinho e de a literatura de Cruz e Souza).

Esse aparato legal indiscutivelmente oferece visibilidade à questão racial, que anteriormente se restringia a debates acadêmicos específicos e a setores do movimento negro, expondo como e quanto são fundamentais políticas e ações no cenário da educação básica do país.

Analisando particularmente as DCNs para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, como política pública curricular em combate ao racismo e às discriminações de cunho racial e étnico (OLIVEIRA, 2009), entende-se que a mesma, enquanto parâmetro norteador, normativo e regulador, apesar de apresentar referenciais e suporte teórico e pedagógico aos sistemas e instituições de ensino, ainda restringe-se ao plano das ideias. Ou seja, a sua real implementação e as situações práticas vivenciadas pelos professores e profissionais da educação distanciam-se um pouco de suas proposições. Não se menospreza em momento algum sua importância e função no cenário educacional brasileiro. Pelo contrário, reconhece-se sua relevância e necessidade em um contexto que busca a quebra de paradigmas e transformações mais amplas e profundas na sociedade. Contudo, sua operacionalização ainda apresenta algumas deficiências – que serão apontadas mais à frente com os relatos adquiridos da pesquisa empírica.

Buscando amparar, consubstanciar, sistematizar as orientações contidas nas Diretrizes, foi publicado em 2004, o Plano Nacional de Implementação das DCNs referidas, que dedica-se às “competências e responsabilidades dos sistemas de ensino, instituições educacionais, níveis e modalidade” (BRASIL, 2004c, p. 10), mantendo o enfoque pedagógico a que se propõe.

Nesse documento, entre outras discussões, prevê-se que a inclusão das temáticas sobre educação das relações raciais e da cultura e história negra no PPP (Projeto Político Pedagógico) das escolas significaria um avanço à implementação da Lei 10.639/03, visto que abrangeria diferentes ações pedagógicas, de gestão e de formação profissional em seu processo.

No caso, a UE pesquisada adotou desde 2012 como estratégia pedagógica a formulação de projetos de trabalho, que por sua vez, estão vinculados à articulação dos conhecimentos escolares, de modo a organizar a atividade de ensino e aprendizagem, onde esses conhecimentos não se ordenam de maneira rígida, nem restrita às referências disciplinares. De modo sucinto, seu objetivo é favorecer a criação de estratégias de organização dos conhecimentos escolares em relação: ao tratamento da informação; e à construção do conhecimento por parte dos alunos, através da transformação da informação procedente dos diferentes saberes disciplinares em conhecimento próprio.

Sobre isso SILVA & TAVARES (2010) complementam que

> *"A pedagogia de projetos propõe então mudanças na postura pedagógica, além de oportunizar ao aluno um jeito novo de aprender, direcionando o ensino/aprendizagem na interação e no envolvimento dos alunos com as experiências educativas que se integram na construção do conhecimento com as práticas vividas... O método por projetos propõe que os saberes escolares estejam integrados com os saberes sociais, pois, ao estudar o aluno sentirá que está aprendendo algo que faz sentido e tem significado em sua vida, assim compreende o seu valor e desenvolve uma postura indispensável para a resolução de problemas sociais se permitindo como sujeito cultural"* (p. 240).

Os projetos dessa UE, previstos e inseridos no PPP, nortearam de modo mais específico as práticas desenvolvidas no decorrer dos anos letivos. Desse modo, além do PPP da escola, com itens curriculares, pedagógicos e de gestão, estruturava-se um "tema gerador" que deveria guiar todas as ações docentes. Para cada ano letivo, seleciona-se, em reunião pedagógica prévia, com diretores, orientadores e professores, um tema que deveria ser abrangido por todas as disciplinas curriculares.

No ano de 2013, abordado pela atual pesquisa, elegeu-se o tema "Identidade" que de acordo com a Diretora Adjunta Íris, embasou a construção daquele projeto de trabalho. Os principais pontos que motivaram a escolha desse tema são, de acordo com Íris, a necessidade de abordar a "preservação e a manutenção do ambiente escolar e o autorreconhecimento dos alunos enquanto sujeitos pertencentes e responsáveis por esse espaço", onde a construção da identidade seria buscada mediante a interação e a integração com o ambiente de aprendizado. Ainda de acordo com sua fala, Íris faz uma ligação entre o PPP e esse projeto de trabalho, analisando que "o PPP da escola é

orientado por valores para a formação cidadã... sabe, questões de respeito, de solidariedade... assim, o projeto (de Identidade) quer ver o aluno enquanto cidadão atuante... um possível agente de mudança".

Entre os objetivos listados no projeto de trabalho de "Identidade" do ano letivo de 2013[135], alguns chamaram atenção por poder relacionar-se a algumas proposições da Lei 10.639/03 e de suas DCNs, como:

> *"Inserir no PPP a pluralidade cultural trazida pela comunidade; Resgatar valores; Favorecer a troca; ampliar o repertório cultural; Resgatar e afirmar a identidade social, pessoal e individual dos alunos e de toda a Comunidade escolar... Refinar o olhar dos educadores para questões relacionadas ao educando... Reconhecer e respeitar os diversos tipos de manifestações culturais; Valorização da família e respeito à pluralidade; Reconhecimento e construção da própria história de vida".* (Projeto "Identidade", p. 1).

A possibilidade de relação sugerida acima deve-se ao enfoque e destaque dados às questões de pluralidade cultural, relativas tanto à ampliação, reconhecimento e valorização, quanto ao resgate daquelas que compõem o cenário da comunidade escolar. Todas essas proposições são apontadas como fundamentais à construção identitária individual e coletiva. Consubstanciando essa afirmação, MUNANGA (2008) alerta que, entre outros problemas, as divergências sobre a autodefinição dos indivíduos e a falta de solidariedade entre mestiços e negros, configuram-se como obstáculos na formação da identidade coletiva negra.

Isso se corrobora na realidade escolar estudada quando, a partir do projeto de "Identidade", elabora-se mais um plano de ação[136] que, em conjunto e sob as orientações daquele, inclui as discussões sobre o negro na sociedade brasileira. Esse plano, identificado como "Africanidade", foi inserido de modo contextualizado[137], a partir de uma orientação proveniente da SME, por meio da 5ª CRE.

A professora Violeta mencionou, durante as duas entrevistas realizadas[138], que muitos "documentos" gerados pela SME são encaminhados para as escolas, com algumas

---

[135] Ratifica-se que, entre outros documentos oficiais gerados pela equipe pedagógica e docente da UE fornecidos gentilmente para o enriquecimento das atuais análises e discussões, teve-se acesso ao projeto intitulado "*Escola Flora Mostra a tua cara! Diferentes pessoas, diferentes olhares*", que apresentou o tema gerador de 2013 e expos detalhadamente o plano de ação para os bimestres desse ano letivo, abrangendo todas as turmas, desde as do Ensino Infantil (EI) até as turmas de 9º ano do Ensino Fundamental. Optou-se por modificar parte do título para manter o sigilo sobre a identificação da UE.

[136] O projeto *"Escola Flora & Africanidade: a cultura africana presente na sala de aula"* foi elaborado em 2013, em consonância não apenas com a Lei 10.639, mas também a partir da demanda da comunidade escolar, identificada pela equipe pedagógica, referente às questões de identidade e de cultura negra. Ou seja, não se tratou unicamente de inserir, por uma relação de obrigatoriedade à, esse tipo de conteúdo e discussão, mas de responder às necessidades, e até dificuldades, dos discentes sobre as manifestações de origem afro-brasileira e africana.

[137] No decorrer desse texto serão apresentadas as justificativas para que a integração das discussões entre identidade e raça seja concebida como contextualizada.

[138] A primeira entrevista aplicada com os docentes de educação física está no Apêndice IV. A segunda entrevista semiestruturada foi elaborada a partir da análise da primeira, visto que surgiram algumas "dúvidas" que necessitaram de maiores esclarecimentos. Por conta disso, algumas questões que constam na primeira, foram reformuladas e reaplicadas na segunda entrevista.

orientações e indicações referentes, inclusive, aos conteúdos. No caso, as questões relativas à cultura negra e às relações raciais foram atreladas ao projeto de "Identidade" mediante "solicitação" desses órgãos administrativos da Prefeitura.

> *"Disseram (referindo-se aos profissionais ligados à direção e orientação pedagógica da escola) que seria um ano para ser trabalhado isso (temas relacionados ao negro na sociedade brasileira), entendeu? Em função do projeto da SME... que as escolas deveriam trabalhar este tema e que cada instituição desenvolveria de uma determinada forma esse tema original."* (Professora Violeta).

Quando questionada sobre como essa "orientação" chega à UE, a mesma completa: "Ela vem da SME e a CRE (no caso, a 5ª) passa para as escolas... ela vem em forma de informação... por exemplo, a coordenação participa de uma reunião, ou recebe um *e-mail*... e depois eles enviam as atas com as informações passando pra gente".

Apesar de se tratar de uma "orientação" sobre a abordagem de determinados conteúdos – não apenas os relacionados à Lei 10.639/03, mas também sobre outros temas –, a professora Violeta ratificou que todos os projetos desenvolvidos pela escola (elaborados internamente ou advindos da SME) são apresentados aos docentes e por eles discutidos, adicionando ou modificando determinados aspectos para se enquadrar à demanda real dos discentes[139]. Continuando, ela expõe:

> *"Existem reuniões com o pessoal do setor pedagógico, onde eles passam a ideia (tema dos projetos)... e aí, tem aqueles (professores) que se propõem a ajudar, complementando, dando opinião, sugestão... definindo como será posto em prática".* (Professora Violeta)

A implementação desse tipo de conteúdo, em forma de projeto, foi justificada pela diretora Íris a partir do público que a escola atende, que "como dá pra ver, quase todo mundo é negro... a grande maioria das crianças e jovens que atendemos tem essa origem" que, por sua vez, poderia construir sua identidade mediante vivências diferenciadas e valorativas possibilitadas pela escola. Além disso, comentou sobre a "origem humilde deles" e que residiam, principalmente, nas comunidades acerca da escola, como "... da Serrinha, do Juramento[140] e das proximidades de Vaz Lobo e Irajá". Corroborando isso, a mesma continua explicando:

> *"se uma das nossas preocupações é permitir que eles... fazer que os alunos se identifiquem enquanto sujeitos, isso tinha que vir com o resgate das coisas da comunidade... colocando isso, todas as referências (da comunidade) de origem no dia a dia da escola... Daí se juntou a*

[139] Mesmo que a "iniciativa" não tenha se originado dentro da UE, a organização dos conteúdos da cultura e história negra e os associados às relações raciais ocorreu de maneira totalmente contextualizada às propostas já discutidas e iniciadas naquele ano letivo (2013), principalmente as relativas à construção identitária.

[140] Denominação de duas comunidades localizadas próximas à escola, entre os bairros de Irajá, Vaz Lobo, Vicente de Carvalho e Madureira, todas localizadas na Zona Norte da cidade do Rio de Janeiro.

> *necessidade do aluno se reconhecer e reconhecer o espaço da escola, com a questão da Lei (10.639/03)".* (Diretora Íris)

Essas considerações apontam que, entre outros fomentos, a percepção por parte da equipe pedagógica que os alunos não "cuidavam" da escola por não se identificarem com ela (enquanto espaço e bem coletivo, de responsabilidade "dividida" – o Estado como mantenedor e a comunidade escolar não somente para seu usufruto, mas como preservadora de suas condições) estimulou essa abordagem, que buscava dar visibilidade às manifestações de origem africana e afro-brasileira, identificá-las e valorizá-las enquanto cultura nacional, para contribuir ao projeto de construção de identidade. De certo modo, pode-se dizer que essa nova proposta visava, através de distintas ações pedagógicas, possibilitar e fortalecer o reconhecimento dos alunos enquanto sujeitos negros, como ponto essencial à construção de sua identidade.

Sendo assim, durante o desenvolvimento do projeto "Identidade" inseriu-se o de "Africanidade"[141]. A inclusão dos conteúdos de história e cultura negra nos projetos anuais da escola ocorreu, de acordo com Íris, no ano letivo de 2013. Anteriormente, as ações referentes à Lei 10.639/03 se restringiam àquelas desenvolvidas pela professora responsável pela sala de leitura com material literário e paradidático. Além dessa docente, Íris aponta que os outros "trabalhos desenvolvidos se limitavam ao mês de novembro... por causa da consciência negra, né!", constituindo-se como "casos pontuais", abrangidos de acordo com o interesse de cada docente. A professora Violeta também comenta outro "caso particular", que ocorreu antes da organização e inclusão do projeto no planejamento anual: "tinha um professor que estava cedido à escola, que trabalhava muito com samba enredo... desenvolvia todo um trabalho com os alunos em função disso, da cultura negra e da sua contribuição no samba"[142].

Observou-se que a inserção do projeto "Africanidade" tornou os conteúdos da história e cultura negra "itens" previstos em planejamento, ampliando a participação da equipe docente em relação a essas ações. Íris confirma que

> *"quase todo mundo participou do projeto, sabe... os professores de cada disciplina falavam, de alguma maneira, sobre o tema do negro... tudo isso ampliou a duração e a... abrangência dele (do projeto "Africanidade")... passou a ser desenvolvido por todo o segundo semestre... Tinham diferentes momentos (no decorrer desse semestre) de exposição dos trabalhos... nos murais da escola, no pátio... e também tinha a culminância*

[141] Os títulos de ambos os projetos já foram mencionados, porém optou-se por fazer referência aos mesmos como "Identidade" e "Africanidade" não somente por conta de uma questão sintática, mas devido aos profissionais e docentes da escola se referirem a estes com essa nomenclatura.

[142] Cabe ressaltar que o samba, de modo geral faz parte do contexto social e cultural da região na qual se encontrar a UE, onde estão instaladas desde "Escolas de Samba" e "Blocos de Carnaval" até centros culturais, como o de Jongo na Serrinha. Ou seja, de alguma maneira essa manifestação cultural está latente no cotidiano desse público e marca sua identidade coletiva.

> *que nós marcamos para as apresentações culturais, com música, literatura, dança... com palestras também, mesas redondas, né... vivências e pesquisas dos alunos".*

Por um lado, esse novo "tema" colocado oficialmente no planejamento anual da UE adequou-se a algumas determinações previstas nas DCNs para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a saber,

> *"O ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana se fará por diferentes meios, em atividades curriculares ou não...; (também) abrangerá, entre outros conteúdos, iniciativas e organizações negras... que têm contribuído para o desenvolvimento de comunidades, bairros, localidades, municípios, regiões... Será dado destaque a acontecimentos e realizações próprios de cada região e localidade...; (além disso), se fará por diferentes meios, inclusive a realização de projetos de diferentes naturezas, no decorrer do ano letivo, com vistas à divulgação e estudo da participação dos africanos e seus descendentes em episódios da história do Brasil, na construção econômica, social e cultural da nação, destacando-se a atuação de negros em diferentes áreas de conhecimento, de atuação profissional, de criação tecnológica e artística, de luta social...".* (BRASIL, 2004a).

Mediante essas colocações pode-se analisar que após os profissionais detectarem a ausência de determinadas questões no processo de construção identitária desses alunos, como o reconhecimento e valorização da comunidade e a pertença racial, organizou-se um planejamento que oportunizou a relação entre identidade e raça[143], incluindo perspectivas e discussões previstas nos aparatos legais, anteriormente mencionados. Ou seja, não se trata apenas de "colocar em prática" uma determinação legal, mas de, em congruência com esta, propor, a partir da constatação de dados (mesmo que empíricos), a transformação da realidade na qual se insere.

Reforçando a relação "comunidade escolar/aluno/cultura e história negra/construção de identidade", propostas em planejamento, e às proposições legais, expõe-se o objetivo geral do projeto "Africanidade":

> *"Apresentar e divulgar a produção dos artistas afro-brasileiros entre os alunos, como forma de reafirmar a figura do negro produtor de cultura, incentivando-os a assumirem sua identidade como crianças e jovens que reconhecem e valorizam a participação dos negros e seus descentes na constituição da identidade brasileira"*. (Projeto "Africanidade", p. 1).

Analisando-o, observam-se três pontos fundamentais que embasam suas propostas práticas: a valorização da cultura negra e do negro como seu produtor, o reconhecimento histórico do negro na sociedade brasileira e a construção identitária a partir desses referenciais. Todos esses pontos estão presentes em diferentes passagens que compõem as DCNs estudadas.

[143] Relação essa amplamente discutida na base dos movimentos sociais e no meio acadêmico, como apontam ORTIZ (2005), GUIMARÃES (2005) e MUNANGA (2008).

Partindo de uma visão mais geral, considera-se que o principal motor do projeto "Africanidade" está subscrito à construção da identidade, tanto pessoal quanto coletiva, dos estudantes. Entrando estes em contato com informações embasadas teoricamente e produções/manifestações plurais, e sendo orientados a tecer relações de reconhecimento, valorização e respeito perante a diversidade (de opinião, de religião, de sexo, de raça, de classe, entre outras), entende-se que teriam subsídios complementares à sua identificação enquanto sujeito (negro ou não) e também como pertencente a determinado coletivo (da comunidade de origem, do local em que estuda, do grupo racial).

Especificamente relativo à sua autodefinição e identificação como sujeito negro e concernente também a esse coletivo, analisa-se que esta proposta estaria de acordo (pelo menos sob o aspecto teórico) com as concepções de alguns intelectuais que defendem a visão de que é preciso romper com a ideia da mestiçagem[144] na formação da população brasileira – que apesar de contribuir para a abordagem das questões de diversidade cultural, dificulta, todavia, aquelas referentes à identificação racial, visto que "permite" o afastamento dos referenciais negros e a aproximação dos "brancos" – e substanciar, por outro lado, a relevância do fortalecimento da consciência coletiva, racial e cultural, negra que, como afirma MUNANGA (2008, p. 118), atuaria na reconstrução da identidade "como plataforma mobilizadora no caminho da conquista de sua plena cidadania".

Visando aproximar com as perspectivas de ruptura e fortalecimento expostas acima, seguem-se contribuições de dois autores. SOVIK (2009) discute sobre a ideologia da mestiçagem, ao afirmar que:

> *"A adoção do discurso da mestiçagem é uma antiga concessão, incorporada no decorrer dos anos pelo senso comum, à presença maciça de não brancos em uma sociedade que valoriza a branquitude...* (p. 39).
> (*Essa) branquitude é atributo de quem ocupa um lugar social no alto da pirâmide, é uma prática social e o exercício de uma função que reforça e reproduz instituições... No Brasil... o valor da branquitude se realiza na hierarquia e na desvalorização do ser negro, mesmo quando 'raça' não é mencionada. A defesa da mestiçagem às vezes parece uma maneira de não mencioná-la. A linha de fuga pela mestiçagem nega a existência de negros e esconde a existência de brancos"* (p. 50).

Por sua vez MUNANGA (2008) discorre sobre a luta contra as tentativas de desconstrução de identidades étnicas das minorias, por meio de estratégias de integração e assimilação destas (como aquela da ideologia da unidade proporcionada pela miscigenação), em prol de redefinir o papel do negro na sociedade brasileira através de sua conscientização política e mobilização étnica. Refletindo sobre essa situação, questiona:

---

[144] SOVIK (2009) critica essa mestiçagem que permite e persiste, apesar da presença do múltiplo (cultural, étnico e racial), na valorização do eurocêntrico, afirmando que "O valor da branquitude é mostrado em um contexto de mistura" (p. 37).

> *"Como formar uma identidade em torno da cor e da negritude não assumidas pela maioria cujo futuro foi projetado no sonho do branqueamento? Como formar uma identidade em torno de uma cultura até certo ponto expropriada e nem sempre assumida com orgulho pela maioria dos negros e mestiços?*
> *Apesar das dificuldades e obstáculos, os movimentos negros têm consciência de que, sem forjar essa definição e sem a solidariedade de negros e mestiços, não há nenhum caminho no horizonte capaz de desencadear o processo de mobilização política"* (p. 120).

Essas passagens servem para corroborar o quanto as proposições referentes à construção identitária inseridas no projeto de "Africanidade" são pertinentes, para não dizer básicas, no ambiente escolar. Essa afirmação ganha ainda mais expressividade quando se defende a educação escolar a partir do seu viés crítico e transformador[145], analisada por SAVIANI (1993) que, ao invés de concebê-la como equalizadora das injustiças sociais – como previam as teorias não críticas da educação, de perspectiva redentora – ou como reprodutora de toda discriminação e repressão reforçadas pelo modo de produção capitalista e pela sociedade de classes – como no caso das teorias crítico-reprodutivistas –, a compreende enquanto prática inserida em um cenário de tensões sociais que, ao mesmo tempo em que sofre influências, também as exerce, em uma perspectiva de ruptura e mudança.

Isso significa que ao "compreender a educação no seu desenvolvimento histórico-objetivo e, por consequência, a possibilidade de se articular uma proposta pedagógica cujo ponto de referência, cujo compromisso seja a transformação da sociedade e não sua manutenção" (SAVIANI, 2003, p. 93), torna-se favorável o tratamento de questões ainda paradigmáticas no seio da sociedade brasileira, como são as relações raciais.

Ao finalizar essa análise inicial sobre a construção identitária proposta nos documentos elaborados pela UE, justamente com a menção sobre o tratamento pedagógico dado às discussões sobre o negro em diversos âmbitos na sociedade brasileira, objetiva-se destacar a importância e as contribuições da escola nesse processo de ressignificação dos "termos raça, história oficial dominante, o que significa ser negro no Brasil e as visões sobre a presença do racismo no Brasil" e "superação das mentalidades racistas, do etnocentrismo europeu" (OLIVEIRA, 2008, p. 17) que, mesmo atuando de modo mais particular sobre um determinado público, acaba por mobilizar "não somente o espaço escolar ou a comunidade em torno dela, mas também a sociedade por inteiro" (IDEM, p. 33).

[145] LUCKESI (1992), ao analisar como as posições "filosóficas" dos educadores delineiam a pedagogia assumida por estes e discutir as diferentes perspectivas sobre as relações entre educação e sociedade, identifica a formação de três tendências educacionais: a primeira que concebe a educação como redenção da sociedade, a segunda como reprodutora desta e a terceira como transformadora.

Com essa perspectiva, as DCNs defendem e ressaltam a importância da escola nesse processo transformador, definindo-a como um dos principais mecanismos de transformação do povo, apontando que seu papel é

> *"... de forma democrática e comprometida com a promoção do ser humano na sua integralidade, estimular a formulação de valores, hábitos e comportamentos que respeitem as diferenças e as características próprias de grupos e minorias. Assim, a educação é essencial no processo de formação de qualquer sociedade e abre caminhos para a ampliação da cidadania de um povo"* (BRASIL, 2004a, p. 7).

Congruente à visão de formação cidadã, de educação pública de qualidade e de transformação social democrática expostos anteriormente, estão outros dois pontos cruciais que fundamentaram as propostas práticas do projeto "Africanidade" e que se inter-relacionam: a valorização cultural e o reconhecimento histórico do negro no Brasil. Desse modo, afirma-se que, como as DCNs foram organizadas para orientar "a formulação de projetos empenhados na valorização da história e cultura dos afro-brasileiros e dos africanos, assim como comprometidos com a de educação de relações étnico-raciais positivas" (IDEM, p. 9), a UE concretiza, através do projeto supracitado, a proposta de mudança curricular previstas por essas diretrizes.

Como exemplo, quando as DCNs propõem a educação das relações raciais positivas, objetivando "fortalecer entre os negros e despertar entre os brancos a consciência negra", de modo que aqueles se reconheçam e se orgulhem de sua origem africana e que estes identifiquem as "influências, a contribuição, a participação e a importância da história e cultura dos negros" (IDEM, p. 16), possibilitam diferentes frentes de ação.

A utilizada pelo projeto "Africanidade" divulgou, através de itens como a medicina alternativa (fitoterápica), a alimentação (comidas e pratos "destinados" incialmente aos escravos[146], no período colonial e imperial, e que acabaram se tornando as poucas opções de alimento para a população mais pobre, de grande maioria negra, no pós-abolição) e o vocabulário, o legado e as influências deixados pelos africanos e seus descendentes, que compõem o cotidiano de muitas famílias, que se quer tem noção da origem e história desses.

Além dessas sugestões – fitoterapia, alimentação e vocabulário – estão expressas no projeto mais três opções que, assim como as anteriores, deveriam ser "trabalhadas" com todas as turmas da escola, desde a EI (educação infantil) e o 1º e 2º segmento do ensino fundamental. São elas: música, dança e jogos. Essas propostas contemplam outras

[146] KARASCH (2000), no capítulo 5, *Sob o açoite*, destina o final de sua análise à composição e comparação da dieta dos escravos e senhores, entre 1808 e 1850, na cidade do Rio de Janeiro. Entre suas passagens cita itens que eram utilizados pelos escravos e que estão incorporados em pratos e receitas até os dias atuais, como: a farinha de mandioca, o feijão, a carne-seca, o toucinho de porco, peixes secos (salgados), os "miúdos" de animais recém-abatidos (língua, coração, fígado, pé, orelha), frutas tropicais, café, mate, aguardente de cana, entre tantos outros.

vertentes defendidas pelas DCNs, que indicam conhecer e experimentar manifestações culturais de origem negra, tendo em vista diferentes objetivos, como: garantir o direito dos negros se reconhecerem na cultura nacional; valorizar seu patrimônio histórico-cultural e ampliar o acesso às informações sobre a diversidade que compõe a identidade nacional; divulgar e respeitar os processos históricos de resistência negra (BRASIL, 2004a) – não somente os de cunho político, mas também os de viés cultural, como os desenvolvidos pelos "Centros Culturais" que recuperam e mantêm as tradições, cultura e história de determinadas manifestações da cultura corporal negra, como no caso do jongo, da capoeira, das rodas de samba, dentre outros.

Outras interligações entre o projeto e as Diretrizes seriam possíveis, entretanto, de acordo com a especificidade do presente trabalho, que aborda a discussão das relações raciais e do ensino de cultura e história negra a partir das contribuições da educação física escolar, o princípio que incentiva a "valorização da oralidade, da corporeidade e da arte, por exemplo, como a dança, marcas da cultura de raiz africana, ao lado da escrita e da leitura" (IDEM, p. 20) e a determinação que propõe que "o ensino de Cultura Afro-Brasileira destacará o jeito próprio de ser, viver e pensar manifestado tanto no dia a dia, quanto em celebrações como congadas, moçambiques, ensaios..., entre outras" (IDEM, p. 22) são as duas orientações que mais se aproximam ao tratamento pedagógico cabível às manifestações da cultura corporal de origem negra.

Mantendo o foco de análise sobre o aparato legal que rege a Lei 10.639/03, a partir das contribuições da educação física enquanto disciplina curricular obrigatória da educação básica, e seus desdobramentos reais em determinado contexto escolar, apresenta-se a próxima seção, visando abordar esse dois aspectos com a atenção adequada.

IV. 2 – Cultura, Corporeidade e as Diretrizes

Como foi apontada anteriormente, a Lei 10.639/03 "é um marco histórico... (pois) simboliza, simultaneamente, um ponto de chegada das lutas antirracistas no Brasil e um ponto de partida para a renovação da qualidade social da educação brasileira" (BRASIL, 2004c, p. 7). Objetivando incorporar a diversidade étnico-racial nas práticas escolares, o MEC, em parceria com a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), aprovou as DCNs para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, contendo as orientações referentes ao acréscimo de conteúdos na estrutura curricular, em todos os níveis e modalidades de ensino, prevista por aquela Lei.

Já em seu título as Diretrizes deixam bem explícitos seus principais enfoques. O primeiro – as "Relações Étnico-Raciais" – busca suscitar discussões em torno do racismo, do preconceito e das discriminações, de modo consciente e orientado, de modo a contribuir à educação das relações entre sujeitos negros e não negros, com vistas à construção de uma sociedade mais equânime e igualitária, visto que

> *"A Educação das Relações Étnico-Raciais tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira"* (BRASIL, 2004b, p. 1).

O segundo – "História e Cultura" – trata da inclusão nos currículos oficiais dos conteúdos referentes tanto à história quanto à cultura africana e afro-brasileira, através de práticas pedagógicas de reparação, reconhecimento e valorização desses no ambiente escolar. Sendo assim,

> *"O ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana tem por objetivo o reconhecimento e valorização da identidade, da história e da cultura dos afro-brasileiros, bem como a garantia de reconhecimento e igualdade de valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, europeias, asiáticas"* (IDEM, p. 1).

Entende-se que ambos os aspectos interatuam-se nas práticas educativas, pois acredita-se que, quando se aborda em sala de aula sobre os processos de resistência negra, por exemplo, com a perspectiva de valorizá-los e divulgá-los enquanto luta coletiva e individual por seus direitos como sujeitos, possibilitam-se outras discussões, como a contestação da organização social e racial (e os valores atrelados a essas) da sociedade brasileira. Ou seja, quando se trata de assuntos sobre história e cultura negra, outros pontos vêm à tona, como aqueles das relações raciais, e vice-versa. Entretanto, como essa seção destina-se às questões relativas à cultura – devido ao recorte proposto pela educação física escolar –, de certa maneira serão apresentadas mais abordagens dessa perspectiva, sem, contudo, eximir as pertinências e possibilidades proporcionadas pelas discussões das relações raciais.

Apesar da interligação latente entre esses dois pontos expostos pelas Diretrizes, o texto da Lei 10.639/03 destaca-se pela inclusão obrigatória da temática curricular "História e Cultura Afro-Brasileira" (BRASIL, 2003). E é justamente por essa discussão curricular que se desenvolverá a análise a seguir.

A referida lei altera o artigo 26-A da Lei n° 9394/96, que rege as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, além de prover alguns acréscimos, como o artigo 79-B[147]. Existe, pois, uma referência contida no segundo parágrafo do artigo 26-A – e também presente no terceiro parágrafo do artigo nº 3, da Resolução nº 1/2004 do Conselho Nacional de Educação – que merece destaque. Essa, apesar de garantir a abordagem em toda a extensão curricular, especifica a atuação das disciplinas História do Brasil, Educação Artística e Literatura, em relação à história e cultura negra, como "especial" (BRASIL, 2003).

Acredita-se que o enfoque particular dessas disciplinas esteja diretamente relacionado às perspectivas que as consideram como componentes curriculares que abordam de modo específico e singular as contribuições negras, tanto históricas, como culturais. Dito de outra maneira, acredita-se que não se tenha como negar que um professor de história possa desenvolver em suas aulas discussões sobre o período pós-abolição, utilizando a visão dos negros marginalizados e excluídos das propostas de mudança social, política e econômica que se iniciavam no país; ou que um professor de educação artística possa recuperar, por exemplo, peças artesanais de cerâmica e tapeçaria que possuem origem africana e afro-brasileira, identificar onde ganharam destaque em solo brasileiro e reproduzir com seus alunos alguns exemplares; ou até um professor de língua portuguesa discutir com seus alunos algumas escolas literárias que abarcam obras de escritores negros e como estas se destacam no cenário da literatura nacional; enfim, uma infinidade de práticas pedagógicas possíveis de serem planejadas e implementadas nos diferentes anos da educação básica, sem que se questione a legitimidade e as contribuições de cada disciplina para a discussão dos conteúdos ligados à cultura e história afro-brasileira.

Concorda-se veementemente que as disciplinas de Educação Artística, História do Brasil e Literatura permitem uma abordagem contextualizada dos "itens" "Cultura" e "História", em consonância à perspectiva ideológica imbuída nas Diretrizes e na Resolução supracitadas – de valorização e reconhecimento das contribuições negras na composição da identidade nacional, da construção e consolidação de relações igualitárias entre negros e não negros, de negação de valores, atitudes e sentimentos racistas, preconceituosos e discriminatórios, entre outras.

Todavia, identifica-se uma "ausência notória" nessas proposições e, por isso, questiona-se: Se, estão tratando, sob o viés pedagógico, de questões de Cultura e História, onde está o corpo? Se estão contempladas disciplinas que abordam, cada qual com sua singularidade, os conteúdos que abarcam a Cultura e História, onde está a Educação Física e seus conteúdos que referem-se à Cultura Corporal?

[147] "O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'" (BRASIL, 2003).

Talvez, tais questionamentos possam parecer descabidos, ou de certa forma descontextualizados. “Corpo? Por que o Corpo?”, ou, quem sabe, “Como assim a Educação Física?” seriam as primeiras indagações. Contudo, partindo das conceituações discutidas anteriormente sobre corpo, cultura, corporeidade e cultura corporal, justificam-se essas problematizações.

Isso porque, sendo o corpo, simultaneamente, produtor e produto da cultura na qual está inserido, que expressa e manifesta através de sua corporeidade os símbolos e significados que compõem aquela, o mesmo deve ser tratado, dentro do âmbito escolar, como componente educativo e formativo.

O que se defende é que a cultura corporal, que parte da concepção de corpo e corporeidade expressos acima, ao abordar as manifestações de origem afro-brasileira e africana, pelo viés da abordagem cultural da educação física, contribuiria às propostas levantadas pela DCNs, tanto as relacionadas ao conteúdo da História e Cultura negra, quanto à educação das relações raciais.

A partir das contextualizações e reflexões apresentadas até o momento, nas quais o corpo e a educação física tornam-se possibilidades adequadas e teoricamente subsidiadas à implementação da Lei nº 10.639/03, será composta e organizada a análise documental desta Lei, e dos outros documentos que a consubstanciam, mantendo como pano de fundo a seguinte pergunta: Por que não incluir a Educação Física como disciplina em destaque, em documentos de orientação e abrangência nacional – como são os casos da Lei supracitada, de suas DCNs e da Resolução nº 01/2004 –, que enfocam as questões de “história e Cultura”, já que aquela disciplina permite uma abordagem cultural do corpo – produtor, portador e transmissor de cultura, construído e disputado em uma teia de sentidos e significados – através da perspectiva da cultura corporal?

IV. 2. 1 – Tecendo as Possibilidades

De algum modo, no decorrer do presente trabalho, já foram apresentados os aparatos legais que sancionam e subsidiam as discussões relativas ao negro na sociedade brasileira no âmbito escolar: enquanto a Lei 10.639/03 altera a LDB de 1996, incluindo obrigatoriamente a temática “História e Cultura Afro-brasileira” no currículo da educação básica, as Diretrizes elaboradas para embasar essa proposta, esclarecem e orientam as discussões sobre “História e Cultura” e “Relações Étnico-Raciais”, visando sua concretização no cotidiano das instituições de ensino. Esses marcos legais preveem uma significativa repercussão pedagógica na realidade escolar de todo o país, onde a diversidade racial, cultural, econômica e social seja devidamente abordada e valorizada.

No caso dessa Diretriz, apesar de constituir-se oficialmente como documento norteador nacional, mantém-se aberta à especificidade de cada ambiente educacional. Elas são assim apresentadas:

> *"Diretrizes são dimensões normativas, reguladoras de caminhos, embora não fechadas a que historicamente possam, a partir das determinações iniciais, tomar novos rumos. Diretrizes não visam a desencadear ações uniformes, todavia, objetivam oferecer referências e critérios para que se implementem ações, as avaliem e reformulem no que e quando necessário"* (BRASIL, 2004a, p. 26).

Mesmo admitindo possíveis alterações, seu caráter normativo é fundamental. Por conta disso, acredita-se que a ausência ou a insuficiência de discussões relativas à corporeidade e à cultura corporal, reforçam a invisibilidade do corpo na escola, além de subdimensionar as contribuições que a Educação Física pode oferecer a esse processo formativo, de reeducação das relações raciais e do ensino de cultura e história negra. CARVALHO (2012), em seu estudo sobre a formação de professores, admite que exista uma "definição confusa a respeito do que esse elemento curricular (Educação Física) pode realizar na escola" (p. 25), na qual o movimento e a expressão corporal, nem sempre são valorizados e considerados como parte da aprendizagem e da formação dos sujeitos.

Não se está questionando, porém, a relevância e a pertinência dos itens e tópicos abordados e desenvolvidos nas propostas das DCNs, como as discussões sobre as ações afirmativas, sobre as políticas de reparação, reconhecimento e valorização da cultura e história afro-brasileira, sobre a reestruturação da educação das relações raciais, entre outras determinações e providências. Contudo, alerta-se para o pouco destaque (se é que ele existe) dado às questões corporais, em documentos que valorizam a cultura sem considerar a cultura corporal.

As poucas passagens que citam explicitamente a cultura corporal são as seguintes: ao apresentar o princípio das "Ações educativas de combate ao racismo e as discriminações" (BRASIL, 2004a, p. 19), encaminha, entre outras frentes, a "valorização da oralidade, da corporeidade e da arte, por exemplo, como a dança, marcas da cultura de raiz africana, ao lado da escrita e da leitura" (IDEM, p. 20); e discutindo esse e outros princípios, assim como seus desdobramentos, indica como uma de suas determinações que o "ensino da Cultura Afro-Brasileira destacará o jeito próprio de ser, viver e pensar manifestado no dia-a-dia, quanto em celebrações como congadas, moçambiques, ensaios, maracatus, rodas de samba, entre outras" (IDEM, p. 22).

Ainda que sejam apropriadas e coerentes, essas menções limitam e não exploram a potencialidade e o valor da inserção das práticas corporais nesse contexto de ensino e educação proposto pelos documentos listados anteriormente. Por exemplo, há muitas

discussões suscitadas pelo texto das Diretrizes que podem ser desenvolvidas através da tematização da cultura corporal e da corporeidade, principalmente, e de modo bem específico, nas aulas de Educação Física[148]. Serão apontadas e analisadas a seguir algumas dessas possibilidades.

Em vários momentos desse documento é apontada e reforçada a relevância do reconhecimento e da valorização da cultura afro-brasileira, tanto como fator ímpar das diversidades quanto da composição da identidade nacional. Sendo o corpo, como já foi apresentado, simultaneamente uma construção histórica e cultural e produtor e transmissor de cultura – por meio de uma linguagem bem específica, o movimento corporal – este poderia ser tematizado como expressão primeira e latente da cultura negra, através do qual as experiências de pertencimento, de reconhecimento e de identificação poderiam e deveriam ser vivenciadas. DAOLIO (2006) contribuiu com essa visão ao defender que:

> *"O corpo é uma síntese da cultura, porque expressa elementos específicos da sociedade da qual faz parte. O homem, por meio do corpo, vai assimilando e se apropriando de valores, normas e costumes sociais, num processo de inCORPOração (a palavra é significativa). Mais do que um aprendizado intelectual, o indivíduo adquire um conteúdo cultural, que se instala em seu corpo, no conjunto de suas expressões"* (p. 48-49). (Nota do autor)

Nesse sentido, além de conceber e ressaltar o corpo como meio e expressão de cultura, se reconheceriam as manifestações que compõem a cultura corporal como parte do patrimônio cultural afro-brasileiro, indicado como uma das estratégias educativas nas DCNs[149]. Sendo assim, se o corpo é a forma de expressão do homem no mundo, se é agente de comunicação, processada por intermédio dos movimentos, carregados esses de sentimentos, emoções e significados (ROMERA, 1998), sua corporeidade exterioriza-se e inscreve-se nos gestos de cada dança, nos costumes de cada folguedo, nos rituais de cada luta, nas tradições da cada brincadeira ou jogo, entre outras manifestações da cultura corporal.

Acredita-se que a inscrição desses conteúdos nessa perspectiva cultural permita a quebra simultânea de dois paradigmas: reconhecer e valorizar uma educação que compreende o sujeito como um ser integral, como síntese dinâmica e contínua de fatores biológicos, psicológicos, sociológicos e culturais[150], rompendo com a perspectiva

[148] CARVALHO (2012) alerta que "não é de responsabilidade exclusiva dos professores de Educação Física problematizar as questões corporais" (p. 28), assim como é necessário alterar o entendimento desse componente curricular, onde a corporeidade e as experiências contra-hegemômicas sejam valorizadas. Desse modo, o diálogo e a integração dos profissionais em suas práticas pedagógicas possibilitariam ações formativas múltiplas e totalizantes, onde os sujeitos são diversidade e unidade simultaneamente.

[149] O princípio das Ações Educativas de Combate ao Racismo e a Discriminação encaminha para a "Educação patrimonial, aprendizado a partir do patrimônio cultural afro-brasileiro, visando a preservá-lo e a difundi-lo" (BRASIL, 2004a, p. 20).

[150] Ao discutir e defender a concepção sintética de GEERTZ (1989), DAOLIO (2004) propõe o modelo espiral para subsidiar sua análise dinâmica e inter-relacionada do homem, onde todas as "camadas" que o compõe se comunicam e interagem reciprocamente.

estratigráfica[151] (GEERTZ, 1989), fragmentada e dicotômica cartesiana de homem, difundida desde o início do período Moderno; e, identificar e legitimar a Educação Física escolar como prática institucional que prioriza e envolve o corpo em suas diferentes ações, não a partir de uma visão reducionista ou naturalizada, mas sim mediante sua compreensão cultural (DAOLIO, 2006), desvinculando-se dos condicionantes históricos[152] biologicista, militarista, higienista e esportivista.

Sendo assim, assumindo uma noção mais ampla de educação, de corpo e de Educação Física possibilita-se compreender e visualizar que as propostas contidas nas DCNs, como o combate ao racismo e a todo tipo de discriminação, o fortalecimento das identidades, o desenvolvimento da consciência política e histórica da diversidade, podem ser concretizadas, não apenas por meio de discussões teóricas e reflexões abstratas sobre o negro na sociedade brasileira, mas também, e principalmente, através das experiências múltiplas vivenciadas e proporcionadas pelas práticas da cultura corporal no ambiente escolar, entendida como *locus* privilegiado para essas vivências.

Nessa perspectiva, a Educação Física ao tratar de modo crítico e contextualizado os conteúdos da corporeidade humana, buscando contribuir para a compreensão do homem das suas formas de se comunicar e se expressar corporalmente, tanto seus pensamentos quanto suas emoções (ROMERA, 1998), pode ser inserida, com certo destaque, enquanto prática pedagógica que possibilita experiências valorativas e identitárias da cultura e história negra. CARVALHO (2012, p. 63) corrobora essa visão ao afirmar que "valorizar a expressão corporal daqueles que sempre tiveram a sua história excluída e negada pode nos auxiliar a organizar e a dar sentido emancipador à escola".

Ainda sobre as possíveis contribuições da Educação Física às frentes abordadas e discutidas nas Diretrizes, apontam-se aquelas relacionadas à educação das relações raciais, visto que o tempo e o espaço das aulas de Educação Física são privilegiados, não apenas por facilitar a identificação de posturas, comportamentos e atitudes racistas, preconceituosas e discriminatórias, mas também por oportunizar e motivar experiências corporais que suscitam valorização e reconhecimento da cultura negra, tanto em seu dia a

[151] GEERTZ (1989) critica concepção estratigráfica, que considera que o homem "é um composto de 'níveis', cada um deles superposto aos inferiores e reforçando os que estão acima dele. À medida que se analisa o homem, retira-se camada após camada.... Retiram-se as variegadas formas de cultura e se encontram as regularidades estruturais e funcionais da organização social. Descascam-se estas, por sua vez, e se encontram debaixo os fatores psicológicos... que as suportam e as tornam possíveis. Retiram-se os fatores psicológicos e surgem então os fundamentos biológicos – anatômicos, fisiológicos, neurológicos – de todo o edifício da vida humana" (p. 28).

[152] "Como prática social sistematizada (a Educação Física), nasce com o conteúdo médico-higienista e com atuação voltada para o corpo individual, biológico. Constituída por uma sociedade naturalizada e biologizada, será compreendida como a 'educação do físico', associada diretamente à saúde de um corpo meramente biológico... Assim, a Educação Física surge na consolidação do mundo urbano-industrial e, nessa nova ordem social que se consolida, incidirá diretamente sobre o corpo de cada um, assim como atingirá o 'corpo social' – ou seja, sendo mais uma prática social reforçando a ideia de que o coletivo é o somatório dos cuidados individuais" (CARVALHO, 2012, p. 65).

dia, como no contexto macro de sociedade. Essa perspectiva é exemplificada, em distintas falas das docentes participantes da pesquisa, na seção seguinte.

No próprio texto das Diretrizes, a indicação das experiências como fatores que influenciam diretamente a construção pejorativa e negativa da representação do negro na sociedade brasileira, demonstra como estas são significativas no processo de educação das relações raciais. Entre esses trechos, citam-se: a discussão levantada pelos grupos que compõem o Movimento Negro que insiste “no quanto é alienante a experiência de fingir ser o que não é para ser reconhecido, de quão dolorosa pode ser a experiência de deixar-se assimilar por uma visão de mundo que pretende impor-se como superior...” (BRASIL, 2004a, p. 14); e no tratamento adequado às situações racistas e discriminatórias por parte da escola e dos professores, indicando que “Isto não pode ficar reduzido a palavras e raciocínios desvinculados da experiência de ser inferiorizados vivida pelos negros...” (IDEM, p. 15).

Essas passagens corroboram o quanto são relevantes e significativas as experiências presentes não só no cotidiano escolar, como em toda a sociedade, na formação da personalidade e da identidade de cada sujeito. Isso indica que a potencialidade dessas experiências pode subverter-se para uma construção positiva em relação ao negro, sua cultura e sua história, em nível individual e coletivo, mediante ações valorativas, de conscientização, de reconhecimento da diversidade. Ou seja, a experiência, na qual os sentidos e significados estão imersos na corporeidade e são vivenciados nas práticas corporais (SILVA et. al., 2009), permitiria, se contextualizada a perspectiva exposta na Lei 10.639/03 e em suas DCNs, o desenvolvimento de valores, atitudes e comportamentos de reconhecimento e respeito ao negro e às manifestações de matriz afro-brasileira e africana, opondo-se às situações negativas e de desvalorização proporcionadas pelo racismo.

Antes de encerrar essa seção, cabe comentar que se tem consciência que não é a mera inclusão de temas de origem afro-brasileira e africana nas aulas de Educação Física, como a capoeira, o maculelê, o tambor de crioula, o frevo, o maracatu, o yoté[153], entre outros, que garantirá uma discussão congruente às posturas e atitudes propostas pelas Diretrizes. Entretanto, acredita-se que esse tipo de tematização pode proporcionar, de algum modo, visibilidade e voz à cultura até então relegada ao segundo plano, desvalorizada, quando não, totalmente excluída do cenário escolar: a cultura corporal negra.

Dessa maneira, assim como é apontado nas Diretrizes, a alteração da LDB de 1996 pelo artigo nº 26-A, que acresce o ensino obrigatório de cultura e história afro-brasileira, “provoca bem mais do que a inclusão de novos conteúdos, exige que se repensem relações

[153] Jogo matemático de tabuleiro de origem africana destaca-se pelo desenvolvimento das capacidades de raciocínio, observação e a criatividade. Ver, http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/publicacoes/yote_professor_miolo.pdf.

étnico-raciais, sociais, pedagógicas, procedimentos de ensino, condições oferecidas para aprendizagem...” (BRASIL, 2004a, p. 17), presentes na escola.

Acompanhando essa proposta de repensar e reconstruir a realidade da educação brasileira vislumbra-se que a concepção e o entendimento que se tem e se difunde no ambiente escolar sobre a Educação Física e sobre o corpo, a corporeidade e a cultura corporal, também sejam incluídos nesse processo de reflexão e reformulação ideológica e pedagógica.

IV. 3 – As Orientações Legais e a Realidade Escolar

Antes, porém, de aprofundar a discussão sobre a pesquisa de campo e os documentos oficiais elencados anteriormente, cabe ressaltar a partir de qual visão de escola vem se discursando.

Todas as proposições apresentadas até o momento no presente trabalho – desde o processo historicizado da construção das relações raciais no Brasil, as concepções e atribuições atreladas ao corpo nas sociedades ocidentais, e a conceituação de elementos essenciais à fundamentação para discutir a educação física em âmbito educacional (como a corporeidade e a cultura corporal) – estão vinculadas a perspectiva de educação que se defende, compreendida mediante seu “desenvolvimento histórico-objetivo”, o qual possibilita a articulação de “uma proposta pedagógica cujo ponto de referência, cujo compromisso, seja a transformação da sociedade e não sua manutenção, a sua perpetuação” (SAVIANI, 2003, p. 93). Ou seja, entendendo a escola como instituição social com espaço e tempo pedagógicos privilegiados ao tratamento, não apenas do saber sistematizado pela humanidade, mas também à crítica e à reflexão das condições e situações sociais, políticas, econômicas e culturais da sociedade atual, concebe-se sua potencialidade de atuar na formação para a emancipação e transformação dos sujeitos e do ambiente, no qual esses estão inseridos.

Sabe-se que a configuração da sociedade capitalista e neoliberal contemporânea traz, incorporada em suas diferentes relações, valores atrelados ao seu caráter mercantil, meritocrático, individualista, utilitarista, cientificista, racional e globalizado (todos cunhados e difundidos a partir do contexto moderno, apresentado no capítulo anterior), inclusive no ambiente escolar.

Contudo, apesar de reconhecer que a escola possa assimilar, reforçar e reproduzir esse cenário, ao mesmo tempo defende-se sua capacidade de problematizar, dialogar, discutir e subverter essa ordem, em um contexto de tensão e de disputa ideológica e de poder incessantes. Nesse sentido de conflito e concorrência mútuos, propõe-se pensar a

escola como local que possa “favorecer encontros, agenciamentos, como devir de uma nova ordem social” (CARVALHO, 2012, p. 34), que dê visibilidade e legitimidade ao heterogêneo, à multiplicidade, ao excluído, através de práticas pedagógicas que questionem e transformem a realidade socioeducacional brasileira.

Essa perspectiva de mudança e ressignificação do ambiente escolar pode ser exemplificada por estratégias e intervenções de diferentes frentes, como é o caso das ações afirmativas que, reconhecendo a desigualdade existente na construção social brasileira, almeja um cenário mais justo e democrático. Estas, por sua vez, são discutidas, no presente trabalho, pela Lei 10.639/03 e os aparatos educacionais legais ligados a ela, ilustrando os avanços e as vitórias da luta social-política-pedagógicas que se desenvolveram (e ainda se desenvolvem) no Brasil. Para NASCIMENTO (2008):

> *“Assim como tem sido até então reprodutora e produtora de preconceitos, discriminações, depreciações e hierarquias étnico-raciais, a educação escolar pode passar a ser o oposto, ou seja, uma atividade de reconhecimento e valorização da multiplicidade e das diferenças étnico-raciais, de produção de uma consciência política e histórica da diversidade e da crítica ao racismo e qualquer forma de discriminação e intolerância, e já começa a sê-lo pelo menos em suas diretrizes, nas políticas educacionais do Ministério da Educação e algumas secretarias estaduais e municipais e nas preocupações dos educadores, que cada vez em maior número mobilizam esforços de pesquisa, aquisição de conhecimentos e seleção de material para dar conta da questão em sala de aula”* (p. 47).

É incontestável o progresso e a ampliação das discussões raciais no cenário educacional brasileiro a partir dessas publicações. Entretanto, os desafios e obstáculos relacionados à implementação e ao desenvolvimento das propostas que estas abarcam, concretizam-se na realidade cotidiana escolar e em suas diferentes práticas.

No caso da UE pesquisada, a inclusão das discussões sobre história e cultura negra e relações raciais no planejamento anual decorreu de uma orientação advinda da SME, através da 5ª CRE, que atuou, conforme prevê o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes (BRASIL, 2004c), apoiando e incentivando a concretização de ações pedagógicas, mediante orientação das equipes gestoras das instituições de ensino. Por meio dessa orientação, tanto a direção quanto a coordenação pedagógica suscitaram, planejaram e desenvolveram condições para a realização de um projeto que abordasse os conteúdos propostos pela Lei 10.639/03, incluindo a equipe docente na formulação e implementação desse projeto.

As docentes entrevistadas comentaram que a proposição desses conteúdos foi realizada pela coordenação da escola, em algumas das reuniões de planejamento (planejamento semanal e nos Centros de Estudo).

> *"Veio da SME sim... foi um projeto anual em que as escolas deveriam trabalhar. Veio da SME e a CRE passou para as escolas. Antes desse encaminhamento havia poucos trabalhos com esse tema (Projeto Africanidade)... só alguns professores abordavam alguma coisa sobre o negro e sua cultura... tinha um professor que trabalhou com samba enredo, por exemplo. Mas, depois que essa orientação chegou, a escola passou a trabalhar, a desenvolver de uma determinada forma o tema original"* (Professora Violeta).

Além da apresentação do esboço do projeto "Africanidade", que foi discutido e reformulado com a participação dos docentes e da coordenação pedagógica, a Lei 10.639/03 foi mostrada e comentada por esses.

> *"... isso (Projeto Africanidade) também foi passado pela coordenação, nas reuniões que nós tínhamos... além das reuniões de inicio de ano, de retorno de semestre, nós tínhamos reuniões periódicas que aconteciam as quartas-feiras (reuniões de planejamento semanal), e nessas reuniões eram passadas as informações mais importantes... com certeza numa dessas reuniões a coordenação falou sobre essa lei (nº 10.639/03) pra gente... e ai abriu-se uma proposta para que trabalhássemos sim a questão da consciência negra na escola..."* (Professora Margarida).

Ainda que se reconheçam as ações do governo municipal, por meio de suas secretarias, em relação ao fomento dos temas abordados por essa Lei, indaga-se se já houve outras frentes de incentivo anteriores, visto que se trata de uma orientação legal promulgada há mais de 10 anos, ou se essa iniciativa foi, de certo modo, uma inovação que será estimulada, mantida e cobrada anualmente. Confirmar essa questão, além de outras – como, verificar se a promoção e o apoio a esses conteúdos ocorram de forma pontual (somente no ano letivo de 2013) ou se tornou uma exigência pedagógica contínua, conforme prevê a obrigatoriedade da Lei – deve ser parte da problematização de um estudo futuro.

Por sua vez, a UE ao reconhecer as recomendações provenientes da SME, buscou estratégias para adequar ao projeto "Identidade", enquanto tema norteador das distintas práticas pedagógicas elaboradas e implementadas no ano letivo de 2013, a inclusão dos conteúdos de história e cultura afro-brasileira e africana, proporcionado pela formulação do projeto "Africanidade". Desse modo, adequou-se às atribuições da coordenação pedagógica apontadas pelo Plano Nacional, a saber:

> *"a) Conhecer e divulgar o conteúdo do Parecer CNE/CP 03/2004[154] e a Resolução CNE/CP 01/2004[155] e da Lei 11.645/08[156] em todo o âmbito escolar... c) Promover junto aos docentes reuniões pedagógicas com o fim de orientar para a necessidade de constante combate ao racismo, ao*

[154] Parecer no qual é aprovado pelo Conselho Nacional de Educação as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.
[155] Resolução publicada em 17 de junho de 2004, que detalha os direitos e obrigações dos entes federados frente à implementação da Lei 10.639/03.
[156] Lei que altera a LDB de 1996 nos mesmos artigos que a Lei 10.639/03, incluindo a temática indígena nas discussões tanto referentes às relações étnico-raciais, quanto aos conteúdos de matriz indígena.

> *preconceito, e à discriminação, elaborando em conjunto estratégias de intervenção e educação; d) Estimular a interdisciplinaridade para disseminação da temática no âmbito escolar, construindo com professores e profissionais da educação processos educativos que possam culminar seus resultados na Semana de Consciência Negra e/ou no período que compreende o Dia da Consciência Negra (20 de novembro)..."* (BRASIL,, 2004c, p. 40).

Além de trazer ao conhecimento dos docentes o aparato legal que subsidiava essa proposta, o projeto "Africanidade" previa, em seu planejamento, que durante todo o mês de novembro (desde o dia 01 até o dia 29) seriam desenvolvidas atividades específicas em torno das contribuições do negro na sociedade brasileira como um todo e, principalmente, na constituição da história e cultura local – aproximação dos trabalhos de "Identidade" anteriormente iniciados. Sobre a integração desses projetos a docente Margarida comenta:

> *"... foi discutido em algumas reuniões sim a necessidade de se abordar o tema (história e cultura negra) dentro da escola, e aí se falou sobre o que poderia ser trabalhado lá na escola em conjunto com a 'Identidade', que era o projeto mais amplo e norteador... houve uma interligação entre o tema de 'Africanidade' e o projeto de 'Identidade'... Daí a gente começou a procurar ao redor o que pudesse ser trazido para a escola e que representasse essa 'Africanidade'... e aí a gente começou, por exemplo, a falar sobre o jongo da serrinha, que era uma realidade muito presente para a maioria dos alunos, sobre as escolas de samba...a gente passou a levar essa questão para dentro da escola. Isso foi uma vivência muito positiva...".* (Professora Margarida)

Ainda nesse planejamento constavam sugestões bibliográficas que poderiam ser utilizadas pelos professores tanto na leitura com os alunos, como para estudo pessoal, algumas, inclusive, disponíveis na biblioteca da escola. Ressalta-se que, de acordo com Íris, parte desse material didático (e alguns paradidáticos também) foi enviada pela SME, sendo complementada por obras trazidas pela própria coordenação pedagógica. Como a própria Íris comenta "os principais materiais recebidos da prefeitura foram da LIA (literatura indígena e africana)... vieram livros de contos e histórias. Os outros materiais foram resultado da busca e do interesse particular de cada docente". Considerando os materiais teóricos como peças essenciais à preparação do docente ao tratamento crítico e adequado aos temas propostos pela Lei e às práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula com os alunos, acredita-se que a falta ou a insuficiência, ou até mesmo a inadequação desses referenciais possam se constituir como um obstáculo, dentre tantos outros, à implementação da Lei.

Nesse momento, ressaltam-se duas passagens que exemplificam como cada realidade escolar constrói de modo bem específico suas ações pedagógicas – com ou sem apoio/subsídio dos órgãos gerenciais, no caso municipal –, desenvolvendo as atividades contidas em planejamento, devido, principalmente, ao interesse pessoal de cada profissional.

Primeiramente, a professora Margarida comenta que durante o 4º bimestre do ano letivo de 2013, um dos instrumentos utilizados por ela em aula foi disponibilizado pela coordenação pedagógica: "... na primeira aula eu passei um vídeo sobre o jongo, que foi essencial para iniciar essa discussão na educação física... Esse material estava disponível na nossa biblioteca, e assim como outros, foi trazido pela coordenadora...". Isso demonstra não apenas como os profissionais dessa UE estavam imbuídos na concretização do projeto "Africanidade", mas também que o suporte didático muitas vezes provem de outras fontes que não as oficiais. Em outro momento, essa mesma docente destaca o quão relevante foi a participação e o incentivo da diretora Íris para a realização desse projeto:

> *"... na escola (o conteúdo histórico e cultural negro) era muito valorizado... não sei se por influência da própria coordenadora, que tem uma relação diferenciada com a escola e com aquela região, por ter sido aluna da escola e por morar bem próximo dela, né... além dela ter uma herança africana muito intensa, até por conta da sua formação religiosa, que apesar de não ser determinante, apesar dela não ter envolvido essa questão dentro da escola, influenciou, de certo modo, a abertura e o incentivo para a inclusão desse tipo de conteúdo e discussão... Isso motivou muito e as pessoas abraçaram essa causa...".* (Professora Margarida).

Se por um lado, a dedicação de profissionais conscientes e atentos aos acontecimentos cotidianos, como, por exemplo, às relações raciais, fazem diferença na sua atuação profissional, por outro lado, depender dos interesses e disponibilidades pessoais podem se tornar mais um entrave à implementação de projetos diferenciais como o desenvolvido pela UE estudada.

Sobre essa questão, a professora Violeta relembra que durante o período de execução do projeto "Africanidade" a SME ofereceu aos docentes e profissionais das escolas uma "palestra" com um especialista sobre a Lei 10.639/03 e os conteúdos pedagógicos que esta aborda. Apesar dessa iniciativa, em relação à formação continuada proveniente desse órgão municipal, aquela docente comenta que:

> *"Essa palestra foi realizada fora da escola... se me recordo bem, foi feita na (5ª) CRE mesmo. Era aberta para quem quisesse participar. Eu não participei. Eu não tinha horário disponível e não pude ir. Não tinha liberação do ponto, nem nada. Ia de acordo com o interesse e com a disponibilidade de cada um...]".* (Professora Violeta).

Observou-se que as iniciativas de capacitação ou promoção de discussões sobre o tema tornam-se pontuais e não obrigatórias. O que acaba por influenciar outro ponto levantado, também reforçado pela professora Margarida, em torno da falta de formação apropriada para o tratamento pedagógico adequado aos temas da cultura e história negra.

No caso descrito acima, as possibilidades de discussão desses conteúdos com profissionais especializados e atuantes nesse setor, muitas vezes são inacessíveis (carga

horária de trabalho extensa, compromissos pessoais, entre outras razões), ou simplesmente não fazem parte do interesse do professor. A professora Margarida corrobora essa afirmação sobre a formação profissional e ainda recupera a discussão anterior:

> *"É preciso refletir sobre isso (implementação da Lei 10.639/03), sabe... Quando o projeto ("Africanidade") foi apresentado, eu percebi um vazio. Um vazio de formação. A gente vê muito pouco esses conteúdos (da cultura corporal de origem afro-brasileira) na faculdade e muito menos na especialização[157]. Então, isso torna o desafio maior ainda. Como desenvolver um trabalho consciente e produtivo sem ter domínio do conteúdo ou sem ter tido vivência nenhuma a respeito daquilo. Se dá para trabalhar? Dá... mas aí você acabada dependendo de outros fatores, entendeu... Eu, por exemplo, tive um apoio fundamental da coordenação[158], que me ofereceu estrutura e base para os trabalhos pedagógicos que eu desenvolvi. E se eu não tivesse? Como teria sido? Será que eu me aventuraria?... E teve também a questão dos meus valores pessoais, né. Eu tinha consciência da importância desse conteúdo, e que, apesar das minhas dificuldades, eu topei o desafio de trabalhar com ele em todas as minhas turmas..."*. (Professora Margarida)

Esclarece-se através dessa fala duas das principais lacunas que, no dia a dia da escola, concretizam-se como uma real dificuldade ao tratamento adequado dos conteúdos acerca da cultura e história afro-brasileira: a defasagem dos currículos dos cursos de graduação de educação e pós-graduação *lato sensu*, que não acompanharam os avanços das discussões raciais na sociedade, principalmente no âmbito da educação; e o apoio e o engajamento de outros profissionais da escola no desenvolvimento de projetos que fogem da perspectiva "tradicional" e "conteudista", buscando, como aponta CARVALHO (2012, p. 89), "caminho(s) ainda não enfatizado(s) (que) poderemos vir a percorrer", como o é a educação das relações raciais e o ensino de história e cultura negra.

No caso da Escola Flora, a realização do projeto "Africanidade" problematiza a necessidade de mudanças em níveis diferentes da educação: um relativo aos cursos de licenciatura, primeiramente, que, no que diz respeito à educação física, precisam romper com a formação e "concepção estreita e limitada de sua atuação, especialmente no que é relacionado à saúde" (IDEM, p. 94) – visão difundida pelos paradigmas militarista, higienista e esportivista da educação física brasileira em seu percurso histórico (abordados no capítulo anterior) –; e outro, mais amplo, referente à transformação da escola, enquanto instituição inserida e contextualizada ao sistema social, em uma visão progressista, tornando-se "o local onde as contradições e conflitos apareçam, possibilitando historicizá-los, com a perspectiva de superar as extremas desigualdades de existência" (IDEM, p. 97).

Em mais uma crítica, a professora Violeta também posiciona-se contrariamente as determinações que o sistema educacional impõe, o que repercute diretamente nas ações do

[157] A docente Margarida é especialista em Educação Física Escolar desde 2011.
[158] Cabe lembrar que a função de coordenadora pedagógica da Escola Flora era desempenhada pela atual diretora Íris.

processo de ensino-aprendizagem. A mesma expressa que entre as dificuldades pedagógicas que enfrenta atualmente estão a extensão dos conteúdos, a quantidade excessiva de projetos destinados às escolas e as exigências para o aumento do rendimento dos alunos nas avaliações formais aplicadas pela SME:

> *"Na realidade tá muito difícil, tá! São muitas informações e às vezes a gente não consegue trabalhar tudo isso (conteúdos propostos pela Lei 10.639/03). Sabe, devido a uma série de situações, a clientela, a receptividade, o tempo, né. A gente não consegue trabalhar tudo... Muita pressão, muitas datas, muitas 'provinhas', muitas exigências. Então, realmente fica difícil*". (Professora Violeta)

Para além dessas dificuldades que se apresentaram no caminho das docentes, o compromisso com as questões pedagógicas e a convicção das contribuições que a educação física escolar poderia proporcionar aos sujeitos em formação, definiram a participação das mesmas no projeto "Africanidade".

Por conta da diversidade e da quantidade de possibilidades que giram em torno tanto da Educação Física quanto da cultura afro-brasileira, cada docente desenvolveu uma abordagem diferenciada de distintas manifestações de origem negra. Enquanto a professora Violeta utilizou a "dança afro" como conteúdo, a professora Margarida tratou da capoeira e do jongo em suas aulas.

Contudo, antes de expor como essas manifestações foram apresentadas e desenvolvidas por cada docente, destaca-se a relevância que ambas atribuem à Educação Física no tratamento dos conteúdos de matriz africana e afro-brasileira.

> *"A educação física traz em suas discussões as questões do corpo, do movimento, que possibilitam muitas intervenções... nos jogos, nas atividades em grupo, na cooperação, enfim... nessas atividades as crianças são muito sinceras e acabam transparecendo, em seus atos, nas suas falas, o que estão sentindo, o que estão pensando... Em cima disso, podemos trabalhar, principalmente, a questão da relação entre eles, né. Relação de respeito, de aceitação, de união, sem qualquer tipo de discriminação... e isso se torna visível, quando numa atividade conseguimos colocar uns ao lado dos outros, independente de qualquer característica... comemorando um ponto, se abraçando, dividindo o mesmo espaço, trabalhando junto com um mesmo objetivo... você os torna parceiros, realizando o mesmo movimento".* (Professora Violeta)

Além desse aspecto relacional levantado pela professora Violeta, a professora Margarida também acrescenta a discussão da corporeidade:

> *"Eu acredito que a educação física seja a disciplina que mais e melhor consiga trabalhar a questão da cultura negra. O tempo todo estamos trabalhando com a inter-relação dos alunos, como eles se tratam, como se comunicam, como se olham, como se tocam... isso é muito visível pra mim. Daí, a partir da experiência, do contato deles com (as manifestações) (d)a 'Africanidade', né, podemos trabalhar a questão da valorização do negro, da riqueza da sua cultura, de quanto ela é diversificada e como ela está presente em nosso dia a dia, com as comidas, com as brincadeiras, com as*

> *palavras, né... Podemos (assim) trabalhar a desconstrução dos valores preconceituosos deles e, através da corporeidade, do movimento, da expressão do corpo, reconstruir a consciência e o respeito... Eu poderia dar alguns exemplos, de como esse trabalho deu frutos..., mas o que também me chamou atenção, foi o valor que eles passaram a dar à cultura africana, né... Eu tive alunos do (ensino) fundamental (do segundo segmento) que foram nas minhas aulas com as turmas da educação infantil para mostrar, para ensinar, para conversar, né, sobre alguns movimentos, sobre a ginga... sobre o que tinham aprendido nas aulas... Eles se tornaram os multiplicadores daquele conhecimento.* (Professora Margarida).

Assim como muitos teóricos que discutem a educação física escolar, que a concebem, e defendem sua potencialidade e diversidade, enquanto prática formativa e educativa, através de uma abordagem cultural (como foi demonstrado nas seções anteriores), as docentes pesquisadas valorizam as intervenções proporcionadas pela disciplina, que permite a problematização da corporeidade em conjunto com diversas questões sociais, entre elas, a racial e a cultural.

De acordo com o interesse e as vivências das professoras, cada uma propôs um conteúdo, que foi recebido de modo diferenciado por seus alunos: se por um lado houve certo “estranhamento” das turmas da professora Violeta, por tratar-se de uma dança e, além disso, uma dança com movimentos muito “diferentes”; por outro, as turmas de professora Margarida identificaram-se com os conteúdos propostos.

Sobre isso, Violeta comenta:

> *“No início foi muito difícil. Primeiro, por causa da rejeição dos meninos, que não queriam trabalhar a dança. Depois, por conta da movimentação específica da dança afro, que eles relacionaram com os orixás e com as questões religiosas... Conversando bastante com eles, a maioria se animou, inclusive os meninos. Mas, com o passar do tempo, quando foi solicitada autorização para que os responsáveis permitissem que os alunos se apresentassem (no dia da culminância do projeto), alguns retornaram dizendo que os pais não deixaram participar em função da religião. Daí começou algumas discussões... Eu tentei contornar essa resistência, principalmente a familiar, né... eu mostrava que aquilo não era uma forma de religião e sim de dança, assim como qualquer outra dança festiva, que era a expressão dessa cultura (afro-brasileira), que fala sim, da origem de todos nós, né... Infelizmente, muitos ficaram arredios e acabaram não participando”.* (Professora Violeta)

Essa fala confirma que os entraves que se colocam para os docentes ultrapassam as dificuldades de planejamento, a busca de materiais pedagógicos apropriados e a formação adequada ao tratamento desses conteúdos, e avançam de forma potencial na realidade escolar.

Contudo, apesar dessa “resistência” inicial, a professora Violeta manteve a discussão do conteúdo proposto, observando, ao final, uma mudança no comportamento dos alunos que “aceitaram” participar das atividades desenvolvidas em aula:

> *"A recepção do movimento, a princípio eles achavam engraçado, ficavam rindo, mas aí eu consegui ajudá-los e cada vez mais os movimentos foram ficando mais naturais... daí eu ficava estimulando 'solta o corpo, se movimenta, mexe mais esse quadril', sabe... daí os movimentos acabaram saindo cada vez mais fortes, com toda a expressividade que a dança afro possui e transmite... Ficou lindo, vê-los dançando juntos, sem distinção... negros e brancos lado a lado, com uma mesma linguagem".* (Professora Violeta).

Essa percepção demonstra como a expressão corporal – parte da cultura corporal de um povo – pode contribuir na afirmação e na valorização da cultura negra dentro do espaço escolar, onde o respeito mútuo e a quebra de preconceitos foram construídos através de práticas corporais.

De outro modo, mas também colaborando com essa discussão, a professora Margarida relatou o desenvolvimento e as dificuldades que decorreram quando a mesma abordou conteúdos de origem negra.

> *"... decidi começar com o jongo, pela proximidade da Serrinha... mas na verdade eu não sabia quase nada sobre o jongo (risos), mas eu acreditei que eu tinha gente nas turmas que saberia... peguei um vídeo sobre o jongo da Serrinha... Então, vi que eles começavam a identificar as pessoas que passavam no vídeo...'fulano olha a tia não sei o que', e aí eu já ia identificando aqueles que já conheciam ou que já tinham tido contato ou frequentado em algum momento... alguns cantavam algumas músicas... daí eu pude identificar aqueles que tinham essa vivência... Assim eu introduzia os passos e pedia para eles que contextualizassem numa roda de jongo, e foi fluindo... aqueles poucos que não sabiam os passos eram ensinados pelos próprios colegas, e eu ia aprendendo junto com eles... foi uma verdadeira troca entre eles... e eu aprendia com uma turma um determinado passo, depois vinha outra turma e eu pegava mais uma característica da dança, enfim foi muito proveitoso... E do mesmo jeito foi com a capoeira. Eles receberam muito bem, participaram até mais do que eu esperava...".* (Professora Margarida)

Por meio dessas iniciativas, ambas as docentes desenvolveram, cada qual com sua particularidade, os aspectos culturais e históricos das manifestações que compõem o acervo da cultura corporal afro-brasileira e africana.

Assim como orienta as DCNs, para a construção de posturas e valores de respeito à diversidade racial e para o reconhecimento e valorização dos negros e sua cultura e história no cenário nacional, as professoras Violeta e Margarida também abordaram, através da especificidade das aulas de educação física (ou seja, por meio do movimento humano, da sua corporeidade, de seus símbolos e significados), os conteúdos propostos pela Lei 10.639/03.

As primeiras mudanças nos comportamentos foram notadas, como, por exemplo:

> *"... nos apelidos, né. O tempo todo colocavam apelidos uns nos outros, rotulando pela cor da pele, pelo tipo de cabelo... Sempre trabalhei a questão do bullying e do racismo..., mas com as intervenções em aula,*

> *falando sobre o respeito mútuo, sobre o direito igual a todos, sem discriminação nenhuma, foi melhorando consideravelmente. Converso com eles bastante sobre essas situações, tanto quem foi o alvo do comentário como quem o fez... sobre o que ele tá sentindo naquela situação, o porquê do apelido, o porquê daquela agressão... Enfim, isso tem acontecido com menos frequência... talvez até como resultados de todas as nossas orientações e intervenções".* (Professora Violeta)

Essa passagem corrobora a contribuição das vivências proporcionadas pelas aulas de educação física, onde os aspectos corporais estão mais expostos e as situações suscitam emoções e sentimentos que pudessem estar "escondidos", nas quais a educação das relações raciais também está presente.

Em outra perspectiva, mas também exemplificando como as práticas pedagógicas dessas docentes, em conjunto, obviamente, com o trabalho de grande parte da equipe da Escola Flora, transformaram o modo como os alunos passaram a se "enxergar", identificando-se com a cultura negra, assumindo-a e reconhecendo seu valor, a professora Margarida comenta:

> *"Na educação física os casos de racismo ficavam muito latentes pra mim. Em atividades simples, sabe... tipo 'vamos dar as mãos aos colegas' e muitos se recusavam justamente porque o colega do lado era negro... Sem contar que, quando eu tava trabalhando o jongo e a capoeira especificamente, muitos (alunos) no início tentavam esconder que sabiam o batuque[159], os toques, por causa de suas práticas religiosas (de matriz africana), né... Eu sentia que eles ficavam receosos de assumir a sua religião, né... com medo que fossem discriminados por conta disso, por parte dos alunos que eram cristãos... Mas, com o decorrer das aulas, as mudanças foram muito significativas sim. Aqueles que no início queriam esconder sua base religiosa ou sua experiência com o jongo, passaram a se destacar. Esses alunos passaram a me ajudar muito... tocavam o atabaque, ensinavam os passos, cantavam as músicas. Enfim, eles começaram a se ver como peças importantes nas aulas... e aí, no final de tudo, eu tive turmas com cem por cento de participação, deixando de lado as questões religiosas e os preconceitos... Foi um passo pequeno, mas significativo".* (Professora Margarida)

Muito além da questão identitária indicada na passagem acima, a professora Margarida observou mudanças no modo como seus alunos se comportavam, se relacionavam, se apresentavam:

> *"... assim como eu tinha alunos que eram alvo de discriminação por serem negros, e que não podiam negar isso, por conta da cor da sua pele e tudo mais, eu também tinha aqueles que tentavam fugir dessa identificação, alisando o cabelo, se maquiando, mudando até o jeito de falar, para que não fossem considerados como negros, mas que a gente sabia que eram... e com o trabalho que foi desenvolvido nas aulas de educação física, e também por toda a escola, comecei a perceber que houve uma*

[159] Termo utilizado pela professora para se referir aos toques do tambores/atabaques ligados ao jongo. "... a formação musical mais frequente (na roda de jongo) inclui dois ou três tambores, chamados de tambu e candongueiro ou de caxambu e candongueiro", cada qual responsável por um tipo de toque. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/portal/baixaFcdAnexo.do?id=517.

> *desconstrução de diversos aspectos, sabe. Quando a escola toda começou a falar do negro, da sua cultura, de como sua história é rica, de quanto isso tinha que ser valorizado... quando tudo o que se relacionava ao negro foi valorizado dentro do espaço escolar, sua música, suas danças, suas estórias, suas lutas, tudo... muitos daqueles que tentavam se esconder, passaram a se assumir como negros... o que acabou reduzindo os casos que tínhamos de preconceito".* (Professora Margarida)

Essa passagem demonstra o quão duras podem ser as consequências do racismo presente na sociedade brasileira, que se reproduz nas relações escolares, onde crianças e jovens rotulados por questões fenotípicas (cor de pele, tipos de cabelo, formato do rosto, entre outras) ou são perversamente excluídos, ou se submetem às estratégias de branqueamento (aplicadas desde no final do século XIX e durante todo o século XX, como foi discutido no capítulo II deste trabalho), comprometendo de forma severa a construção da identidade individual e coletiva desses sujeitos.

MUNANGA (2008) discute as estratégias inseridas na classificação cromática adotadas no Brasil, na qual, dependendo do grau de miscigenação, e consequentemente da aparência assumida, o "brasileiro pode atravessar a linha ou a fronteira de cor e se reclassificar ou ser reclassificado na categoria 'branco'" (p. 114), onde se cria uma indefinição social, que "conjugada com o ideário de branqueamento, dificulta tanto a sua identidade como mestiço quanto a sua opção de identidade negra" (p. 122).

Essa e outras análises desenvolvidas no decorrer desta seção, não apenas exemplificam as contribuições que a Educação Física, como disciplina curricular contextualizada em uma realidade escolar mobilizada a discutir as questões raciais, pode oferecer, mas também demonstram a multiplicidade de debates que podem ser realizados a respeito do racismo, da discriminação racial, do reconhecimento e valorização da cultura negra, entre outros temas, propostos pela Lei 10.639/03 e seus documentos norteadores, a partir da experiência cotidiana de práticas corporais.

V – Reflexões Finais

A partir de um primeiro contato com a Lei nº 10.639/03 e suas Diretrizes observaram-se duas questões: a importância das discussões apresentadas em torno de conteúdos até então pouco valorizados, ou abordados inadequadamente, como a cultura e história afro-brasileira; e a ausência do corpo em suas propostas.

Simultâneo ao avanço que esses documentos representavam (e representam) às questões raciais na esfera educacional, em um país plural e desigual em diversas instâncias como o Brasil, foram identificadas lacunas relativas ao corpo, como, por exemplo a pouca relevância dada à educação física escolar e seu tratamento pedagógico à cultura corporal de origem negra.

Essa “inquietação” teórica motivou o desenvolvimento da atual pesquisa, que percorreu alguns “caminhos” até estas reflexões finais. Através das primeiras buscas bibliográficas objetivou-se refletir e compreender o percurso histórico da presença no negro nas relações raciais no Brasil, visto que foram as disputas e tensões presentes neste percurso que motivaram, entre outros aspectos, a estruturação e a organização de políticas públicas reparadoras.

Entre estas ações afirmativas, específicas do âmbito educacional, estão a Lei supracitada e os documentos oficiais a ela relacionados (DCNs, Resolução nº 1/2004 e o Plano de Implementação Nacional). Desse modo, mediante discussões sobre a conformação política, econômica, social e intelectual do país, no período entre o final do século XIX e as primeiras décadas do XX, buscaram-se subsídios para o entendimento das relações raciais atuais – principalmente, as vivenciadas e reproduzidas na escola.

As análises construídas no decorrer do segundo capítulo abordaram os debates intelectuais e científicos daquele período ligados, principalmente, aos conceitos de raça e mestiçagem, amplamente utilizados no embasamento das teorias raciais.

No que diz respeito à raça, esses debates buscavam confirmar a divisão hierárquica da espécie humana, justificada através estudos científicos e experimentações, além de discussões ideológicas e religiosas. Independentes da vertente sobre a qual se apoiavam, as discussões raciais defendiam a existência de uma diferenciação entre os povos, que era reforçada e difundida ora por argumentos biológicos, ora por argumentos culturais.

Mediante a classificação das distintas raças humanas – umas superiores e desenvolvidas (ou seja, brancas), enquanto outras se apresentavam degeneradas e inferiores (fundamentalmente a negra) – foram justificadas diferentes práticas racistas, que foram inscritas nas diversas relações cotidianas na sociedade brasileira.

Por sua vez, o tema da mestiçagem foi desenvolvido a partir de sua articulação com as questões sobre o processo de construção da identidade nacional brasileira. Sendo a diversidade racial o principal “problema” da constituição populacional do país, as estratégias criadas e propagadas nos círculos intelectuais, políticos e científicos, e posteriormente difundidas por toda a sociedade, almejavam distanciar o “gradiente de cor” do povo brasileiro do referencial negro.

As discussões acerca dos referenciais nacionais, inclusive os raciais, continuaram sendo desenvolvidas objetivando consubstanciar as propostas de modernização, urbanização e civilização da sociedade brasileira, na tentativa de equipar-se às nações europeias.

No decorrer dessas discussões, fundou-se o mito da democracia racial, o qual aponta, de forma positiva, a mestiçagem como fator constituinte da identidade brasileira, indicando a diversidade (racial e cultural) como sua principal característica. Além disso, cria-se a ideia de convivência harmônica e justa entre os grupos (diferentes étnica e socioeconomicamente) que compõem a nação, já que o índio, o negro e o branco contribuíram para sua conformação.

A difusão desse ideário racial atingiu os mais diversos níveis e instituições sociais, sendo considerado atualmente como um mecanismo de dissimulação das desigualdades, de manutenção da exclusão dos sujeitos não brancos da sociedade, e como elemento desagregador para a construção identitária do coletivo negro.

Lutando contra essa ideologia – que vem sendo apropriada e metamorfoseada com o decorrer dos anos nos diferentes âmbitos da sociedade – iniciaram-se movimentos (a partir, principalmente, da década de 1980) em protesto ao conformismo racial, social e econômico que se instalou na população negra e mestiça do país.

As contraposições e reivindicações destes movimentos sociais foram diversas, apontando para questões de cunho político, econômico, cultural, entre tantas outras. É justamente nesse cenário de conflito e de demanda de mudanças efetivas na estruturação e organização da sociedade que algumas políticas públicas reparadoras vêm sendo implementadas, como, por exemplo, no caso da alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, na qual foi incluído o ensino obrigatório sobre “História e Cultura Afro-Brasileira”.

Posterior a esse capítulo relacionado à trajetória das relações raciais no Brasil, debruçou-se sobre as abordagens e referências produzidas a respeito do corpo, mediante, também, seu curso histórico. Entendendo que na atualidade, apesar de todas as transformações (tecnológica, mercadológica, econômica e financeira, política, relacional,

entre outras) transcorridas nas sociedades, ainda existem alguns “resquícios” herdados de concepções originárias em séculos atrás sobre o corpo, optou-se por recuperar algumas discussões desde a Antiguidade Clássica e percorrer parte do seu caminho até os debates mais contemporâneos ligados ao tema.

Ressalta-se que os referenciais utilizados para análise foram cunhados em um contexto ocidental. Esta escolha ocorreu, pois essas discussões teóricas influenciaram diretamente as noções de corpo elaboradas e difundidas, não apenas no Brasil, mas no cenário mundial como um todo, principalmente aquelas que foram reapropriadas pela Educação Física.

Iniciou-se pelas proposições formuladas na Antiguidade, na qual a filosofia grega fundou-se como base aos diversos debates que se desenvolviam, inclusive sobre o homem e seu corpo. Sendo assim, a partir de Sócrates, e, posteriormente, com Platão e Aristóteles, discutiu-se a natureza do homem através de seu caráter racional, onde o corpo, e tudo o que estivesse a ele relacionado (sentimentos, percepções sensoriais, emoções), tornou-se secundário.

Mesmo sendo o raciocínio o elemento distintivo e constitutivo da essência humana, classificado superiormente em relação às propriedades corporais, havia certa preocupação com os cuidados físicos, nos quais as rotinas de exercícios de ginástica, de atletismo e de práticas de guerra (manuseio de armas e lutas) integravam, em conjunto com a música, a filosofia e a oratória, as atividades educativas da época.

Essa articulação entre a razão e o corpo é totalmente alterada no período seguinte, a Idade Média, que configura-se por profundas mudanças ideológicas, políticas, territoriais, religiosas, entre outras. Devido a essas transformações (poder soberano dos Reis e da Igreja, estruturação dos feudos e do trabalho servil, subordinação da razão à fé) os significados que foram atribuídos ao corpo tornaram-se cada vez mais negativos – sede do pecado, prisão da alma, lugar do vício. Por isso, o corpo deveria ser regulado a todo instante, adequando-se aos valores e comandos da alma, de modo a vencer as tentações e as desobediências materiais.

Os teóricos utilizados para a contextualização das discussões do período Medieval foram Santo Agostinho e Tomás de Aquino que, apesar de suas particularidades teológicas, difundiram a subordinação do corpo às questões espirituais e a salvação da alma por meio da obediência às leis divinas em vida. Por conta desse ideário, o corpo além de ser alvo de restrições e abstenções, passou a ser castigado, desprezado e regulamentado em todas as suas expressões e práticas, pela moral e pelos ditames da Igreja. De modo geral, mais uma

vez o corpo foi tomado com objeto de poder, controle e dominação – submetido, no caso da Idade Média, aos valores religiosos vigentes.

Já na Idade Moderna as discussões religiosas vão perdendo terreno com a racionalização das relações políticas, econômicas e culturais, o que provocou alterações significativas na sociedade. Essa nova conformação social – supervalorização da racionalidade e da ciência experimental, criação e aprimoramento das técnicas e métodos e o desligamento das tradições medievais – atravessou e influenciou diretamente o entendimento sobre o homem e suas práticas, principalmente, e de forma diferencial, às concepções sobre seu corpo. Entre estas estão: a divisão do homem em duas substâncias, totalmente opostas, a pensante e extensa; a hierarquização destas propriedades, onde a primeira se destaca por sua capacidade superior de raciocínio em detrimento do aspecto estritamente material/físico da segunda; a coisificação da parte extensa (dessacralização do corpo), tornando-a objeto de investigação científica; a fragmentação do corpo em partes menores para sua observação, análise, quantificação e experimentação; e mecanização do funcionamento do corpo.

Com essa mudança de perspectiva o corpo foi concebido mais do que um objeto a ser investigado e explorado, mas também como fator central da educação do homem. Nesta interseção (investigação-educação) sobre o corpo, um novo enfoque e relevo são dados às atividades físicas – apesar da manutenção da lógica dualista e da racionalização e hierarquização dos saberes (pensar e fazer, teórico e prático), os exercícios gímnicos (que, posteriormente, seriam identificados como educação física) começam a se destacar nas sociedades modernas europeias.

Foi a partir do período Iluminista, ainda na Era Moderna, que a educação do físico ganhou maior relevância – contexto no qual foram aprimorados e difundidos os métodos ginásticos. Esses parâmetros educacionais formulados no cenário europeu tornaram-se referências para outros países, como o Brasil – que desenvolve a Educação Física nacional, principalmente no início do século XX, a partir desses modelos elaborados no século anterior.

Atuando sobre um corpo fragmentado, dicotomizado e reduzido em pequenas partes, a educação do físico deveria adequá-lo e moldá-lo de acordo com os valores difundidos pela Modernidade (otimização do desempenho, economia e padronização dos gestos, obediência à razão). Valores, esses, que se mantiveram presentes em muitas discussões contemporâneas sobre o corpo.

Visando complementar e atualizar as propostas mais contemporâneas da Educação Física Escolar – especificamente as que abordam a disciplina pelo viés cultural – inseriu-se

uma breve conceituação sobre cultura, cultura corporal e corporeidade (de origem sociológica e antropológica), congruente à perspectiva que se defende sobre corpo.

Sendo assim, partiu-se da visão de corpo enquanto construção histórica e cultural – que através de seus movimentos e gestos (ou seja, por meio de sua corporeidade) expressa os símbolos e significados presentes na cultura e no tempo nos quais o sujeito está inserido, ao mesmo tempo em que é produtor de cultura, acumulada e exemplificada por meio das manifestações que compõem a cultura corporal – para que se propusesse uma análise adequada das experiências dos docentes de educação física, que abordaram os conteúdos culturais e históricos de origem negra, previstos na Lei 10.639/03.

Mediante as concepções apresentadas e discutidas relativas às relações raciais e ao corpo, foi possível subsidiar as análises dos documentos e das entrevistas que compuseram a pesquisa de campo do presente trabalho, através do dialogo entre os conceitos e proposições, abordadas na pesquisa bibliográfica, e as orientações legais e a realidade escolar selecionada.

Em relação aos documentos norteadores (principalmente, Lei 10.639/03 e suas DCNs) verificaram-se quais e como eram abordadas as referências sobre cultura corporal. Foram encontradas apenas duas breves passagens que mencionavam sobre as manifestações e a corporeidade que compõem a cultura corporal negra. Entretanto, mesmo reconhecendo a importância dessas menções, critica-se a pouca relevância dada pelas DCNs às questões corporais em geral, que corrobora a hipótese levantada a respeito da secundarização dessas questões no âmbito educacional.

Esta constatação foi construída mediante análise documental que demonstrou que aparatos legais da educação de abrangência nacional, como os supracitados, ainda “desconsideram”, ou oferecem destaque insuficiente e/ou inadequado, as contribuições formativas e educativas que a abordagem crítica da cultura corporal pode proporcionar. Entre outras justificativas que ratificam essa afirmação, pode-se citar a “quase total” ausência de determinações e princípios que fazem referência ao corpo, sua cultura específica e a disciplina curricular que debruça-se sobre essas questões, a saber, a Educação Física.

Tratando-se de uma regulamentação oficial que aborda, de modo primordial e enfático, a cultura de origem afro-brasileira e africana, a escassez e o distanciamento das discussões ligadas à cultura corporal, foram evidenciados durante o processo de análise. Acredita-se que este tipo de posicionamento, que se distancia e minimiza os debates corporais de forma geral, ocorra devido a dois motivos, fundamentalmente.

O primeiro que, ainda desconsidera a relevância da corporeidade, do movimento, do gesto, da expressão corporal (ou seja, dos referenciais relacionados ao corpo) no processo de formação escolar, mantém todo o foco e esforço pedagógico em práticas mais tradicionais, como a leitura, a escrita e o cálculo. Demonstrando que aquela hierarquização entre o “pensar e o fazer”, entre a “teoria e a prática”, herdada do início do período Moderno, continua sendo preservada e reproduzida nos ambientes escolares.

E o segundo, que persiste em conceber e discutir os aspectos e características corporais através de referenciais naturais, descartando suas propriedades eminentemente culturais – paradigma este que acompanha simultaneamente a educação física escolar que (também não recebe destaque adequado nos documentos legais analisados), além de ser compreendida, por muitos, pelo viés biologicista/naturalista, também carrega um “ranço” histórico e cultural do legado militarista, higienista e esportivista, que fundamentaram suas práticas no início do século XX (muitas das quais, ainda se reverberam nos dias atuais).

Em conjunto com a análise documental realizou-se uma pesquisa empírica, com o objetivo de discutir e refletir sobre a implementação da Lei 10.639/03 por docentes de educação física de uma Unidade Escolar, inserida no sistema de ensino do Município do Rio de Janeiro.

A incursão ao campo possibilitou analisar as diferentes “etapas” que compuseram a concretização do projeto “Africanidade” desenvolvido na UE selecionada, desde os aspectos do planejamento até a execução das práticas pedagógicas.

Dedicando-se às ações e abordagens elaboradas e implementadas, por duas professoras de educação física, referentes aos conteúdos da cultura corporal de origem afro-brasileira e africana, investigou-se uma problematização positiva entre a Lei mencionada acima e as aulas de educação física escolar. Contudo, apesar desta pesquisa ter suscitado aspectos profícuos a respeito das práticas desenvolvidas, também constatou alguns entraves que dificultaram sua realização.

Acredita-se que os obstáculos enfrentados não apenas pelas professoras Violeta e Margarida, mas por grande parte da equipe dos profissionais de educação que atuaram na Escola Flora, sejam, de alguma maneira, reincidentes em outras realidades escolares. Por isso, serão apontados a seguir.

Entre as dificuldades observadas durante a análise das entrevistas estão as amplas exigências advindas da SME e o pouco suporte (material, teórico, didático, formativo) oferecido por esta às UEs e seus profissionais, para a execução de suas propostas, como o tratamento adequado e contextualizado dos conteúdos históricos e culturais negros. Assim, a cobrança de altos padrões de rendimentos dos alunos, somada a insuficiente assistência

governamental, apontam a necessidade de reestruturação das ações dos sistemas de ensino, de modo a acompanhar as diferentes demandas (pedagógica, organizacional e de gestão) da educação nacional, como aquela das relações raciais.

Outra lacuna apresentada diz respeito à formação dos docentes, e dos profissionais de educação, para o tratamento pedagógico congruente às proposições e determinações das DCNs sobre os conteúdos de história e cultura negra. Nesse aspecto formativo destacam-se duas questões: a inadequação dos cursos de licenciatura que ainda não atualizaram sua “matriz curricular”, sem se aproximar de outras discussões, como as raciais; e falta de incentivo e a escassez de cursos de formação continuada em torno das questões discutidas pela Lei 10.639/03.

Essas dificuldades intervêm diretamente sobre outro aspecto: devido à falta de apoio governamental e à formação profissional “defasada”, depende-se, cada vez mais, dos interesses (mobilização social, valores pessoais) e disponibilidades dos sujeitos inseridos no ambiente escolar.

Além dessas questões de fomento, de organização, de planejamento e de formação – prévias à implementação dos conteúdos – acrescem-se os obstáculos que se põem durante o processo de ensino-aprendizagem. Entre estes, está a ligação feita, por parte dos discentes e de seus responsáveis, entre as manifestações culturais negras e as religiões de matriz africana, na qual associam-se de forma preconceituosa essas práticas. Apesar de não ter sido foco de problematização, entende-se que as influências exercidas pelo (neo)pentecostalismo na escola reforçam práticas discriminatórias e constituem-se como mais um bloqueio à abordagem dos conteúdos históricos e culturais afro-brasileiros e africanos.

Estas barreiras, impostas pelo sistema educacional e apresentadas pelos sujeitos que nele atuam, por representarem entraves reais à implementação da Lei 10.639/03, precisam ser repensadas criticamente, de maneira que se construam estratégias efetivas para que sejam transpassadas com êxito.

Mesmo estando inseridos em um contexto de adversidades (como as dificuldades citadas anteriormente) a Escola Flora e seus profissionais debruçaram-se, de modo consciente e intencional, sobre o desafio de introduzir os conteúdos negros nas práticas pedagógicas de toda a unidade escolar.

O planejamento e a execução do projeto, denominado, “Africanidade” foram possibilitados por conta de aspectos específicos dessa UE – que inicialmente recebeu orientações provenientes da 5ª CRE/SME para o desenvolvimento dos conteúdos previstos em Lei –, a saber: o apoio e incentivo da direção e da coordenação da escola que

proporcionou condições (materiais e didáticas) para a realização das atividades de ensino-aprendizagem; a conscientização e mobilização dos docentes frente à necessidade e à relevância de tratar os conteúdos propostos em Lei; e, a aproximação das discussões, anteriormente iniciadas pelas atividades do projeto “Identidade”, com aquelas presentes no projeto “Africanidade”. Foi nesse contexto particular que se desenvolveram, durante as aulas de educação física, intervenções formativas e educativas positivas, através da interligação entre a cultura corporal e a cultura negra.

Tanto a análise dos documentos como das entrevistas, possibilitaram e motivaram algumas reflexões sobre as práticas escolares atuais. Primeiramente, que as manifestações que compõem a cultura corporal afro-brasileira e africana sofrem – como já foi explicado – de uma dupla desvalorização no espaço escolar (conteúdo secundarizado, no âmbito educacional amplo, por se tratar de questões corporais, e depreciado na esfera especifica da educação física escolar por abordar conteúdos “não tradicionais”, como os de origem negra).

Em segundo, que existem produções nos campos teórico e empírico, mesmo que escassas, que se movimentam em direção a avançar nas discussões e análises da Educação e da Educação Física Escolar, de modo mais progressista e consciente, sobre as transformações (políticas, econômicas, sociais, culturais, ideológicas) necessárias pelas quais precisa passar a sociedade brasileira.

Acredita-se que essas mudanças de perspectivas já foram iniciadas, propriamente com o surgimento e o desenvolvimento de discussões baseados em outros vieses (que não os “tradicionais”), como aqueles advindos da sociologia, da antropologia e da filosofia contemporâneas que, entre outras particularidades, suscita noções de complexidade, de unidade e de diversidade na investigação de seus objetos, como, por exemplo, o homem-corpo.

Desse modo, propõe-se que se rompa com os dois paradigmas mencionados: um que, apoiando-se sobre as discussões da 10.639/03, permita que os conteúdos de origem negra possam ter espaço e o tratamento crítico adequado na educação básica, com referenciais de valorização e de reconhecimento, buscando ações antirracistas e de relevância da diversidade cultural e étnica do país, contraposicionando-se aos pensamentos difundidos sobre a igualdade (em diversos aspectos), diferenciando-se da história do ponto de vista do colonizador, ou seja, dos referenciais brancos, ocidentais e de elite; o outro, inserido na própria Lei que – apesar de discutir sobre a hierarquização dos conteúdos negros e não negros dentro da educação básica, acaba por valorizar “certos”

conhecimentos em detrimento de outros – destaque a relevância da cultura corporal e, por conseguinte, da educação física no tratamento dos seus conteúdos.

Além disso, vislumbra-se que a Lei 10.639/03, e seus documentos oficiais, transponham o aspecto de “obrigatoriedade” e tornem-se ferramentas de conscientização e de discussão, entre os docentes e os profissionais de educação, sobre a relevância dos conteúdos de “História e Cultura” negra, conformando a abordagem desses em uma realidade necessária, possível e concreta. Mas para isso é preciso continuar repensando, de maneira crítica e com embasamento teórico, as Escola e, especificamente, a Educação Física Escolar, buscando renovar, em seu cotidiano, suas práticas progressistas, democráticas, igualitárias e de qualidade.

Referências Bibliográficas

AGUIAR, Olivette Rufino B. & FROTA, Paulo R. de Oliveira. **Educação física em questão: Resgate Histórico e Evolução Conceitual.** Disponível em: http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/evento2002/GT.1/GT1_5_2002.pdf. Acesso em: 20 mai. 2014.

ALMEIDA, Miguel Vale. "O corpo na teoria antropológica". **Revista de Comunicação e Linguagem**, 33, p. 49-66, 2004. Disponível em: http://miguelvaledealmeida.net/wp-content/uploads/2008/06/o-corpo-na-teoria-antropologica.pdf. Acesso em: 17 abr. 2014.

AMADOR DE DEUS, Zélia. "O corpo negro como marca identitária na diáspora africana". **XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais (CONLAB) – Diversidades e (Des)Igualdades**, Universidade Federal da Bahia - UFBA, Salvador-BA, 2011. Disponível em:<http://www.xiconlab.eventos.dype.com.br/resources/anais/3/1308245884_ARQUIVO_corpocomomarcaidentitariaartigoversaofinal.pdf> Acesso em: 08 nov. 2013.

AZEVEDO, Luíz Santos. "A relação entre mente e corpo na filosofia de Baruch Spinoza". **Revista Pandora Brasil**, nº 40, p.61-74, mar. 2012.

BAIGENT, Michael & LIEGH, Richard. **A inquisição**: Imago, 2001. Disponível em: http://files.bibliotecagospel.webnode.pt. Acesso em 13 mar. 2013.

BANDEIRA DE MELO, Luiz Fernando. "A questão de serem mais felizes os sofreados que os desenfreados no Górgias 492e-494ª: a influência dos cultos de mistérios em Sócrates e Platão". **Revista Poros.** v. 4, n. 7, p. 1-12, 2012. Disponível em: http://200.233.146.122:81/revistadigital/index.php/poros/article/view/477/418. Acesso em: 08 mai. 2014.

BARBOSA, M. R., MATOS, P. M. & COSTA, M. E. "Um olhar sobre o corpo: o corpo ontem e hoje", **Psicologia & Sociedade**. 23 (1): 24-34, 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/psoc/v23n1/a04v23n1.pdf. Acesso em: 14 mai. 2014.

BARROCO, Maria Lucia S. "Ética, direitos humanos e diversidade". **Revista Presença Ética**, 2009 Disponível em: <http: //files.servicosocialemfoco-ac.webnode.com/200000014-af683afde9/%C3%89tica,%20direitos%20humanos%20e%20diversidade.PDF> Acesso em: 25 set. 2013.

BELEI, Renata A., "O uso de entrevista, observação e videogravação em pesquisa qualitativa". **Cadernos de Educação FaE/PPGE/UFPel**. Pelotas [30]: 187-199, jan/jun, 2008. Disponível em: <http://www.ufpel.edu.br/fae/caduc/resumos_ed30.htm>. Acesso em: 30 jul. 2013

BETTI, Mauro. **Educação física e sociedade.** 2ª ed., São Paulo: Movimento, 2009.

BONFIM, Genilson César Soares. **A prática da capoeira na educação física e sua contribuição para a aplicação da Lei 10.639 no ambiente escolar**: a capoeira como meio de inclusão social e da cidadania. (s/d). Disponível em:<http://www.rbceonline.org.br/congressos/index.php/conece/3conece/paper/viewFile/2379/975>. Acesso em: 06 nov. 2013.

BOSI, Alfredo. "Sob o signo de Cam". In: _____. **Dialética da colonização.** São Paulo: Companhia das Letras, 1992, p. 246-272.

BOURDIEU. Pierre. "*Habitus"* In: _____. **O poder simbólico**: Editora Bertrand, 1989. Disponível em:<http://disciplinas.stoa.usp.br/pluginfile.php/94143/mod_resource/content/1/Bourdieu%20-%20O%20Poder%20Simb%C3%B3lico.pdf> Acesso em: 31 ago. 2013.

_____. **Campo de poder, campo intelectual**. (Versão em espanhol): Montressor, 2002. Disponível em:http://minhateca.com.br/atilamunizpa/Documentos/BOURDIEU*2c+Pierre.+Campo+de+poder*2c+campo+intelectual,2877003.pdf. Acesso em: 17 abr. 2014.

BRACHT, Valter. **Educação física e aprendizagem social**. Porto Alegre: Magister, 1992.

BRANCO, Guilherme Castelo. "Racismo, individualismo e biopoder". **Revista Filosofia**, Aurora, Curitiba, v. 21, n. 28, p. 29-38, jan./jun. 2009.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de dezembro de 1961.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Revogada pela Lei n 9.394 de 1996. Brasília, DF, 20 dez. 1961. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm> Acesso em: 12 jun. 2013.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**.** Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm>. Acesso em: 12 ju. 2013.

_____. **Lei nº 10639, de 9 de janeiro de 2003.** Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília-DF, 9 jan. 2003. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10639.htm>. Acesso em: 22 out. 2012.

_____. **Lei nº 11.645, de março de 2008.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Brasília, 10 mar. 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm> Acesso em: 22 out. 2012.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações Etnicorraciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.** Brasília: MEC, Brasília/DF, 2004a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/>. Acesso em: 22 out. 2012.

_____. _____. **Resolução n. 1, de 17 de junho de 2004.** Brasília: MEC, 2004b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso em: 22 out. 2012.

_____. _____. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e a para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana,** 2004c. Disponível em: <http://www.portaldaigualdade.gov.br/.arquivos/leiafrica.pdf.> Acesso em: 22 out. 2012.

_____. Ministério da Educação e Desporto. Secretaria de Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Ensino de primeira à quarta série. Brasília: MEC / SEF, 1997 (Área: Educação Física). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12640%3Aparametros-curriculares-nacionais1o-a-4o-series&catid=195%3Aseb-educacao-basica&Itemid=859> Acesso em: 30 mar. 2010.

_____. _____. Secretaria de Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental**.** Brasília: MEC / SEF, 1998 (Área: Educação Física).

BRITTO JÚNIOR, ÁLVARO F. & FERES JÚNIOR, NAZIR, "A utilização da técnica da entrevista em trabalhos científicos". **Evidência,** Araxá, v. 7, p. 237-250, 2011. Disponível em:

<http://www.uniaraxa.edu.br/ojs/index.php/evidencia/article/view/200> Acesso em: 30 jul. 2013.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: UNESP, 1999.

CANO, Ignácio. "Nas trincheiras do método**:** o ensino da metodologia das ciências sociais no Brasil". **Sociologias,** Porto Alegre, ano 14, nº 31, set/dez, 2012, p. 94-119. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/soc/v14n31/05.pdf> Acesso em: 25 jun. 2013

CARVALHO, Rosa Malena. **Corporeidade e cotidianidade na formação de professores.** Niterói: Editora da UFF, 2012.

CHAGAS, A., "O questionário na pesquisa científica". Disponível em: <http://www.ebah.com.br/content/ABAAABjbAAD/questionario-na-pesquisa-cientifica>. Acesso em: 01 ago. 2013

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. São Paulo: Editora Ática, 2000. Disponível em: http://bahiapsicosocial.com.ar/biblioteca/Convite%20%20Filosofia%20%20Marilena%20Chaui.pdf. Acesso em: 08 mai. 2014.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de educação física.** São Paulo: Cortez, 1992.

COUTINHO, Maria Chalfin, KRAWULSKI, Edite & SOARES, Dulce Helena P. "Identidade e trabalho na contemporaneidade: repensando articulações possíveis". **Psicologia & Sociedade**, nº19, edição especial 1, p. 29-37, 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/psoc/v19nspe/v19nspea06.pdf. Acesso em: 04 jun. 2014.

DAMBROS, Daniela D., CORTE, Liriana C. D., & JAEGER, Angelita A. "O corpo na Idade Média". **Efdesportes – Revista Digital**. Buenos Aires, ano 13, nº 121, jun/2008. Disponível em: http://www.efdeportes.com/efd121/o-corpo-na-idade-media.htm. Acesso em: 20 mai. 2014.

D'AMBROS, Bruno. "Resenha: A unidade do corpo e da mente – afetos, ações e paixões em Espinosa. **Cadernos Espinosanos**: Estudo sobre o século XVII, São Paulo, USP, nº 26, p. 197-207, jan-jun 2012. Disponível em: http://www.fflch.usp.br/df/espinosanos/ARTIGOS/numero%2026/cadernos%2026.pdf. Acesso em: 01 abr. 2014.

DAOLIO, Jocimar. **Da cultura do corpo.** Campinas, SP: Papirus, (Coleção Corpo e Motricidade), 12ª ed., 1995.

_____. **Educação física e o conceito de cultura**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

_____. **Cultura: Educação física e futebol**. Campinas: Editora UNICAMP, 3ª ed, 2006.

DESCARTES, René. **Discurso do Método.** Porto Alegre: L&PM, 2005.

DEMO, Pedro. **A nova LDB**: Ranços e avanços. Campinas/SP: Papirus, 19ª ed., 2006.

DUARTE, Rosália. "Pesquisa Qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo**". Cadernos de Pesquisa**, n 115, p. 139-154, março/2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n115/a05n115.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2013

ENCICLOPÉDIA UNIVERSAL (virtual). Disponível em: http://www.universal.pt/main.php?id=13. Acesso em: 04 jun. 2014.

FABER, Marcos Emílio. "O nascimento da Idade Média a partir da análise comparativa das obras *Passagens da Antiguidade ao Feudalismo* e *Declínio e queda do Império* Romano". **Revista Historiador Especial**, n. 01, ano 03, jul/2010. Disponível em: http://www.historialivre.com/revistahistoriador. Acesso em: 13 mai. 2014.

FANGUEIRO SILVA, Igor. **A educação física e as danças populares brasileiras de matriz africana e indígena: reflexões sobre as leis 11.645 e 10.639.** Trabalho de conclusão de curso apresentado à Comissão de Graduação em educação Física da Universidade Federal do Rio Grande so Sul como requisito parcial para a obtenção de grau de Licenciando em Educação Física. Porto Alegre-RS, 2009. Disponível em:<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/24898/000750105.pdf?sequence=1> Acesso em: 06 nov. 2013.

FLECHA, Renata Dumont. "Modernidade, contemporaneidade e subjetividade" ***SapereAude,*** Belo Horizonte v.2 - n.3, p.28- 43, 1º sem. 2011. Disponível em: http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CB0QFjAA&url=http%3A%2F%2Fperiodicos.pucminas.br%2Findex.php%2FSapereAude%2Farticle%2Fdownload%2F2264%2F3379&ei=RHwhVJvvGJHpggTyw4LAAQ&usg=AFQjCNH5cDtMCIYNq4mGXH5J1LbYcHde9w&sig2=e92l7Tr18FgplD7bg-sy7g&bvm=bv.75775273,d.eXY. Acesso em 30 jun. 2014.

FOUCAULT, Michel. *"Corpos dóceis".* In: _____. **Vigiar e punir**, Petrópolis: Vozes, 16ª ed, 1997, p. 117-142.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1989.

GOELNNER, Silvana Vilodre, "A produção cultural do corpo". In: LOURO, Guacira L., FELIPE, Jane, GOELLNER, Silvana V. (orgs.), **Corpo, Gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. Petrópolis – RJ: Vozes, 2ªed., 2003.

GOODE, H. & HATT, P., "Entrevista". In: _____. **Métodos em pesquisa social**. São Paulo: Ed. Nacional, 1977, p. 155-170.

GOMES, Nilma Lino. "Cultura negra e educação". **Revista Brasileira de Educação.** Maio/ Ago, nº 23, 2003. Disponível em:<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a05.pdf>. Acesso em: 06 nov. 2013.

GOMES, William B. "Gnosiologia versus Epistemologia: distinção entre os fundamentos psicológicos para o conhecimento individual e os fundamentos filosóficos para o conhecimento Universal". **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, 2009, v. 17, n.1, p. 37 - 46. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v17n1/v17n1a05.pdf. Acesso em: 30 jun. 2014.

GHIRALDELLI JR., Paulo. **Educação Física Progressista**: A pedagogia crítico-social dos conteúdos e a educação física brasileira. São Paulo: Edições Loyola, 7ª ed., 2001.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. "A questão racial na política brasileira (os últimos quinze anos)". **Tempo Social**; Rev. Sociol. USP; São Paulo, 13 (2), p. 121-1424, nov. 2001.

_____. "Direitos e avessos da nacionalidade" IN: GUIMARÂES. A. S. A. **Classes, raças e democracia**. São Paulo, Editora 34, 2002, p. 109-136.

_____. **Racismo e antirracismo no Brasil**. São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo; Ed. 34, 2ª ed., 2005.

_____. **Preconceito Racial**: modos, temas e tempos. Coleção Preconceitos. São Paulo: Cortez, v.6, 2008.

HEBECHE, Luiz. **A imaginação em Descartes e Kant**. Disponível em: http://www.cfh.ufsc.br/~wfil/hebeche.pdf. Acesso em: 29 mai. 2014.

HENNIGEN, Inês. "A contemporaneidade e as novas perspectivas para a produção de conhecimentos". **Cadernos de Educação**, UFPel, Pelotas, nº 29, p. 191 - 208, jul/dez, 2007.

Disponível em: *periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/1788/1670.*Acesso em: 30 jun. 2014.

HOBSBAWM, Eric. Era dos extremos: o breve século XX. **São Paulo: Companhia das Letras**, v. 2, 1995. Disponível em: https://docs.google.com/file/d/0B46vjiRI8hGuVkRGc3JMTG9STXM/edit. Acesso em: 30 jun. 2014.

HOBSBAWM, Eric J. **A era das revoluções**. Paz e terra, 2006. Disponível em: https://docs.google.com/file/d/0B46vjiRI8hGuOWcyeTlCUHdjRDQ/edit. Acesso em: 30 jun. 2014.

HOFBAUER, Andreas. "A raça se impõe". In: _____. **Uma história de branqueamento ou o negro em questão**. São Paulo: Editora UNESP, 2ª reimpressão, 2006.

HOFFMANN, Mauro da Silva. "O domínio da Igreja durante a Alta Idade Média Ocidental". **Revista Historiador Especial**, n. 01, ano 03, jul/2010. Disponível em: http://www.historialivre.com/revistahistoriador. Acesso em: 02 jun. 2014.

HORTA, José Silvério Baía. **O hino, o sermão e a ordem do dia**: A educação no Brasil (1930 - 1945). Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1994.

HUIZINGA, Johan. **O Declínio da Idade Média.** Editora Ulisseia, 2ª ed., 1985. Disponível em: http://copyfight.me/Acervo/livros/HUIZINGA,%20Johan.%20O%20Decli%CC%81nio%20da%20Idade%20Me%CC%81dia.pdf. Acesso em: 29 mai. 2014.

JAQUET, Chantal. **A unidade do corpo e da mente**: Afeto, ações e paixões e Espinosa: Autêntica, 2011. Disponível em: <http://books.google.com.br/books?id=1CCIAwAAQBAJ&pg=PT113&lpg=PT113&dq=chantal+jaquet+spinoza&source=bl&ots=Kgq78pu7r&sig=Z_cmlXgIE_JOZV9ZN2BeZKv6oA&hl=ptBR&sa=X&ei=ncDKU8KjJKrksASOk4D4Dg&ved=0CDAQ6AEwBA#v=onepage&q=chantal%20jaquet%20spinoza&f=false>. Acesso em: 02 jun. 2014.

KARASCH, Mary. **A vida dos escravos no Rio de Janeiro**: 1808 a 1850. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

KOIFMAN, Fábio. "Apontamento sobre o pensamento eugênico no Brasil". In: MENDONÇA, Sonia Regina. **Estado e historiografia do Brasil**. Niterói: EdUFF, 2006, p. 297-309.

KUNZ, Elenor. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: Editora Unijuí, 1994.

LANKES, Fernanda Luiza. "Tensões no/do corpo medieval". **Revista Espaço Acadêmico**, nº 84, mai 2008. Disponível em: <http://www.espacoacademico.com.br/084/84res_lunkes.htm>. Acesso em: 20 mai. 2014.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura:** um conceito antropológico. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 14ª ed., 2001.

LE BRETON, David. **A Sociologia do Corpo**. Rio de Janeiro: Vozes, 2006.

LEVÍ-STRAUSS, Claude. "Introdução à obra de Marcel Mauss". In: MAUSS, Marcel **Sociologia e Antropologia,** Rio de Janeiro, 2003, p. 11-46.

LIMA, Paulo Gomes. **Tendências paradigmáticas na pesquisa educacional**. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP, 2001. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000222774>. Acesso em: 17 abr. 2014.

LIMA, Nísia Trindade & HOCHMAN, Gilberto. “Condenado pela raça, absolvido pela medicina: o Brasil descoberto pelo movimento sanitarista da Primeira República”. In: MAIO, Marcos Chor (org.). **Raça, ciência e sociedade**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz/CCBB, 1996, p. 23-40.

LUCKESI, Cipriano C. **Filosofia da educação.** São Paulo: Cortez, 1992.

LUDORF, Sílvia M. Agatti. **Metodologia da pesquisa: do projeto à monografia.** Rio de Janeiro: Shape, 2004.

MAIO, Marcos Chor. “Raça, doença e saúde pública no Brasil: um debate sobre o pensamento higienista do século XIX”. In: MONTEIRO, Simone e SANSONE, Lívio (orgs.). **Etnicidade na América Latina: um debate sobre raça, saúde e direitos reprodutivos**. Rio de Janeiro: Ed. Fiocruz, 2004, p. 15-44.

MARANHÃO, Fabiano, GONÇALVES JUNIOR, Luiz, CORRÊA, Denise Aparecida. “Jogos e brincadeiras africanos nas aulas de educação física: construindo uma identidade cultural negra positiva em crianças negras e não negras”. In: **XV Jornadas de Jóvenes Investigadores de la AUGM**, 2007, Asunción. Actas. Asunción: AUGM, 2007. Disponível em: <http://www.ufscar.br/~defmh/spqmh/pdf/2007/augm_jogosafro.pdf> Acesso em: 06 nov. 2013.

MARTINS, Bruno Rodolfo. **Relações étnico-raciais e diversidade cultural: caminhos em direção a uma outra educação física escolar**. Dissertação apresentada ao Programa de Pósgraduação em Relações Etnicorraciais, Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, CEFET/RJ, como parte dos requisitos necessários à conclusão do curso de Mestrado em Relações Etnicorraciais. Rio de Janeiros, 2013.

MATOS, Patrícia Ferraz de**.** "Aperfeiçoar a “raça”, salvar a nação: eugenia, teorias nacionalistas e situação colonial em Portugal''. **Trabalhos de Antropologia e Etnologia**, v. 50, p. 89-111, 2010. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/6579/1/ICS_PFMatos_AlunosDoc_ARN_Aprefei%c3%a7oar.pdf>. Acesso em: 30 jun 2014

MAUSS, Marcel. *“Técnicas do Corpo”*. In: _____. **Sociologia e Antropologia**, Rio de Janeiro, 2003, p. 401-419.

MELANI, Ricardo. **O corpo na filosofia**. São Paulo: Moderna, 2012.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da Percepção.** São Paulo: Martins Fontes, 2ª ed, 1999.

MONDIN, Battista. **Curso de Filosofia**. São Paulo: Paulus, v. 3, 9ª ed., 2005.

_____. **Curso de Filosofia.** São Paulo: Paulus, v 2, 10ª ed., 2006.

_____. **Curso de Filosofia**. São Paulo: Paulus, v. 1, 14ª ed., 2007.

MONTEIRO, Alessandra Andrea. **Corporeidade e educação física: histórias que não se contam na escola!** Dissertação apresentada ao curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade São Judas Tadeu, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação Física. São Paulo, 2009. Disponível em: <htttp://www.usjt.br/biblioteca/mono_disser/mono_diss/118.pdf>. Acesso em: 17 mai. 2014.

MONTEIRO, John Manuel. “As ‘raças’ indígenas no pensamento brasileiro do império”. In: MAIO, Marco Chor (Org). **Raça, ciência e sociedade**, Rio de Janeiro, Editora Fiocruz/CCBB, 1996, p. 15-22.

MORIN, Edgar. “O paradigma complexo”. In: LYOTARD, Jean-François. **Cultura, signos e críticas.** Quebec: Imprensa da Universidade de Quebec, 1988, p. 57-77.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; 2ª ed., Brasília, DF, UNESCO, 2000.

_____. “La Crise de La modernité” [A crise da modernidade]. CahierLaSer, n. 4, Paris, Descartes & Cia, 2002(a). In: _____. **Rumo ao abismo?** Ensaio sobre o destino da humanidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

_____. “Le défi de laglobalité, *Éducation et Management*” [O desafio da globalidade, *Educação e Gestão*], dez 2002(b). In: _____. **Rumo ao abismo?** Ensaio sobre o destino da humanidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

_____. “Au-delà dês Lumiéres” (Le Partage dês connaissance) [Além do Iluminismo (A repartição dos conhecimentos)], 2005. In: _____. **Rumo ao abismo?** Ensaio sobre o destino da humanidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a Mestiçagem no Brasil.** Identidade Nacional *versus* Identidade Negra. 3ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

NASCIMENTO, Alexandre do. “Para uma pedagogia da (re)educação das relações étnico-raciais. In: NASCIMENTO, Alexandre do [et al]. **Histórias, culturas e territórios negros na educação**: reflexões docentes para uma reeducação das relações étnico-raciais. Rio de Janeiro: E-papers, 2008, p. 47-57.

NÓBREGA, T.P “Merleau-Ponty: O filósofo, o corpo e o mundo de toda a gente!” **Anais do XV Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e II Congresso Internacional de Ciências do Esporte**, Recife, 2007. Disponível em: <https://bibliotecadafilo.files.wordpress.com/2013/10/nobrega-t-merleau-ponty-o-filosofo-o-corpo-e-o-mundo-de-toda-a-gente.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2014.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. “A construção dos fundamentos teóricos de uma nova política pública de promoção da igualdade racial na educação brasileira”. In: NASCIMENTO (et al.), **Histórias culturas e territórios negros na educação:** Reflexões docentes para uma reeducação das relações étnico-raciais. Rio de Janeiro: E-papers, 2008.

OLIVEIRA, Maurício S. & NUNOMURA, Myrian. “A produção histórica em ginástica e a constituição desse campo de conhecimento na atualidade”. **Conexões** - UNICAMP, Campinas, v. 10, n. Especial, p. 80-97, dez. 2012. Disponível em: <http://fefnet178.fef.unicamp.br/ojs/index.php/fef/article/view/887/442>. Acesso em: 30 jun 2014.

OLIVEIRA, Terezinha de. “Origem e memória das universidades medievais: a preservação de uma instituição educacional”. **Varia História**, Belo Horizonte, v. 23, nº 37: p.113-129, Jan/Jun 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/vh/v23n37/v23n37a07.pdf>. Acesso em: 29 mai. 2014.

OLIVEIRA, Vitor Marinho de. **O que é educação física**. São Paulo: Brasiliense, 11ª ed., 2004.

ORTIZ, Renato. **Cultura brasileira & Identidade nacional**. São Paulo: Brasiliense, 2005.

PADERES, A., RODRIGUES, R., GIUSTI, S.. Teoria da Complexidade: Percursos e Desafios para a Pesquisa em Educação. **Revista de Educação**, Norteamérica, 8, set. 2005. Disponível em: <http://sare.anhanguera.com/index.php/reduc/article/view/172>. Acesso em: 08 nov. 2013.

PÁDUA, Elizabete M. M. de & POZZEBON, Paulo M. G. “O estudo de caso: aspectos pedagógicos e metodológicos”. **Revista de Ciências Médicas**, PUCCAMP – Campinas, 5(2): 76-82,

maio/agosto 1996. Disponível em: <http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=1&ved=0CDMQFjAA&url=http%3A%2F%2Fperiodicos.puccampinas.edu.br%2Fseer%2Findex.php%2Fciênciasmedicas%2Farticle%2Fdownload%2F1396%2F1370&ei=hokPUtvQHqGFyQH2nYH4Cw&usg=AFQjCNFsIMUQGkOUNilK7UMDIWj37C_O3A&sig2=tEH5I0GInDsY3GtMLiU1jg>. Acesso em: 18 ago. 2013.

PAIXÃO, Jairo A. da. "Reflexões sobre o dualismo psicofísico e suas implicações no cotidiano da Educação Física escolar". **Revista Científica FAMINAS**, v.1, n. 1, jan-abr, 2005. Disponível em:<http://www.jairopaixao.com.br/artigos/reflexoes_sobre_o_dualismo_psicofisico_e_suas_implicacoes_no_cotidiano_da_educacao_fisica_escolar.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2014.

PALLARES-BURKE, Maria Lúcia Garcia. **Gilberto Freyre.** Um vitoriano nos trópicos. São Paulo: Editora Unesp, 2005.

PANDOLFI, Dulce (Org.). **Repensando o Estado Novo**. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getúlio Vargas, 1999. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/6762/142.pdf?sequence=1> Acesso em: 31 ago. 2013.

PARADA, Maurício. **Educando corpos e criando a nação**: Cerimônias cívicas e as práticas disciplinares no Estado Novo. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, 2009.

PASQUALI, Luiz. "Psicometria". **Rev. Esc. Enfermagem USP**, São Paulo, nº 43 (esp), p. 992-999. Disponível em: www.revistas.usp.br/reeusp/article/download/40416/43399. Acesso em: 02 jun. 2014.

PEREIRA, Ana Maria. **Motricidade Humana:** a complexidade e a práxis educativa. Trabalho apresentado ao Curso de Pós- Graduação, em Ciências do Desporto, da Universidade Beira Interior, Covilhã – Portugal, Tese de Doutorado, 2006. Disponível em: <http://www.kontraste.com/pdf/temasinvestigadores/TESIS%20ANA%20PEREIRA.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2013.

PIRES, Joice Vigil, & SOUZA, Maristela da Silva. **A educação física e as mudanças no mundo do trabalho:** um olhar através da aplicação do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas municipais de Bagé. (s/d), Bagé-RS. Disponível em:<http://www.vanessanogueira.info/sifedoc/Anais/Eixo%2004/Joice%20Vigil%20Lopes%20Pires%20e%20Maristela%20da%20Silva%20Souza.pdf> Acesso em: 06 nov. 2013.

REALE, Giovanni. **História da filosofia grega e romana – Platão**. São Paulo: Edições Loyola, III volume, ed. 9ª, 1994.

REIS, Vagner Ferreira & PEREIRA, Jacqueline da Silva Nunes. **"**A cultura afro-brasileira como conteúdo a ser ensinado nas aulas de educação física". **Anais Eletrônico, VII Encontro Internacional de Produção Científica Cesumar** (EPCC), Centro Universitário de Maringá (CESUMAR): Ed. CESUMAR, Maringá/Paraná, 2011. Disponível em:<http://www.cesumar.br/prppge/pesquisa/epcc2011/anais/vagner_ferreira_reis.pdf>. Acesso em: 06 nov. 2013.

RIBEIRO, Elisa Antônia. "A perspectiva da entrevista na investigação qualitativa". **Evidência**: olhares e pesquisa em saberes educacionais, Araxá/MG, n. 04, p.129-148, maio de 2008. Disponível em: <http://www.uniaraxa.edu.br/ojs/index.php/evidencia/article/view/328/310>. Acesso em: 02 ago. 2013

ROIZ, Diogo da Silva. "O corpo no Ocidente Medieval". **Estudos Feministas**, Florianópolis, v.18, nº 2, p. 607-623, mai-ago/2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ref/v18n2/19.pdf>. Acesso em: 20 mai. 2014.

ROMERA, Liana Abraão. **A contribuição da educação física no processo de humanização do adolescente.** Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física (área de concentração: Educação Motora) da Universidade Estadual de Campinas UNICAMP, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação Física, Campinas, 1998. Disponível em: Acesso em: 17 abril 2014

SANT'ANNA, Denise Bernuzzi de. "É possível realizar uma história do corpo?". In: SOARES, Carmem Lúcia (Org.), **Corpo e História**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006, 3ª ed. (Coleção educação contemporânea), p. 3-23.

_____. "Sempre Bela". IN: PINSKY, Carla Bassanezi e PEDRO, Joana Maria (Orgs.). **Nova História das Mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2012, p. 105-125.

SANTOS, Ricardo Augusto. **Pau que nasce torto, nuca se endireita! Quem é bom, já nasce feito? Esterilização, saneamento e educação. Uma leitura do eugenismo de Renato Kehl (1917-37)**, Trabalho apresentado ao Curso de Pós-Graduação em História Social, da Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro. Tese de Doutorado, 2008. Disponível em: http://www.historia.uff.br/stricto/teses/Tese-2008_SANTOS_Ricardo_Augusto_dos-S. Acesso em: 30 out. 2013.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. 27ª Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1993.

_____. **Pedagogia Histórico-Crítica**: Primeiras Aproximações. 8ª ed. Campinas/SP: Autores Associados, (Coleção Educação Contemporânea), 2003.

SCALA, André. **Espinosa**. São Paulo: Estação Liberdade, 2003.

SCHMITT, Jean-Cleaude. "A moral dos gestos". In: SANT'ANNA. Denise B. **Políticas do Corpo** (Org.). São Paulo: Estação Liberdade, 1995.

SCHRAIBER, L. B. Pesquisa qualitativa em saúde: reflexões metodológicas do relato oral e produção de narrativas em estudo sobre a profissão médica. **Revista de Saúde Pública**, São Paulo, v. 29, n. 1, 1995, p. 63-74. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rsp/v29n1/10.pdf>. Acesso em: 02 ago. 2013.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O Espetáculo das Raças** – cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. "A teoria do *habitus* em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea". **Revista Brasileira de Educação**, Maio/Jun/Jul/Ago 2002, nº 20. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n20/n20a05. Acesso em: 17 abr. 2014.

SEVERINO, A. j. "A atividade científica na pós-graduação". In: _____. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2007, p. 211-260.

SILVA, Ana Márcia. "Elementos para compreender a modernidade do corpo numa sociedade racional". **Cadernos Cedes**, ano XIX, nº 48, Ago/1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v19n48/v1948a02.pdf>. Acesso em 20 mai. 2014.

_____. "A natureza da Physis Humana: Indicadores para o estudo da corporeidade". In: SOARES, Carmem Lúcia (Org.). **Corpo e História**. Campinas/SP: Autores Associados, 2006, 6ª Ed.

SILVA, Kalina Vanderlei. **Dicionário de conceitos histórico**. São Paulo: Contexto, 2ª ed., 2009.

SILVA, Luciana P. & TAVARES, Helenice M.. "Pedagogia de projetos: inovação no campo educacional". **Revista da Católica,** Uberlândia, v. 2, n. 3, p. 236-245, 2010. Disponível em:

<file:///C:/Users/HPMini/Documents/PPRER/Refer%C3%AAncias/Novas/projetos%20de%20trabalho.pdf>. Acesso em: 27 ago. 2014.

SILVA et al. “Corpo e experiência: para pensaras práticas corporais”. In: FALCÃO, José Luiz Cirqueira, SARAIVA, Maria do Carmo**. Práticas corporais em contextos contemporâneos: (In)Tensas experiências**. Florianópolis: Copiart, 2009, p. 10-27.

SOARES, Carmem Lúcia. “Educação física escolar: conhecimento e especificidade”. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, supl. 2, p. 6-12, 1996.

_____. **Educação Física**: Raízes europeias e Brasil. 4ª ed., Campinas – SP: Autores Associados, 2007.

SOUZA FILHO, Moysés. **A configuração da educação física no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN:** contextos e perspectivas atuais. Dissertação apresentada ao Centro de Ciências Sociais Aplicadas da Universidade Federal do rio Grande do Norte como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação. Natal-RN, 2011. Disponível em:<http://bdtd.bczm.ufrn.br/tde_arquivos/9/TDE-2012-02-06T060410Z3825/Publico/Moyses SF_DISSERT.pdf> Acesso em: 08 nov. 2013.

SOVIK, Liv. **Aqui ninguém é branco**. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2009.

SPINOZA, Benedictus de. **Ética.** 2ª ed., 1ª reimp., Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013

STEPAN, Nancy Leys. “Eugenia no Brasil, 1917-1940”. In: HOCHMAN, Gilberto e ARMUS, Diego (Orgs.). **Cuidar, controlar, curar**: ensaios históricos sobre saúde e doença na América Latina e Caribe. Rio de Janeiro: Ed. Fiocruz, p. 331-391, 2004.

VALADARES, L. “Os dez mandamentos da observação participante”. **Rev. Bras. Ci. Soc.** [online]. 2007, v. 22, n. 63, p. 153-1555. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-69092007000100012&script=sci_arttext>. Acesso em: 16 jul. 2013.

VAN LOON, Hendrik Willem. **A história da humanidade**: a história clássica de todas as eras para todas as eras, atualizada em nova versão para o século XXI. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 1ª ed., 2004.

VEIGA, Ilma Passos A. “Um Projeto-Político Pedagógico da Escola: uma construção coletiva”. In: VEIGA, Ilma (org.) **Projeto-Político Pedagógico:** uma construção possível. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico), Campinas/SP: Papirus Editora, 24ª ed., 2008. Disponível em: <http://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=uQw3o9ruUC&oi=fnd&pg=PA9&dq=projeto+pol%C3%ADtico+pedagogico&ots=oUMKyJ6PwD&sig=kiLJ861qsI0KfISuJ7HYqoQfIhY#v=onepage&q=projeto%20pol%C3%ADtico%20pedagogico&f=false>. Acesso em: 17 ago. 2013.

VIGARELLO, Georges. “A invenção da ginástica no século XIX: Movimentos novos, corpos novos”. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Campinas, v. 25, n. 1, p. 9-20, set. 2003. Disponível em: <http://cbce.tempsite.ws/revista/index.php/RBCE/article/viewFile/170/179>. Acesso em: 30 jun. 2014.

VIGARELLO, Georges; HOLT, Richard. “O corpo trabalhado: ginastas e esportistas no século XIX”. IN: Corbin, Alain (Org.). **História do corpo**. v.2, Rio de Janeiro: Vozes. p. 393-478, 2008.

Apêndice I

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Declaro, por meio deste termo, que concordei em ser entrevistado(a) e/ou participar na pesquisa de campo referente à pesquisa intitulado "*A Implementação da Lei nº 10.639/03 nas aulas de educação física escolar no município do Rio de Janeiro: desafios e possibilidades"* desenvolvida por Dora Cyrino Leal Coutinho, aluna do curso de Pós Graduação Stricto Sensu em Relações Étnico-Raciais do Cefet-RJ. Fui informado(a) de que, a qualquer momento que julgar necessário, poderei entrar em contato com a mesma através do telefone nº96432-7791 ou e-mail dora_coutinho@yahoo.com.br.
Afirmo que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa.
Fui informado(a) dos objetivos estritamente acadêmicos do estudo. Fui também esclarecido(a) de que os usos das informações por mim oferecidas estão submetidos às normas éticas destinadas à pesquisa.
Minha colaboração se fará de forma anônima, por meio de entrevistas semiestruturadas, a serem gravadas a partir da assinatura desta autorização. O acesso e a análise dos dados coletados se farão apenas pela pesquisadora e/ou seu orientador.

Fui ainda informado(a) de que posso me retirar dessa pesquisa a qualquer momento, sem prejuízo para meu acompanhamento ou sofrer quaisquer sanções ou constrangimentos.

Declaro que entendi os objetivos e benefícios de minha participação na pesquisa.

Atesto recebimento de uma cópia assinada deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Rio de Janeiro, ____ de _____ de _____.

Assinatura do(a) participante: _____

Assinatura da pesquisadora: _____

Assinatura do(a) testemunha(a): _____

Apêndice II

Roteiro de entrevista 1

APRESENTAÇÃO

Chamo-me Dora Coutinho e sou aluna vinculada ao curso de Pós Graduação Stricto Sensu em Relações Étnico-Raciais do Cefet-RJ. Minha pesquisa abrange discussões a respeito da implementação e aplicação da Lei nº 10.639, relacionada à cultura e história afro-brasileira e africana, nas aulas de educação física escolar no município do Rio de Janeiro.

INFORMAÇÕES GERAIS

- Nome da entrevistada:
- Função:
- O que é uma CRE: definição, função administrativa e relação com a secretaria municipal de educação (SME):
- O que é uma GED: definição, função, relação entre as CRE's e as Unidades Escolares:
- Existem documentos produzidos pelas UE's que são enviados à CRE? Quais são eles? Como é possível acessá-los?
- Existe alguma coordenação ou setor, na SME ou nas CRE, que seja responsável pela disciplina Educação Física?
- Existe alguma coordenação ou setor, na SME ou nas CRE, que seja responsável por assuntos de diversidade racial, identidade e cultura negra ou afins?

INFORMAÇÕES ESPECÍFICAS

- Existe algum documento, elaborado pela SME, ou outro "departamento", que norteie as ações docentes quanto a aplicação da Lei nº 10.639?
- Existe algum documento, produzido por alguma UE, que tenha sido encaminhado à CRE, que aborde sobre algum tema contemplado na Lei nº 10.639?
- Existe algum registro sobre qualquer atividade ou projeto desenvolvido pelo corpo docente de educação física sobre os temas da Lei nº 10.639?

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer por toda atenção e colaboração prestada nesta etapa da pesquisa e reforçar o quanto importante são estas informações compartilhadas. Coloco-me à disposição para quaisquer outros esclarecimentos.

Segue meu contato: dora_coutinho@yahoo.com.br.

Apêndice III

Roteiro de Entrevista 2

APRESENTAÇÃO

Chamo-me Dora Coutinho e sou aluna vinculada ao curso de Pós Graduação Stricto Sensu em Relações Étnico-Raciais do Cefet-RJ. Minha pesquisa abrange discussões a respeito da implementação e aplicação da Lei nº 10.639, relacionada à cultura e história afro-brasileira e africana, nas aulas de educação física escolar no município do Rio de Janeiro.

INFORMAÇÕES GERAIS

1) Nome:
2) Função:
3) Ano de Lotação na Unidade Escolar:
4) E-mail para contato:

INFORMAÇÕES GERAIS

5) Nome do Projeto:
6) Ano de Elaboração/Execução:
7) Quem Participou desse Planejamento?
8) O que motivou a elaboração desse Projeto?
9) Quais eram os objetivos do Projeto?
10) Por que os temas referentes à história e cultura negra foram introduzidos?
11) Desde quando esses temas são trabalhados?
12) Como são trabalhados?
13) São conteúdos desenvolvidos durante todo o ano letivo ou em “momentos específicos”?
14) Existe algum “suporte” pedagógico oferecido aos docentes para o desenvolvimento desses temas? Qual?
15) Existe algum registro/material pedagógico disponível para enriquecer a pesquisa?

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer por toda atenção e colaboração prestada nesta etapa da pesquisa e reforçar o quanto importante são estas informações compartilhadas. Coloco-me à disposição para quaisquer outros esclarecimentos.

Segue meu contato: dora_coutinho@yahoo.com.br.

Apêndice IV

Roteiro de Entrevista 3

APRESENTAÇÃO

Chamo-me Dora Coutinho e sou aluna vinculada ao curso de Pós Graduação Stricto Sensu em Relações Étnico-Raciais do Cefet-RJ. Minha pesquisa abrange discussões a respeito da implementação e aplicação da Lei nº 10.639, relacionada à cultura e história afro-brasileira e africana, nas aulas de educação física escolar no município do Rio de Janeiro.

INFORMAÇÕES GERAIS

16) Nome:

17) Data de nascimento:

18) Formação profissional inicial

a) Curso:

b) Instituição:

c) Ano de conclusão:

4) Formação profissional complementar

a) ( ) Especialização - Curso:
Instituição:
Ano de conclusão:

b) ( ) Mestrado - Curso:
Instituição:
Ano de conclusão:

c) ( ) Doutorado - Curso:
Instituição:
Ano de conclusão:

d) ( ) Outros –

5) Unidade de ensino na qual está alocado:

6) Ano dessa matrícula:

7) Carga horária:

8) Atende os seguintes anos de escolaridade:

a) ( ) 6º Ano Quantas turmas:

b) ( ) 7º Ano Quantas turmas:

c) ( ) 8º Ano Quantas turmas:

d) ( ) 9º Ano Quantas turmas:

9) Possui “dupla regência”? ( ) Sim ( ) Não

a) Se “*Sim”*, em qual Unidade de ensino?

b) Qual o segmento atendido?

c) Qual a carga horária?

d) Quais Anos e quantas turmas?

INFORMAÇÕES ESPECÍFICAS

10) Quais são suas condições de trabalho (espaço, material, infra-estrutura geral, etc)?

11) Como se dá e qual(is) é(são) a(s) contribuição(ões) do corpo docente durante a formulação do Projeto político pedagógico (PPP) da Unidade escolar?

12) Existe algum “tema norteador/gerador” do ano letivo corrente? Se houver, favor explicá-lo.

13) Existe algum tipo de relação interdisciplinar (atividades bimestrais, projetos, atividades extraclasse, etc)? Se houver, favor abordar o que é e como está estruturada. Se não houver, favor tecer algum comentário.

14) Você sabe do que trata a Lei nº 10.639, de 2003? ( ) Sim ( ) Não

Se “Sim”, favor responder os itens abaixo. Se “Não” prosseguir a partir da questão nº 23.

15) Como você tomou conhecimento da mesma?

16) Qual a importância de tratar desse tipo de conteúdo?

17) Existe algum tipo de ação pedagógica, de modo geral, desenvolvida relacionada ao conteúdos propostos por essa Lei?

( ) Sim. Qual(is)?

( ) Não. Por quê?

18) Qual a contribuição/participação da educação física nessas atividades?

19) No plano de curso de sua disciplina existe(m) alguma(s) atividade(s) que contemple(m) as propostas dessa Lei? Se “Sim”, quais são? Se não, por que e quais dificuldades apresentadas?

20) Quais motivos influenciaram a inclusão dos conteúdos dessa Lei ano letivo pesquisado?

21) Você recebeu alguma orientação ou “suporte teórico”, advindos da equipe pedagógica de sua unidade escolar, ou da Secretaria Municipal de Educação (SME), para desenvolver essas atividades? Se “Sim”, quais?

22) Você teve acesso à Lei e às Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana?

23) Como foi (é) a receptividade dos alunos frente a esse tipo de conteúdo? Exemplifique.
24) Quais as principais dificuldades que lhe impedem de abordar pedagogicamente os conteúdos de origem africana e afro-brasileira e as relações étnico-raciais?
25) O que você entende por Racismo?
26) Você já presenciou alguma demonstração de Racismo em suas aulas? Se “Sim”, favor descrever a situação e seu posicionamento frente à mesma.
27) Como a educação física pode influenciar/contribuir no ensino de conteúdos relacionados à cultura africana e afro-brasileira e nas relações étnico-raciais?
28) Fique à vontade para realizar algum comentário ou questionamento.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer por toda atenção e colaboração prestada nesta etapa da pesquisa e reforçar o quanto importante são estas informações compartilhadas. Coloco-me à disposição para quaisquer outros esclarecimentos.

Segue meu contato: dora_coutinho@yahoo.com.br.