

RAÇA, GÊNERO E A LEI 10.639/03 NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: PERCEPÇÕES DOCENTES

Luciano Nascimento Corsinoⁱ

É sabido que a nossa sociedade é marcada por profundas desigualdades engendradas pelo colonialismo e, posteriormente, pelas teorias racialistas, que foram responsáveis por justificar cientificamente as ações empreendidas pelo colonialismo. Muitos aspectos foram ressaltados inclusive com a divulgação das ideias de Gilberto Freyre (1900-1987), no sentido de tentar provocar rupturas com o positivismo impregnado nas teorias racialistas, de modo a considerar aspectos sociais nas relações entre brancos/as e negros/as. No entanto, apesar desses processos, engendrou-se um mito, aquele que apontava o Brasil como um local diferenciado, pelo fato da existência de uma suposta democracia racial. Fato este que, muitas vezes, confunde a “miscigenação” que marca a nossa sociedade, com um ideal distante, de relações harmoniosas que anulariam o racismo no Brasil, mas que, de fato, apenas o invisibiliza (SILVÉRIO *et al.*, 2010).

Como fruto de um processo de lutas políticas e sociais, no ano de 2003 surgiu a Lei 10.639, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394 (1996) e dispõe que os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras. A Lei contribui no sentido de possibilitar uma agenda de desconstrução das verdades estabelecidas, a partir de discursos fundamentados nas teorias racialistas, que correspondem a uma cosmovisão eurocêntrica e que estão presentes ainda hoje no Brasil. Visa fomentar uma pedagogia antirracista, que seja capaz de proporcionar uma educação que valorize e reconheça a importância da cultura negra nos processos de construção da sociedade. Ao propor “ações educativas de combate ao racismo e às discriminações”, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (DCN-ERER) indicam a necessidade de que a escola, enquanto instituição responsável pela promoção da igualdade proporcione 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” (BRASIL, 2004, p. 20).

Atualmente, a escola tem sido uma instância de socialização privilegiada para a abordagem de temas relacionados às minorias sociais, em especial aquilo que diz respeito à produção das diferenças hierarquizadas. Há de se questionar as múltiplas desigualdades e promover ações, considerando a alquimia das categorias de análise socialⁱⁱ na construção de

políticas públicas que possam contemplar a combinação das identidades raciais, de gênero, geração, sem desconsiderar a universalidade de uma política voltada para a transformação de classe (CASTRO, 2004).

Não obstante, o cotidiano escolar é entendido como um campo de lutas por significados e práticas discursivas produtoras de verdades e consequentemente, múltiplas identidades culturais (HALL, 2000). Nesse sentido, Castro (2008) chama a atenção para necessidade de que a escola lance um olhar voltado para a diversidade, no sentido de se perceber como uma instituição responsável por refletir e proporcionar programas pedagógicos capazes de contemplar as várias identidades estabelecidas em seu cotidiano.

Considera-se, que há múltiplos fatores responsáveis pelo tratamento ou pelo não tratamento das relações raciais e de gênero na Educação Física escolar, dentre eles destacam-se os currículos, a formação inicial e permanente dos/as professores/as, a história de vida e as relações de poder presentes nessas instituições (CORSINO e AUAD, 2014). Entende-se que é necessidade de se considerar a lei 10.639/03 para seguir em busca de uma Educação Física antirracista, pois, há na escola uma invisibilidade responsável por impor o “branqueamento”, tendo em vista as diferentes formas de se perceber os sujeitos. Nesse sentido, gênero e raça são percebidos como uma possibilidade de leitura das relações sociais no cotidiano da educação física escolar (CORSINO e AUAD, 2012).

Raça e gênero na concepção de professores/as de educação física

Por meio de uma abordagem qualitativa, aplicou-se questionários abertos e fechados para três professores/as de duas escolas da rede municipal de Guarulhos. Somam-se, no total, duas professoras e um professor, o nome das professoras e do professor das duas escolas participantes foi preservado. Uma professora foi tratada como PR1, a outra professora como PR2 e o professor como PR3. Sendo que a PR2 e o PR3 trabalham numa mesma escola e a PR1 trabalha em outra escola. As duas professoras e o professor possuem formação inicial em Educação Física e são efetivos na prefeitura de Guarulhos, no cargo de Professor de Educação Básica I – Educação Física (PEB I).

A primeira questão indaga se os/as professores/as possuem algum tipo de formação voltada para as relações étnico-raciais e de gênero, que pode ter sido oferecida pela rede ou por outra instituição. A PR1 relatou não ter participado de nenhum curso voltado para as relações étnico-raciais e/ou de gênero “*Nunca participei de nenhuma formação sobre o assunto*”. A PR2 indicou ter participado de um curso sobre as relações étnico-raciais em

instituição externa, porém, não apresentou informações mais específicas sobre o curso. O PR3 indicou ter participado de formação sobre as relações étnico-raciais e de gênero. No entanto, ao contrário do que relatou a PR2, sua participação foi realizada no curso *Diversidade e direitos humanos: Saberes e práticas necessários a construção da igualdade*, oferecido pela própria Secretaria da Educação da Prefeitura de Guarulhos.

Parece que o conceito de raça não é conhecido de forma clara entre os/as professores/as participantes da pesquisa, ao serem indagados/as sobre a definição de raça, apareceram duas categorias, a primeira se refere a uma visão biológica expressa pelo termo *raça humana*, a outra é identificada a partir da categoria *características específicas de determinadas populações*. Vale ressaltar o relato de uma professora, que apresenta elementos presentes nas duas categorias:

Acredito que haja somente a raça humana com suas diversas singularidades de acordo com as influências genéticas, culturais e sociais, respeitando a localização geográfica em que determinado povo nasceu (PR1).

A primeira parte do relato da professora aponta para uma visão biológica do conceito de raça, que para Guimarães (2008), ainda é a mais aceita na genética

É mister mencionar, todavia, que ainda hoje, na genética, há disputa sobre a existência ou não de ‘raças’ para designar populações humanas. Prevalece, entretanto, a opinião de que não existem raças humanas e que formamos todos uma única raça (GUIMARÃES, 2008, p. 20).

Por outro lado, o relato da PR1 não desconsidera aspectos como as demandas socioculturais e geográficas, que estão presentes na construção histórica desse conceito. As demandas sociais e culturais também podem ser percebidas no relato de PR2, ao indicar que *Raça é um conjunto de características específicas de determinadas populações*, assim como o PR3, que se propõe a especificar seu entendimento sobre o conceito de raça *Raça é um conceito pra classificar diferentes populações. Acredito que raça também está ligada a cor e a etnia*.

A relação entre os aspectos geográficos e culturais na conceituação do termo raça não é atual, o grego Aristóteles já classificava e justificava a possível inferioridade dos povos ocidentais e orientais a partir de perspectivas geográficas, que diferenciavam os povos residentes do leste, dos povos situados a oeste de Atenas (GUIMARÃES, 2008).

Esse critério de diferenciação também foi percebido nos mercadores árabes, que foram os primeiros a entrar em contato com os negros subsaarianos e hierarquizar os povos, considerando o clima da região em que viviam. De acordo com Guimarães (2008, p. 14) “Ibn Khaldoun considerava os povos mediterrâneos e outros situados no que ele considerava as partes temperadas do mundo os mais cultivados e inteligentes”.

Ao discorrer sobre as explicações geográficas e biológicas sobre a constituição das raças ao longo da história, Guimarães (2008) argumenta que essas teorias são duas formas equivocadas de análise:

O primeiro encontra-se na premissa de que a variação das capacidades e habilidades humanas é de ordem coletiva e não individual; sabe-se hoje que a inteligência, por exemplo, distribui-se como uma curva normal em todas as populações humanas independentemente dos povos. O segundo e principal equívoco era justamente derivar da biologia a explicação das sociedades e das culturas humanas assim como das disposições psicológicas individuais (GUIMARÃES, 2008, p. 20).

É sabido que ainda há controvérsias até mesmo no meio acadêmico e inclusive nos estudos sociológicos. Enquanto há aqueles que defendem o não uso do termo raça, e tal fato se deve a dois principais motivos, o primeiro pode estar relacionado à negação da existência de raças humanas pela Biologia e o segundo pela possibilidade de que a utilização do termo seja um reforçador das desigualdades, também há aqueles que se posicionam a favor da utilização do termo, mas a partir de uma perspectiva sociológica de raça, pois se entende que o termo pode ser utilizado a favor da desconstrução das ideias que servem como fundamentação para as hierarquizações (GUIMARÃES, 2005).

Em relação ao conceito de gênero, também foi possível identificar uma predominância da visão biológica, representado pela categoria *homem/mulher*. Parece que os/as professores/as ainda entendem gênero como um dado natural, fato que o desconsidera como uma categoria construída historicamente, no interior das relações sociais: *Defino como meninos/meninas também com suas singularidades referentes à genética, ao comportamento, à cultura, à sociedade, à educação familiar etc. (PR1)*.

Ao afirmar que gênero pode ser representado apenas por meninos e meninas, a PR1 sugere uma visão polarizada de gênero, segundo a qual Auad (2004) aponta como um problema para o cotidiano da escola, pois as características físicas, nesse caso, são tidas como o único critério para se estabelecer a diferença entre o feminino e o masculino, desconsiderando-se os aspectos históricos e sociais pelos quais se construíram determinadas

representações daquilo que se entende como próprio de menino ou de menina. Segundo Saraiva (2005) não há provas de que as características biológicas determinam as diferenças entre o comportamento masculino e feminino, pelo contrário, os aspectos culturais podem ser determinantes até mesmo para a conformação física das pessoas.

Apesar do viés biológico presente no relato de PR1, a professora ressalta que no conceito de gênero há algumas *singularidades referentes à genética, ao comportamento, à cultura, à sociedade, à educação familiar etc.*, ou seja, mesmo que de forma primária, ela não desconsidera a cultura como um aspecto importante para o conceito. Foi possível identificar no relato do PR3 um posicionamento muito seguro, que apontou gênero como uma construção histórica e social.

Acredito que gênero está relacionado aos aspectos sociais, históricos, culturais além do biológico (sexo). Acredito também que gênero é a construção da identidade, não nascemos nada, nos tornamos o que somos (PR3).

O conceito assinalado pelo PR3 apresenta uma fundamentação consistente acerca das questões de gênero. Ao apontar o conceito de gênero para “além do biológico”, o professor considera os aspectos sociais, históricos e culturais presentes na construção da identidade dos alunos e das alunas, rompendo com uma visão biologizada presente na Educação Física, que até o início dos anos 1990, esteve presente até mesmo nas pesquisas sobre relações de gênero, Educação Física, Esporte e Lazer (GOELNNER, 2001).

A afirmação do PR3 vai ao encontro daquilo que é percebido como necessário para que haja uma luta contra as múltiplas desigualdades presentes na Educação e mais precisamente, nas aulas de Educação Física. O olhar potencializado para o conceito de gênero apresentado pelo professor pode ser uma profícua ferramenta na luta contra as hierarquizações entre o feminino e o masculino. Ao afirmar que *não nascemos nada, nos tornamos o que somos*, o professor remete àquilo que Simone de Beauvoir chamou a atenção em *O segundo sexo*:

Ninguém nasce mulher: torna-se mulher. Nenhum destino biológico, psíquico, econômico define a forma que a fêmea humana assume no seio da sociedade; é o conjunto da civilização que elabora esse produto intermediário entre o macho e o castrado que qualificam de feminino. Somente a mediação de outrem pode constituir um indivíduo como um Outro (BEAUVOIR, 1980, p. 9).

Tomando como exemplo essa premissa, é possível afirmar que ninguém nasce homem ou mulher, somos constituídos no seio das relações produzidas ao longo de nossa história. Ao abordar as relações de gênero na Educação Física escolar Corsino e Auad (2012) chamam a atenção para o debate sobre a constituição biológica de alunos e alunas de uma escola pública de São Paulo:

Ao nos apoiar em um referencial ‘construcionista’ de gênero, assim como nos Estudos Culturais, foi possível realizar uma leitura que transcendeu os fatos observados. Foi possível perceber como essa categoria de análise social se constrói nas complexas relações e a partir de elementos que são considerados como dados biológicos, como é o caso da habilidade motora, mas que são constituídos também pelos dados discursivos (CORSINO e AUAD, 2012, p. 91).

Os autores se referem à forma como as práticas discursivas, durante as aulas de Educação Física, constrói a habilidade motora em meninos e meninas. As representações sobre aquilo que é de menino e de menina oferecem elementos capazes de constituir discursos predeterminados sobre as diferenças entre os sexos.

Raça e gênero na educação física escolar

Ao serem questionados sobre a possibilidade de abordar aspectos relacionados às questões raciais e de gênero na Educação Física escolar, todos/as os professores/as se posicionaram favoravelmente. Para eles/as, o tratamento dessas questões é viável e relevante, principalmente pelo motivo de que é possível perceber múltiplas formas de discriminação entre os alunos durante as aulas.

Para aplicação da lei e o término da discriminação entre os/as alunos/as, uma professora relatou que em seu cotidiano, promove *aulas sobre o corpo humano*, e aplica *jogos e brincadeiras de origens distintas*

Sim, acredito que a maioria dos professores faça isso constantemente, já que sempre há uma discriminação/supervalorização entre os alunos no que se refere a meninos/meninas, negro/branco, gordo/magro, etc. Normalmente, eu trabalho através de conversas, aulas sobre o corpo humano e suas características, levando jogos e brincadeiras de origens distintas (município, estado, país e continente) e através da própria participação deles nas atividades (PR1).

A iniciativa de abordar conteúdos relacionados ao conhecimento sobre o corpo e jogos e brincadeiras de origens distintas, com o olhar potencializado para as relações raciais e de

gênero, pode ser percebida como uma intervenção que caminha rumo a uma Educação para as Relações Étnico-Raciais (MARANHÃO e GONÇALVES JÚNIOR, 2012).

Do mesmo modo, a PR2 chama a atenção para a necessidade de um tratamento teórico sobre as relações raciais e de gênero no interior das aulas de Educação Física *Acho, pois quanto mais informação com embasamento teórico melhor, só assim poderemos de verdade acabar com o preconceito e formar cidadãos autônomos* (PR2). A frase da professora remete ao estudo de Jesus (2008), que apresenta a origem da teoria do racismo na sociedade francesa entre os séculos XVII e XIX e convida os/as leitores/as a refletir sobre a necessidade de que professoras e professores de Educação Física abordem o processo histórico pelo qual o racismo foi engendrado em nossa sociedade.

O PR3, que também foi favorável ao tratamento das relações raciais e de gênero na Educação Física escolar, foi enfático ao dizer que utiliza as mídias para trabalhar as relações raciais e de gênero com seus/suas alunos/as:

Com certeza. Podemos relacionar essas questões com a mídia que influencia muito os alunos, nas aulas contextualizar sobre as diferenças para assim formar cidadãos críticos que respeitem as particularidades de cada um sem nenhum tipo de preconceito (PR3).

Ao relatar que se utiliza das mídias para abordar questões relacionadas às relações raciais e de gênero na Educação Física escolar, o PR3 corrobora com Neira, Santos Júnior e Santos (2009) que ao considerar que a mídia televisiva constrói e reforça um determinado padrão de feminilidade a partir de seus discursos, entendem que a Educação Física escolar pode promover ações pedagógicas e se utilizar das mídias para uma reflexão crítica sobre a divulgação de determinadas representações sobre o corpo feminino.

Por outro lado, apesar de todos/as os/as participantes da pesquisa se posicionarem a favor do tratamento das questões raciais e de gênero na Educação Física escolar, parece que há uma inconsistência no relato do PR3, naquilo que se refere ao planejamento anual, pois o professor afirma que raça e gênero não são considerados de forma específica no documento *Não considero nada, acredito que todos são iguais e fazem as aulas juntos, cada um do seu jeito* (PR3).

Apesar do relato do PR3, há de se considerar que ao longo das respostas, este professor se posicionou a favor do tratamento das questões raciais e de gênero na Educação Física escolar, demonstrando considerar a importância dessas categorias, mesmo que de modo informal. Tal fato também ocorreu no estudo de Altmann, Ayoub e Amaral (2011), ao

questionar professoras e professores de Educação Física, que atuam em escolas da Região Metropolitana de Campinas, sobre a inserção de questões de gênero no planejamento. As autoras identificaram que mais da metade dos/as professores/as não o consideram, porém, apontaram ser evidente o fato de que a desconsideração da categoria não se estende para o cotidiano de suas aulas, pois seus relatos demonstram um olhar potencializado para as questões de gênero.

As duas professoras relataram considerar as relações de gênero e raciais no planejamento anual, a PR2 afirmou utilizar, principalmente, a capoeira como um tema privilegiado para o tratamento das questões raciais e de gênero, como é possível verificar:

Procuo pensar de que forma posso utilizar a capoeira por exemplo e realizo atividades correspondentes [...] Já, com caráter religioso e racial, conversei com os alunos, chamei os pais e junto com a coordenação pedagógica tentamos ter uma conversa amigável, mas nem sempre é possível (PR2).

Por outro lado, naquilo que se refere à inserção das questões de gênero, a PR1 afirma não considerar de forma específica, porém, em relação às questões raciais, a professora afirma considerá-las a partir dos jogos e brincadeiras *Sim, através dos jogos e brincadeiras que os farão conhecer outros povos/culturas. Porém, não de forma teórica (PR1).*

Quando questionada se já foi possível identificar atitudes machistas e racistas durante as aulas de Educação Física, a professora confirmou que a atitude tomada foi interromper a atividade e conversar com os alunos e alunas: *Sim, através de xingamentos e menosprezando a capacidade do colega em participar da atividade proposta [...] Parei a atividade e conversei com a turma (PR1).* O posicionamento da PR1 se aproxima de uma prática pedagógica de Educação Física igualitária, pois evidencia os conflitos ao problematiza-los e provoca a reflexão sobre as relações de poder responsáveis por construir hierarquizações entre os/as alunos/as durante as aulas. Essa postura vai ao encontro de uma Educação Física escolar coeducativa, pois rompe com aquilo que Corsino e Auad (2012, p. 50) chamaram de “aprendizagem do silenciamentoⁱⁱⁱ”.

Se por um lado, esse fato contribui para a manutenção de um ambiente pacífico, no qual as aulas são tranquilas, com pouquíssimos momentos de interrupção por surgimento de conflitos, por outro, contribui para que as aulas sejam marcadas pelas construções de identidades conformistas, no que se refere às assimetrias de gênero no espaço escolar. Tendo em vista que, por muitas vezes, os silêncios podem revelar aspectos profundamente importantes para o contexto em que são realizadas as diversas práticas

discursivas, isso pode ser interpretado nas palavras de Foucault (1988, p.34), quando ele afirma que ‘não existem um só, mas muitos silêncios e são parte integrante das estratégias que apoiam e atravessam os discursos’.

O PR3 corrobora com a PR1, indicando que há múltiplas hierarquizações durante as aulas de Educação Física, tanto de gênero como de raça. Para tanto, assim como a PR1, o professor interrompe a aula e procura estabelecer um debate sobre a situação ocorrida, mas nem sempre consegue êxito:

Sim, Um chama o outro de preto, macaco, mulherzinha, falam que as meninas não sabem fazer nada, são fracas, etc. [...] Vejo essa questão como sendo um pouco complicada de fazer os alunos entenderem, na maioria das vezes eu paro a aula, faço uma roda de conversa, pergunto se é certo tal atitude, porque, faço eles dialogarem e discutirem a respeito, mas mesmo assim as vezes parece que isso não adianta (PR3).

Perceber os conflitos de gênero e raça durante as aulas de Educação Física pode ser um avanço no sentido de tornar visíveis as desigualdades que se impõem cotidianamente no interior da Educação Física, tendo em vista que um dos problemas recorrentes no que diz respeito às hierarquizações nas aulas de Educação Física passa pelo silenciamento, que muitas vezes é reforçado pelos/as professores/as, mas que nesse caso não ocorre com os/s professores/as participantes da pesquisa, que evidenciam os conflitos e direcionam as suas aulas de modo a estabelecer um diálogo com os/as aluno/as.

Apesar da tentativa dos/as professores/as de evidenciar os conflitos durante as aulas, ficou claro que o diálogo somente após os conflitos não é suficiente para a eliminação das hierarquizações, fato que sugere uma abordagem previamente sistematizada das questões raciais e de gênero na Educação Física escolar.

Ao serem questionados sobre a relação entre os temas e conteúdos com as relações raciais e de gênero, foi possível identificar uma inconsistência entre os relatos, a PR1 não apontou conteúdos que pudessem ser trabalhados a favor de uma educação voltada para as relações raciais e para a coeducação:

Tudo que eu planejo é com o intuito de que influencie positivamente na vida dos alunos. Procuo conscientizá-los principalmente no que se refere ao respeito por si e pelo outro, pois diferenças e dificuldades existirão e eu acho que isso enriquece o convívio entre eles (PR1).

A PR2 não respondeu a questão e o PR3 considerou não haver relação entre os temas e conteúdos abordados com as questões raciais e de gênero, porém, ao contrário do que apontou o PR3, Altmann (1998) e Corsino (2011) chamam a atenção para o tratamento dos conteúdos durante as aulas de Educação Física, para a autora e o autor, o tratamento de esportes tradicionais como o Handebol, Voleibol, Basquetebol e Futsal, se não forem abordados com um olhar potencializado, podem reforçar as desigualdades de gênero. Por outro lado, Gomes, Corsino e Ribeiro Neto (2012) identificaram na prática do Badminton, aspectos favoráveis para uma Educação Física escolar coeducativa.

Acredito que não porque sempre eu procuro dialogar com os alunos a respeito de todos os conteúdos, falo que nada é de menino ou menina, que todos podem fazer tudo. Procuro fazer da aula um ambiente agradável para que eles se relacionem sem nenhum tipo de preconceito (PR3).

Nesse sentido, considera-se que o olhar potencializado para as questões raciais e de gênero na Educação Física escolar pode ser importante tanto para a prevenção e eliminação das diferenças hierarquizadas como para garantir uma Educação Física escolar coeducativa voltada para a educação das relações étnico-raciais.

A aplicação da lei 10.639/03 no contexto da educação física escolar

Ao serem questionados se conhecem alguma experiência bem sucedida de trabalhos com a questão racial e de gênero na Educação Física, as duas professoras responderam que não conhecem, enquanto o professor respondeu que conhece uma experiência no Ensino Infantil e uma experiência no Ensino Fundamental.

No curso algumas professoras relataram algumas experiências. Elas disseram que usam livros como, por exemplo, Menina bonita do laço de fita, Pretinha de neve, entre outros. Ai elas lêem e contextualizam com os alunos, explicam sobre o preconceito, o que é certo e errado, etc (PR3).

Apesar da resposta positiva, o professor relata experiências de leitura compartilhada em sala de aula, a partir de livros que abordam as questões raciais e de gênero, assim como uma abordagem sobre o conceito de preconceito, porém, não é possível identificar se no relato exposto pelo professor as experiências foram realizadas na Educação Física escolar, apesar de que elas não apresentam características específicas de uma aula de Educação Física.

Em relação ao contato com a Lei 10.639/03, os resultados aparecem de forma muito positiva, todos/as os/as professores/as demonstraram conhece-la, porém, os meios pelos quais

os/as professores/as conheceram a lei são distintos. A PR1 conheceu a lei em hora-atividade, trata-se de um horário de formação coletiva no qual professores, professoras e gestão escolar se reúnem para estudar e trocar informações pertinentes. A PR2 conheceu a lei em formação externa à instituição em que trabalha e o PR3 conheceu a lei durante curso de formação permanente oferecido pela rede.

Parece que a principal motivação para a apresentação da lei à PR1 deve-se ao Quadro de Saberes Necessários (QSN), documento tido como proposta curricular responsável por nortear as ações dos/as professores/as na rede. Para a PR1, inicialmente, o documento incluía as relações étnico-raciais como saber a ser considerado nas aulas

Sim, tomei conhecimento através de discussão em hora-atividade, já que quando o Quadro de Saberes Necessários (QSN) foi criado estava incluso como saber a ser trabalhado, a cultura africana e sua influência na cultura brasileira (PR1).

O relato da PR1 reforça aquilo que Oliveira (2012) chamou a atenção em sua dissertação de mestrado. Ao investigar a aplicação da Lei 10.639/03 nas aulas de Educação Física em uma escola estadual de São Paulo, a autora ressalta a importância dos horários coletivos para a socialização de ideias e saberes entre os/as professores/as

A menção às reuniões de HTPC levanta o questionamento sobre a importância desse espaço como momento para a formação partilhada, de troca de diálogo, para concretizar saberes [...] De fato, o diálogo, nas HTPCs, possibilita a troca de experiências positivas ou negativas, o que permite o aprendizado coletivo (OLIVEIRA, 2012, p. 83).

Assim como os horários coletivos de formação continuada na escola, é importante ressaltar a relevância dos cursos de formação oferecidos pela rede, pois o professor afirmou ter conhecido a lei por meio do curso *Diversidade e direitos humanos: Saberes e práticas necessários a construção da igualdade (PR3)*, que foi oferecido como curso de formação permanente para os/as docentes pela própria rede.

No site oficial da Secretaria Municipal da Educação de Guarulhos, há uma apostila intitulada *Programa de Formação Permanente* que apresenta todos os cursos e eventos oferecidos pela rede durante o ano:

Um novo ciclo começa, e com ele novos desafios, novas propostas e novas esperanças. É dessa maneira que apresentamos o Programa de Formação Permanente de 2013, com os cursos disponíveis no 1º semestre, tanto para

educadores quanto para a comunidade, e com os eventos que serão realizados durante o ano (www.guarulhos.sp.gov.br).

No site, foram encontrados 25 cursos oferecidos aos/às educadores/as e 18 cursos oferecidos à comunidade. Dos cursos oferecidos aos/às educadores/as, um deles chamou a atenção, trata-se do curso *Relações raciais na educação: 10 anos da lei 10.639/2003 – Módulo II*, o curso é oferecido no período noturno com disponibilidade inicial de 40 vagas para uma carga horária de 72 horas, com encontros quinzenais.

De acordo com as informações do site, o curso é coordenado pela Divisão Técnica de Políticas para Diversidade e Inclusão Educacional/MAIS Diferenças – Educação e Inclusão Social – IBEAC Instituto Brasileiro de Estudos e Apoio Comunitário.

Como critério de participação, foi estabelecido que *os inscritos deverão ter frequentado outros cursos/oficinas/seminários sobre o tema. O curso deverá ser feito fora do horário de trabalho*. Nesse sentido, a rede municipal de Guarulhos tem procurado atender aquilo que as DCN-ERERs preveem como uma das ações de combate ao racismo e as discriminações, o que pode ser uma iniciativa importante para uma abordagem anti-racista na escola

Inclusão de discussão da questão racial como parte integrante da matriz curricular, tanto dos cursos de licenciatura para Educação Infantil, os anos iniciais e finais da Educação Fundamental, Educação Média, Educação de Jovens e Adultos, como de processos de formação continuada de professores, inclusive de docentes no Ensino Superior (BRASIL, 2004, p. 23).

Ao relatar o que pensam sobre a aplicação da lei, os professores/as se posicionaram de forma positiva e disseram que é importante, pois *resgata a história e cultura afro-brasileira e africana*

Penso que demorou muito tempo para se criar uma lei sobre o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, isso já existe a muitos e muitos anos e não deveria nem ter uma lei para falar a respeito. Isso faz parte da cultura mundial e é importantíssimo que o mundo resgate esta história. (PR3).

Os dados apresentados apontam para uma visão otimista dos/as professores/as em relação à aplicação da lei, tendo em vista que a conhecem e reconhecem a sua importância

enquanto forma de resgatar a história e cultura afro-brasileira e africana durante as aulas de Educação Física.

Considerações finais

Segundo os/as professores/as, a Educação Física pode ser uma importante disciplina para o ensino de história e cultura afro-brasileira e o tratamento das relações de gênero. De modo geral, vimos que há determinado entendimento e preocupação em abordar as relações raciais e de gênero na prática pedagógica, e isso se deve também, às iniciativas da Rede Municipal de Educação de Guarulhos, que promove eventos e cursos de formação permanente e considera, de certo modo, as implicações da Lei 10.639/03 em sua Proposta Curricular. Considera-se que ainda há necessidade de aprofundamento sobre o tratamento das relações raciais e de gênero na Educação Física escolar, pois estas questões aparecem de forma superficial no relato dos/as professores/as pesquisados/as, fato que demonstra a necessidade de uma clareza maior sobre o papel da Educação Física enquanto componente curricular responsável por contemplar uma Educação para as Relações Raciais e uma Educação Coeducativa.

Além disso, novas indagações podem surgir a partir da presente pesquisa já que a promulgação da lei 10.639/03 permite diversos avanços ao trazer para o debate educacional a reflexão sobre as culturas de origem afro-brasileira e africana. Por outra parte, é preciso identificar o que as escolas estão fazendo com esses documentos e perguntar quais são as reais contribuições dos avanços constatados no que se refere à prática pedagógica realizada no cotidiano. Entender como esse discurso é recebido pela instituição escolar de modo que seja ou não apropriado pelos educadores e educadoras. Nesse sentido, o presente trabalho pode figurar como um estímulo para que outras pesquisas venham a caminhar na mesma direção e aprofundar os estudos sobre as relações raciais e de gênero bem como a sua intersecção na Educação Física escolar.

Referências

ALTMANN, Helena. **Rompendo fronteiras de gênero: Marias (e) homens da Educação Física**. 1998. 110f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1998.

ALTMANN, Helena; AYOUB, Eliana; AMARAL, Silvia Cristina Franco. Gênero na prática docente em educação física: “meninas não gostam de suar, meninos são habilidosos ao jogar”? **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 19, n. 2, maio-agosto, 2011.

AUAD, Daniela. **Relações de gênero nas práticas escolares: da escola mista ao ideal de co-educação.** 2004. 232p. Tese (Doutorado em Educação: Sociologia da Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo: fatos e mitos.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº. 10.639, Altera Lei 9394/96, 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 União**, Brasília, de 10 de janeiro de 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.** Brasília/DF: MEC/SEPPPIR, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei 9394/96. Institui Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, 23 de dezembro de 1996.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil.** 1999. 229f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

CASTRO, Mary Garcia. Alquimia de categorias na produção dos sujeitos políticos: gênero, raça e geração entre os líderes do Sindicato dos Trabalhadores Domésticos em Salvador. **Revista Estudos Feministas**, Rio de Janeiro, n.º 0, 1992.

CASTRO, Mary. **Gênero e Raça: desafios à escola,** 2008. Versão on line: <http://www.smec.salvador.ba.gov.br/documentos/genero-raca.pdf>. Acesso em 15 de jun. 2008.

_____. Políticas públicas por identidades e de ações afirmativas: acessando gênero e raça, na classe, focalizando juventudes. In NOVAES, Regina; VANNUCHI, Paulo. (ORGS). **Juventude e sociedade: trabalho, educação, cultura e participação.** São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.

CORSINO, Luciano Nascimento; AUAD, Daniela. **O professor diante das relações de gênero na Educação Física escolar.** São Paulo: Cortez, 2012.

_____. Relações raciais e de gênero: a educação física escolar na perspectiva da alquimia das categorias sociais. **Educação: teoria e prática.** Rio Claro: Vol. 24, n.45, p. 57-75, Jan-Abr. 2014.

CORSINO, Luciano Nascimento. **Relações de gênero na Educação Física Escolar: uma análise das ‘misturas’ e separações em busca da coeducação.** 2011. 154f. Dissertação (Mestrado em Ciências: Educação e Saúde na Infância e na Adolescência) – Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Paulo, 2011.

GOELLNER, Silvana Vilodre. Gênero, educação física e esportes. In: VOTRE, Sebastião. **Imaginário e representações sociais em educação física, esporte e lazer**. Rio de Janeiro: Editora Gama Filho, 2001.

GOMES, Nathália Chaves; CORSINO, Luciano Nascimento. RIBEIRO NETO, Fernanda Jaqueline. O badminton na Educação Física escolar: uma experiência a partir da categoria gênero. In: IV SEMINÁRIO DE METODOLOGIA DE EDUCAÇÃO FÍSICA, 2012. São Paulo/SP. Anais...São Paulo: Universidade de São Paul, 2012. Disponível em: <http://www.gpuf.fe.usp.br/semef_2012.htm>. Acesso em 20 abr. 2013.

GUARULHOS. Prefeitura do Município de Guarulhos. Secretaria Municipal de Educação. **Proposta Curricular**: quadro de saberes necessários. Guarulhos, 2010.

GUARULHOS, Programa de Formação Permanente 2013. Secretaria da Educação da Prefeitura de Guarulhos. 31 jan 2012. http://www.guarulhos.sp.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=6623&Itemid=812 Acesso em: 20 abr 2013.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio. **Preconceito racial**: modos, temas e tempos. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **Racismo e antirracismo no Brasil**. 2 ed. São Paulo: Editora 34, 2005.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação e realidade**. Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul./dez. 2000.

JESUS, Marcelo Siqueira de. A dialética da teoria racialista como saber para problematizar em pesquisas sobre questões raciais no campo da educação física escolar. **Motrivência**. Ano XX, nº 30, Junho, 2008.

MARANHÃO, Fábio.; JUNIOR, Luiz Gonçalves. **O corpo na construção da identidade negra**. Artigo produzido para o curso de Educação para as Relações Étnico-Raciais. Universidade Federal de São Paulo, UAB, 2012.

NEIRA, Marcos Garcia.; SANTOS JUNIOR, Nei Jorge dos.; SANTOS, Ana Paula da Silva. Corpo Feminino na TV: reflexões necessárias no âmbito da educação física escolar. **Conexões**, Campinas, v. 7, n. 2, p. 97-113, maio/ago. 2009.

OLIVEIRA, Leila Maria de. **O ensino de história e cultura afro-brasileira e a educação física: um estudo sobre o currículo vivido em Santo André**. 156f. Tese (Mestrado em Educação: Currículo) - Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

SARAIVA, Maria do Carmo. **Co-educação física e esportes**: quando a diferença é mito. 2 ed. Ijuí: Unijuí, 2005.

SILVÉRIO, Valter Roberto et al. Relações étnico-raciais. In. MISKOLCI, Richard (Org). **Marcas da diferença no ensino escolar**. São Carlos: EDUFScar, 2010.

ⁱ Universidade Estadual de Campinas

ⁱⁱ A palavra alquimia é adotada no presente trabalho, inicialmente, por força da citação do texto de Mary Castro (1992), intitulado *Alquimia das categorias sociais na produção dos sujeitos políticos*. Tal adoção é potencializada e fundamentada pela ideia de mistura de elementos que, ao ocorrer, transforma cada um deles, de modo a torná-los diferentes do que eram originalmente, antes de terem se misturado.

ⁱⁱⁱ Conceito apropriado por Corsino (2011) a partir da dissertação de mestrado da pesquisadora Eliane Cavalleiro “Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil” na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo no ano de 1999.