

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Daniel da Silva San Gil

**PRECONCEITO RACIAL NA ESCOLA: CONTRIBUIÇÕES
DA CAPOEIRA ANGOLA PARA UMA EDUCAÇÃO FÍSICA
REFLEXIVA**

RIO DE JANEIRO

2014

Daniel da Silva San Gil

**PRECONCEITO RACIAL NA ESCOLA: CONTRIBUIÇÕES
DA CAPOEIRA ANGOLA PARA UMA EDUCAÇÃO FÍSICA
REFLEXIVA**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora:

Prof^a. Dr^a Maria Elena Viana Souza

RIO DE JANEIRO

2014

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Daniel San Gil

**PRECONCEITO RACIAL NA ESCOLA: CONTRIBUIÇÕES
DA CAPOEIRA ANGOLA PARA UMA EDUCAÇÃO FÍSICA
REFLEXIVA**

Banca Examinadora:

Rio de Janeiro: / /2014.

Prof^a. Dr^a. Maria Elena Viana Souza (orientadora)

Prof. Dr. Marcos Antônio Carneiro da Silva

Prof^a. Dr^a. Andrea Rosana Fetzner

DEDICATÓRIA

Aos meus pais, exemplo constante de dedicação acadêmica e abnegação em prol do trabalho bem feito.

AGRADECIMENTOS

A minha mãe, exemplo de vida, e de paciência, por todo o apoio dado na minha caminhada acadêmica e pessoal. O meu sucesso é o seu sucesso.

Ao meu irmão, companheiro de brigas e discussões profissionais, exemplo de persistência na profissão do magistério.

A minha orientadora, Prof^a. Dr^a. Maria Elena Viana Souza, pela paciência, pelos conselhos e pelas experiências compartilhadas antes e durante a elaboração deste trabalho.

Aos professores e funcionários do Mestrado em Educação da UNIRIO, pela dedicação demonstrada.

A Valeria (in memorian), por ter me mostrado o quanto o racismo pode ser um veneno na nossa sociedade.

Ao Raul Botelho Cardoso (in memorian), por ter tantas vezes me corrigido, para que eu sempre procurasse dar o meu melhor. Corremos juntos.

Ao meu amigo e eterno professor Augusto Baiano Anzol, aluno de Bimba, por tantas vezes ter me orientado no caminho correto dentro e fora da capoeira, e me passado tantas boas lições dentro e fora das rodas.

Aos companheiros Bruno “Sabará”, Oberlan “Carcará”, Luiz Augusto “Mico Branco”, e Leandro “Armadura”, que, como profissionais de Educação Física que são, me mostraram o quanto a capoeira pode acrescentar na vida das pessoas. Axé!

Aos companheiros e meus professores na Capoeira Angola Rolo, Ajax, Rato, Cigano e Maicon, e ao Mestre Mano, por terem me apresentado a Capoeira Angola de maneira tão apaixonante.

Aos meus alunos, que me mostram todos os dias que o racismo e a discriminação podem ser aprendidos e combatidos com a mesma força.

Aos meus irmãos do Movimento Escoteiro. Fiz o melhor possível.

A Livia, com amor, por ter me ajudado quando eu mais precisei, e não ter me deixado desistir dos meus sonhos.

REFERÊNCIAS

San Gil, Daniel da Silva. Preconceito Racial na Escola: Contribuições da Capoeira Angola para uma Educação Física Reflexiva.

RESUMO

O presente trabalho busca contribuir na discussão sobre a inclusão e permanência de conteúdos africanos e afro-descendentes no currículo de educação física escolar do primeiro segmento do ensino fundamental de escolas públicas do Rio de Janeiro. São utilizados como amostra professores que trabalham nos estabelecimentos públicos de ensino, e é colocada em pauta a questão da importância desses conteúdos para a formação de um aluno com uma capacidade reflexiva maior, utilizando como exemplo para essa discussão a capoeira angola.

PALAVRAS-CHAVE: educação física escolar; capoeira angola; racismo.

ABSTRACT

The following work looks for contributing in the discussion about the inclusion and permanence of african and afro-descendants contents in the school physical education curriculum of the first segment of elementary school in public schools of Rio de Janeiro city. The sample was composed by teachers that work in educational public establishments, and is put in the agenda the importance of this contents into the education of a better reflexive skill, using as an example to this discussion the capoeira angola subject.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	p.10
Metodologia.....	p.19
CAPÍTULO 1	
CULTURA E IDEOLOGIA RACIAL BRASILEIRA.....	p.22
A Escravidão de Ontem e a Escravidão de Hoje: a formação da ideologia racial brasileira.....	p.27
CAPITULO 2	
CURRÍCULO E EDUCAÇÃO FÍSICA.....	p.35
Por uma Educação Física para além da Teoria Crítica.....	p.43
Conteúdos Africanos nas Aulas de Educação Física	p.46
CAPITULO 3	
CAPOEIRA E CAPOEIRA ANGOLA.....	p.52
CAPITULO 4	
APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE DADOS.....	p.67
Perfil dos Entrevistados.....	p.67
Formação de Professores.....	p.69
Conhecimento sobre a Lei 10.639/03.....	p.74
Conteúdos Africanos e Afro-descendentes nas Aulas de Educação Física.....	p.75
Racismo na Escola e nas Aulas de Educação Física.....	p.79
Capoeira e Capoeira Angola nas Aulas de Educação Física Escolar.....	p.82

Projetos Interdisciplinares sobre Racismo e Preconceito Racial.....	p.89
Localização da Escola e Relevância Social dos Conteúdos.....	p.89
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	p.93
REFERÊNCIAS.....	p.96
ANEXOS.....	p.102

INTRODUÇÃO

Eu venho de longe sem conhecer ninguém

Eu vim ver a rosa que na roseira tem

Como é o nome? É maculelê!

(Música de entrada do maculelê)

Em mais um início de ano letivo, me peguei perguntando: por que sou professor? Por que ensinar, o quê ensinar? Para que ensinar? E as respostas vieram tão rápidas que até me assustei. Então, fui lembrando dos momentos que me fizeram chegar até aqui: a influência dos pais (ambos professores), a admiração pelos meus professores no colégio, os momentos de monitoria na faculdade a frente de tantas turmas, até o magistério na Rede Pública de Ensino (Estadual e Municipal).

Desde o momento em que iniciei o curso de Licenciatura Plena em Educação Física, pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), fui envolvido pela “aura” da capoeira, nas disciplinas específicas, na monitoria etc. E nas outras disciplinas cursadas, procurava fazer um paralelo com capoeira e o que aquele conhecimento tinha a ver com as questões sociais do negro na escola, por ser a capoeira sempre associada a uma prática dos negros, inicialmente proibida, marginalizada, perseguida e por ter participado de projetos sociais em comunidades que usavam a capoeira como forma de manifestação negra e valorização da cultura afro-brasileira.

Ao me formar, apresentei uma monografia que versava sobre os benefícios da capoeira para o desenvolvimento psicomotor de crianças de três a sete anos e, mesmo depois de formado, atuando como professor de Educação Física em escolas do Município do Rio de Janeiro e do Estado do Rio de Janeiro, procuro nas minhas aulas, trabalhar conteúdos que valorizem o saber negro e neguem o preconceito racial, presentes cotidianamente em todas as escolas por onde ensinei e ensino. Porém, não é só a capoeira que pode transformar a realidade, apresentando diferentes possibilidades de “ver o mundo” e interpretá-lo, mas todas as manifestações que façam sentido a uma população marginalizada que não se reconhece nos comerciais de televisão, nos *outdoors*, nas novelas, a não ser como coadjuvantes, em papéis menores, desprestigiados. Para Oliveira (2012, p.201),

atualmente existe uma nova realidade docente diante da diversidade de sujeitos que se apresentam no interior das escolas, e que, portanto, justifica a necessidade do redimensionamento do olhar, uma mudança de linguagem, a

reflexão da prática, uma ação interdisciplinar e a construção de um perfil docente vinculado à pesquisa no espaço escolar.

Na universidade, o trabalho com essa variedade de alunos, em relação a classes sociais, credos religiosos, raças, não me foi ensinado. Porém, estar aberto para o diferente e que, às vezes, só é diferente para nós, professores, tornou-se o desafio. Enquanto professor da rede pública de ensino, deparo-me, por diversas vezes, com situações constrangedoras. Não para mim, mas para meus alunos. O racismo que se aprende nas nossas convivências sociais se insere e participa do cotidiano escolar de uma forma que me assusta. Alunos insultando alunos, como se fosse normal chamar o outro de “macaco”, “carvãozinho”, entre outros apelidos pejorativos. Preocupa, em especial, a ocorrência entre crianças de pouca idade, utilizando-se de argumentos racistas para diminuir os outros, por motivos ainda não conhecidos.

Quais contribuições levariam para uma educação mais competente e inclusiva, que tivesse como referência crianças e jovens mestiços e negros, excluídos historicamente da sociedade e da escola em função do preconceito e da negação sempre presentes das mais variadas formas? (SOUZA, 2013, p.273)

A partir dessa inquietação, me lembrei da minha prática, enquanto capoeirista, vivida cotidianamente, em aulas e treinos, por vários anos, em vários grupos de capoeira diferentes, estudando e aprendendo suas nuances, de acordo com o local e com as pessoas que a praticavam.

A capoeira é um importante instrumento educacional, utilizado no Brasil e no exterior. Ela, assim como outras manifestações africanas e afro-descendentes, envolve diversos aspectos (ritualísticos, cinestésicos, musicais, sociais, etc.) que lhes agregam valor inestimável. Talvez, por isso, tenha sido alçada ao posto de Patrimônio Cultural Imaterial do Brasil, pelo IPHAN (Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional), em 2008. O que talvez não saibamos (ou não utilizamos) é o seu potencial em expor toda a sorte de problemas que o nosso país tem e discuti-los com os alunos, dentro da escola. Por se tratar de uma manifestação que inclui diferentes elementos (musicalidade, luta, organização em grupo, o acaso como parte integrante etc.), a capoeira pode ser capaz de desenvolver, em seus praticantes, algumas reflexões, por conta do que acontece dentro da roda de capoeira e sua relação com o mundo exterior.

No decorrer do seu desenvolvimento em sociedade, o ser humano passa por diversos espaços sociais, os quais lhe exigem determinadas atitudes. Na escola, por exemplo, ele deve se relacionar com indivíduos que são diferentes dele, no tocante à raça, credo, idade, gênero, entre outros aspectos. Essa capacidade de identificar e valorizar as diferenças na escola pode ser uma forma de prepará-lo para a vida adulta.

Ao longo dos anos, temos identificado, no discurso de professores, a famosa sentença de que “não há racismo no Brasil”. Essa frase, impulsionada pelo que ficou conhecido como democracia racial, se tornou emblemática em expor o desconhecimento dos educadores acerca da realidade brasileira. O Brasil é um país racista. A política de cotas nas universidades é uma das ações que servem para mostrar que os afro-descendentes não tiveram acesso à mesma educação que os não-negros¹, seja por se situarem em condições sociais adversas, seja por terem sido discriminados ao longo de sua trajetória educacional e tentar, com isso, uma reparação social.

O racismo é aprendido nas relações entre as crianças e os meios de comunicação, entre elas e seus responsáveis, entre elas e o meio. Não é um conceito inato. Por isso, insistimos na ideia de que a escola é o lócus privilegiado para a introdução e o aprendizado das manifestações da cultura negra e, nesse processo de reconhecimento, realizar as transformações para uma sociedade mais justa para todos e não apenas para uma minoria. Sobre o conceito de raça, concordamos com Gomes (2003, p.78) quando escreve que o conceito de raça, cientificamente falando, é inoperante, mas social e politicamente, é um conceito relevante para pensarmos os lugares ocupados e a situação dos negros² e brancos em nossa sociedade.

A partir do momento que identificamos a sociedade brasileira como uma sociedade racista onde ser negro é algo pejorativo e alçamos uma manifestação cultural negra, como a capoeira, a um status superior, estamos sendo hipócritas em algum sentido: ou ela não tem esse valor dado (o que desconfio não ser verdade, dado o número de praticantes de capoeira no Brasil e no mundo), ou não identificamos a capoeira como manifestação da cultura negra e importante constituinte do povo brasileiro e da cultura brasileira.

¹Iremos utilizar as expressões negros e não-negros, como forma de contextualizar o estudo no sentido de valorização do saber negro, do ser negro. É um posicionamento político, visando fugir da polarização negros-brancos ou ainda do eurocentrismo brancos e não-brancos.

²Neste trabalho, serão chamados de negros os pretos e pardos, conforme classificação do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística).

O objetivo deste trabalho é investigar se o professor de Educação Física Escolar³ propõe, em suas aulas, conteúdos que possam redimensionar o olhar dos alunos para a melhoria das relações étnico-raciais, utilizando especialmente a Capoeira Angola e tentar identificar algumas problemáticas, encontradas ao se trabalhar com os mesmos. Nosso entendimento é que, apesar de encontrarmos um número significativo de negros nas escolas, não podemos constatar a instalação de um caráter democrático na educação desses indivíduos e nem a ausência de preconceito nos espaços escolares (FONSECA, 2006, p.97).

Este trabalho se justifica na medida em que coloca o professor de Educação Física Escolar, enquanto produtor e reproduzidor de cultura (e cultura negra), no papel de fomentador dessas manifestações e indaga se, de fato, ele tem consciência deste seu papel, se foi preparado para tal durante sua formação e após a mesma. Conforme afirma Oliveira & Sacramento (2010, p.237),

para o enfrentamento dessas questões, a formação de professores apresenta-se como o desafio que o poder público deverá enfrentar para garantir uma formação satisfatória a todos os profissionais em exercício e aos licenciandos, tratando-se da diversidade da população.

Pensar a formação desse professor, sua trajetória na docência, certamente nos ajudará a entender o processo que culmina com a assunção de seu papel de transformador da realidade que se apresenta (racista, discriminatória) para uma outra, mais igualitária no que se refere às questões étnico-raciais.

O Brasil é um país de maioria negra. Segundo dados do IBGE (2011), mais de 50% da população brasileira se declararam negra ou parda. Esse é um dado importantíssimo para se pensar em questões como racismo, educação da população negra, entre outras. Nas escolas públicas do Município do Rio de Janeiro, é notória a constatação de que a maioria dos alunos é negra e, mesmo assim, se registram casos de racismo e preconceito racial. Para Cunha Júnior (2013),

o fato de ser a população mestiça implica que todos teriam origens negras e indígenas, portanto não haveria motivo para discriminações, preconceitos ou racismos. Na verdade tal não se processa exatamente dessa forma. Acontece que muitos, mesmo descendendo de Índigenas e Africanos, considera os Índigenas e Africanos como inferiores de alguma forma. Poucos admitem a

³Definiremos Educação Física Escolar como um campo da Educação Física que trata dos conhecimentos curriculares dentro das instituições formais de ensino, sendo tratada na escola como disciplina curricular obrigatória.

si próprios como negros ou indígenas, ou descendendo diretamente destes.
(p.37)

Passei por uma situação em que um menino, visivelmente negro, chorava dentro da sala. Ao perguntar o porquê, a resposta foi porque havia lhe chamado de preto. Nas aulas de Educação Física Escolar, pouco se vê, por parte dos professores, intencionalidade em tratar do assunto da diversidade étnico-racial, apesar dos documentos utilizados pela disciplina Educação Física no currículo escolar do Município do Rio de Janeiro, aí incluídos os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), editados em 1998, apontarem algumas informações importantes acerca deste assunto. Além desse documento, foi publicado, em 2004, o documento intitulado Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, que trata do aspecto pedagógico da implementação da Lei 10.639/03, incluída na LDB 9394/96 através do art.26-A, e que trata em seu texto:

Nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º 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. (BRASIL, 2003)

No caso, a Educação Física, como componente curricular obrigatório na Educação Básica, incluída no currículo escolar, deveria ser também responsável pela discussão de conteúdos inerentes à história do negro e sua situação no Brasil. Infelizmente, a escola reforça a ideia propagada pela mídia de que a cultura a ser valorizada é aquela entendida pelo grupo dominante (branco, europeu, cristão, machista) como a mais adequada. Torna-se evidente que a cultura difundida não irá valorizar a população negra. Por isso, ainda se encontram casos de preconceito de negros contra negros. Quem vai querer se identificar com algo que é considerado inferior, de menor valor cultural (SOUZA, 2012, p.144)? Isto gera um distúrbio de identidade, pelo fato do indivíduo negro achar que, assumindo comportamentos que ele julga serem exclusivos dos brancos, será aceito pela sociedade; porém, não percebe que estes

comportamentos não diminuem o preconceito racial e terminam por acatar a realidade imposta (SOUZA, 2007, p.15).

Os PCN propõem além dos conteúdos relativos a cada área, o trabalho com os Temas Transversais (conteúdos a serem trabalhados por todas as áreas). Dentro dos Temas Transversais, existe a temática pluralidade cultural, na qual se encontram argumentos que podem ser utilizados para a valorização da cultura negra, o combate às formas de discriminação etc. E, na parte dos conteúdos específicos da Educação Física, existe elencada, além dos conteúdos importados da Europa⁴, uma proposta de contextualização e discussão de conteúdos que valorizam a cultura afro-brasileira e africana, como a capoeira, o maculelê, entre outros.

A capoeira, enquanto Patrimônio Cultural da Humanidade reconhecida pelo IPHAN, difundida em mais de 200 países, e reconhecida como instrumento de educação, pode e deve ser abordada nas aulas de Educação Física Escolar. E, dentro do universo da capoeira, o estilo conhecido como Capoeira Angola, manifestação afro-brasileira que conseguiu manter quase intactas suas raízes e fundamentos desde a sua criação, é uma das representantes mais legítimas dos conteúdos que se exemplificam nesse estudo. A capoeira, na sua essência e origem (ou seja, a capoeira angola) é, conforme aponta Frigerio (1989),

uma forma artística complexa, um jogo-luta, uma dança-ritual-teatro, fruto da criação coletiva de um grupo social determinado – no caso, as camadas populares negras do Brasil. Como tal, deve refletir as características mais gerais do grupo do qual surge. (p.87)

Para que se possa repensar as relações étnico-raciais na escola, é preciso um posicionamento ativo por parte dos professores, no que concerne ao currículo de Educação Física Escolar, nos primeiros anos do Ensino Fundamental, no combate ao racismo e na desmistificação dos conteúdos africanos e afro-descendentes dentro da escola. Para McLaren (2000, p.258),

não podemos afastar nossas lógicas racistas apenas pelo desejo. Precisamos lutar para erradicá-las. É preciso uma decisão firme para superar o que temos medo de confirmar que existe, para não dizer confrontar, no campo de batalha das nossas almas.

A Lei 10.639/03 foi gerada a partir de reivindicações do Movimento Negro e de segmentos do povo brasileiro. Após décadas de descaso com o racismo perpetrado pelos

⁴Handebol, atletismo, ginástica artística, ginástica rítmica, entre outros.

currículos escolares, que colocavam o conhecimento sobre a África e os saberes africanos e afro-descendentes como ilegítimos sob o ponto de vista de saberes importantes para os educandos, ela foi sancionada. Ela faz parte de um processo de tomada de consciência das populações colonizadas acerca da sua identidade e da diversidade inerente a essa identidade. Sobre isso, o documento intitulado “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira” é enfático em dizer que

a demanda da comunidade afro-brasileira por *reconhecimento*, valorização e afirmação de direitos, no que diz respeito à educação, passou a ser particularmente apoiada com a promulgação da Lei 10.639/2003, que alterou a Lei 9394/1996, estabelecendo a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileiras e africanas. (BRASIL, 2005, p.6)

Os negros africanos, trazidos para o Brasil para serem escravizados, foram uma das forças de trabalho que fizeram do país o que ele é hoje, em termos econômicos. A mão de obra escrava foi responsável pelo êxito do ciclo da cana-de-açúcar, do café e do algodão. E, hoje em dia, ainda se faz presente como mão de obra essencial nas fábricas, construções e indústrias. Este reconhecimento tardio mantém-se necessário pelo princípio da afirmação da raça negra como constituinte da sociedade brasileira. Como nos fala Gonçalves (2006, p.15), “na América Latina, os grupos que reivindicam o reconhecimento de seu patrimônio cultural são justamente aqueles que construíram as nações nas quais vivem”; e assim, afirmando nossa importância como negros e brasileiros, poderemos sair do estágio de “colonizados” para independentes, tanto do modo de pensar, de se vestir, quanto de reafirmar nossa identidade.

Infelizmente, a mobilidade social não atingiu e continua não atingindo negros e brancos da mesma maneira. Os negros continuam trabalhando, muitas vezes, em funções de menor prestígio econômico e, assim, perpetua-se a sua condição de subalternidade na sociedade brasileira. A condição social da população negra, atualmente, é uma herança das práticas violadoras de direitos praticadas no passado e que, ainda hoje, se colocam em pauta, sendo essas desvantagens herdadas pela população negra atual (OLIVEIRA & SACRAMENTO, 2010, p.244).

Esse fator, mobilidade social, está diretamente ligado ao fator educacional e de formação cultural do negro, que ainda é considerado inferior ao do não-negro. Ao negro foi, a princípio, negado qualquer tipo de instrução. Após a teoria que os negros não conseguem ter o

mesmo rendimento intelectual que os não-negros se revelar como inverdade⁵, tem-se um novo desafio: dar à população negra a mesma educação dada aos não-negros. Para Oliveira & Sacramento (2010, p.226), a “educação, que ao longo da história foi negada à população negra, se constituiu em grande desafio, uma verdadeira demanda dos Movimentos Negros desde os anos finais do século XIX até os dias atuais”.

Dentro do ambiente escolar, que em teoria deveria se constituir em um espaço onde a diversidade fosse mais do que percebida chegando a ser, de fato, valorizada, o que se encontra, ainda hoje, é a negação do negro enquanto pessoa e da cultura negra enquanto conhecimento necessário à aproximação do negro e do não negro com os conhecimentos que se colocam para ele na escola. Para Santos (2006, p.99 *apud* DUPRET, 2007, p.113),

isto parece estar ligado ao fato de a escola constituir um palco de conflitos para os alunos negros, estes, não encontram um ambiente que os auxiliem na construção positiva de sua identidade. As manifestações de discriminação através de estereótipos e estigmas levam a maioria dos alunos negros se negarem a fazer uma leitura de sua cor através de um padrão branco.

O que se coloca para os educadores como desafio, hoje em dia, é, além de incluir os negros no acesso à educação pública, gratuita, de qualidade e equânime, se desvencilhar dos pensamentos retrógrados que colocavam a população negra como inferior, intelectualmente, quando, na verdade, não lhes foi dada a oportunidade de entrar em contato com a cultura hegemônica e os conhecimentos ditos formais.

Após a abolição da escravatura, os escravos libertos tiveram acesso à educação na medida de suas possibilidades, pois inexistiram, durante a escravidão e depois dela, políticas públicas de garantia de acesso dos ex-escravos à escola (MENEZES, 2006, p.107). E, atualmente, as escolas não sabem lidar com as diversidades e essa falha é expressa, entre outras coisas, em conteúdos eurocêntricos e professores que não têm atitudes positivas em relação aos alunos negros e não-negros (OLIVEIRA, 2012, p.195).

Não podemos deixar de colocar como foi importante a promulgação da Lei 10.639/03 para os campos do currículo, formação de professores, políticas públicas, entre outros, da área da Educação, pois, infelizmente, “temos, no Brasil, uma educação escolar ainda influenciada por uma ideologia racial que vê o negro como inferior” (SOUZA, 2012, p.138).

Uma outra forma de se pensar é sobre qual cultura negra, que conteúdos mediados na escola foram produzidos no Brasil pelos africanos e seus descendentes e a inclusão no

⁵Conf. Em SKIDMORE (1976)

currículo escolar dos mesmos, de acordo com cada localidade. Nesse sentido, os objetivos específicos deste trabalho são:

- Identificar se os professores de Educação Física pesquisados trabalham conteúdos africanos e afro-brasileiros nas aulas;
- Analisar se a Capoeira Angola pode ser, ou não, mola propulsora de um processo de esclarecimento e identificação dos alunos com conteúdos afro-descendentes e africanos nas aulas de Educação Física e se é trabalhada com essa finalidade;
- Verificar se há, por parte dos professores de Educação Física, um conhecimento sobre a Lei 10.639/03, que em 2013, completou 10 anos de sua promulgação e obriga sua implementação nas escolas públicas e particulares de todo o país;
- Verificar, por meio dos dados coletados, se a formação docente na área de Educação Física contempla questões como racismo, preconceito racial e o trabalho com conteúdos africanos e afro-brasileiros.

Para que possamos nos situar dentre a bibliografia atualizada produzida dentro do tema, recorremos a diversas revistas, tanto da área da Educação quanto da Educação Física e destacamos, entre os 20 artigos encontrados que tratam dos temas racismo, Educação Física, currículo e capoeira angola, para buscar a consolidação da justificativa de nosso estudo, um artigo de agosto de 2005, que discute a questão das ações afirmativas como reparação histórica, algo que está diretamente relacionado com a temática do presente trabalho. Dentro desse texto, podemos destacar pontos importantes, como a constatação que

o progresso educacional do negro brasileiro é inferior ao do negro sul-africano da época do apartheid, e dos negros dos Estados Unidos da época da segregação racial. Nesses países, havia maior número de médicos, engenheiros e advogados negros do que aqui. (DOMINGUES, 2005, p.172)

Além desse trabalho, encontramos em outras revistas especializadas da área da Educação, diversos artigos que versavam, ora sobre Capoeira Angola, ora sobre a Lei 10.639/03, ora sobre Educação Física e relações étnico-raciais, mas não encontramos nenhum artigo que tivesse, dentro do corpo do texto, relacionado essas três temáticas, apesar de encontrarmos pontos em comum, os quais pretendemos abordar. Essa é uma dificuldade que pretendemos superar ao longo da elaboração deste trabalho. Nossa justificativa também se baseia no fato de que

na década de 1950, tendo em vista o holocausto, bem como as reflexões sobre os horrores que o ódio racial podem causar numa sociedade, os pesquisadores sobre relações raciais passaram a se preocupar não apenas em

mensurar o preconceito racial mas, sobretudo, em descobrir estratégias para combatê-lo. Neste cenário, o Brasil aparecia como um objeto de estudo interessante, uma vez que, diferente do que acontecia nos Estados Unidos e na África do Sul e alguns países europeus, era visto como um país onde parecia existir um ‘paraíso racial’. (OLIVEIRA & BARRETO, 2003, p.190)

Assim, se torna nossa função também desmistificar esse fato, incluindo informações que comprovem que existe racismo no Brasil, que as relações raciais não são horizontalizadas, e que esse racismo se apresenta no currículo das escolas, na formação e na prática dos professores, explícita ou implicitamente.

Metodologia

O presente trabalho partiu de um estudo bibliográfico sobre o assunto e de uma investigação qualitativa com 3 professores de Educação Física Escolar que trabalham com alunos do 1º segmento do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) em uma escola específica, já conhecida pelo autor e que conta com diferentes posturas profissionais nas aulas de Educação Física e com outros 2 professores escolhidos, aleatoriamente, na área geográfica denominada pela SME/RJ (Secretaria Municipal de Educação do Município do Rio de Janeiro) de 1ª CRE (1ª Coordenadoria Regional de Educação), que compreende os bairros da região central da Cidade do Rio de Janeiro. Concordamos com Gramsci, quando diz que

a escola é o instrumento para elaborar os intelectuais de diversos níveis. A complexidade da função intelectual nos vários Estados pode ser objetivamente medida pela quantidade de escolas especializadas e pela sua hierarquização: quanto mais extensa for a ‘área’ escolar e quanto mais numerosos forem os ‘graus verticais’ da escola, tão mais complexo será o mundo cultural, a civilização, de um determinado Estado. (GRAMSCI *apud* SANTOS, 2009, p.151)

O município do Rio de Janeiro possui uma das maiores redes educacionais da América Latina, o que ao mesmo tempo que favoreceria a adoção de políticas públicas educacionais benéficas para a população afro-descendente, expõe os alunos a toda sorte de problemas, gerados pela falta de autonomia pedagógica e aos projetos que as escolas muitas vezes são obrigadas a participar, em detrimento de outros, que estariam mais ligados àquela realidade.

Por isso, os filhos da classe operária que frequentam estas escolas não se identificam com sua ideologia uma vez que possuem histórias de vida diferentes. Segundo Gramsci, os alunos que moram na cidade e que são de

famílias de classe média e rica têm maior facilidade de seguir na carreira escolar. Em contrapartida, os alunos [...] que são de famílias mais pobres têm um desenvolvimento menor durante a carreira escolar. Isto acontece porque estes últimos não conseguem se inserir numa concepção de mundo burguesa. (SANTOS, 2009, p.150)

Esse mergulho na realidade da escola torna-se necessário para que possamos ancorar as discussões tratadas com o cotidiano encontrado nas escolas e, quem sabe, possam nos dar pistas sobre como melhorar o trabalho pedagógico do professor de Educação Física com a temática africana e afro-brasileira, através do contato deste com a capoeira e, mais especificamente, com a Capoeira Angola.

O recorte para delimitação do estudo em relação aos sujeitos participantes da pesquisa foi feito a partir de observação sobre áreas povoadas pela população negra da Cidade do Rio de Janeiro (no caso as escolas dos bairros do Estácio, Centro, Providência, Gamboa, Saúde, Caju, São Cristóvão etc.), durante e após a abolição da escravatura e também por abrigar monumentos e espaços que remetem à cultura africana e afro-descendente (Cais do Valongo, Cemitério dos Pretos Novos, Pedra do Sal, entre outros). Baseamo-nos em estudos de Campos (2013, p. 247), para quem “a movimentação da população mais pobre, em sua grande maioria negra, recém-libertada da escravidão, foi em direção às encostas localizadas na área central, pois as ofertas de ocupação estavam nesta área mais dinâmica da cidade”.

A proposta é perceber se há, nos espaços educacionais estudados, relação entre a escola e o local onde ela está inserida a questão da relevância social dos conteúdos, aqui definida como compreensão e significado do conteúdo para a reflexão pedagógica escolar (SOARES ET AL, 1992, p.19), ou seja, se os conteúdos apresentados nas aulas de Educação Física, em algum momento, fazem alguma relação com o local onde se situa a escola e onde mora a maioria de seus alunos.

O instrumento de pesquisa escolhido foi um questionário semi-aberto, aplicado apenas aos professores, pois trata-se de um instrumento útil para abarcar informações quando há limites de tempo, de acesso a dados e de recursos (ALMEIDA NETO, 2008, p.80). A amostra não probabilística típica nos estudos onde nem todos têm a mesma oportunidade de fazer parte da amostra (IDEM, p.88), nos ajudará a tentar entender esse universo específico, visto que os professores dos locais escolhidos são, de certa maneira, um recorte da realidade do que se pretende estudar.

O questionário aborda questões sobre o conhecimento do professor sobre a Lei 10.639/03, questões sobre racismo na escola e questões sobre o conhecimento do mesmo, acerca dos conteúdos africanos e afro-brasileiros, incluindo aí a Capoeira Angola. A partir dos questionários aplicados (ANEXO 1), estabelecemos um paralelo entre a realidade encontrada e uma perspectiva de afirmação desta realidade ou transformação da mesma. Entendemos a importância da pesquisa científica no entendimento dos fenômenos, pois ela se utiliza de um esforço sistemático, usando critérios, para explicar ou compreender os dados encontrados e, eventualmente, orientar as atividades humanas (CHIZZOTTI, 2006, p.20).

Apesar de termos coletado dados em apenas três espaços escolares que oferecem o 1º segmento do Ensino Fundamental, num universo de 91 escolas e CIEP (Centros Integrados de Educação Pública) da 1ª CRE, acreditamos que essa amostra é significativa e é necessária para corroborar na defesa dos dados aferidos, visto que experiências específicas escolares podem “falar” pelo todo. Entendemos quando são retratadas realidades, a partir de uma amostra pequena, pois

essa aversão a quantificações e mensurações, percebida na literatura e na prática dos pesquisadores da área das ciências humanas e sociais, parece mais uma reação à herança da tradição positivista clássica de quantificação dos fenômenos, que tinha a matemática como modelo para todas as ciências. (ALMEIDA NETO, 2008, p.90)

Dessa forma, utilizaremos, para análise, os dados coletados com os professores dessa escola em específico, além dos questionários dos outros dois professores que possuem características também bastante peculiares e pertinentes para o enriquecimento do estudo em questão.

No primeiro capítulo trataremos da Cultura Negra e as questões históricas relacionadas à presença dos negros no Brasil, dentro e fora da escola. Já no segundo capítulo, trataremos do currículo de Educação Física Escolar e suas contribuições para uma educação emancipatória de fato. No terceiro capítulo, abordaremos a capoeira Angola, suas interseções com as questões raciais e sociais dentro e fora da escola, fechando a tríade cultura-educação-capoeira. No quarto capítulo, apresentaremos a discussão dos dados obtidos na pesquisa, tratando das questões propostas para reflexão, realizando ligação com o que foi apresentado nos capítulos anteriores e procurando avançar na discussão das temáticas.

CAPÍTULO 1

CULTURA E IDEOLOGIA RACIAL BRASILEIRA

*Branco, se você soubesse
O valor que o preto tem
Tu tomava um banho de piche, branco
E ficava preto também*

(trecho da música “Que Bloco é Esse?” de Paulinho Camafeu)

Para fins de entendimento acerca do conceito de cultura, utilizaremos a definição de cultura de Gomes (2003, p. 75), para quem

a cultura, seja na educação ou nas ciências sociais, é mais do que um conceito acadêmico. Ela diz respeito às vivências concretas dos sujeitos, à variabilidade de formas de conceber o mundo, às particularidades e semelhanças construídas pelos seres humanos ao longo do processo histórico e social.

A discussão sobre cultura dentro da escola e as aulas de Educação Física Escolar é pertinente, pois o ambiente escolar é um dos ambientes que favorece o desenvolvimento do ser enquanto sujeito histórico, produtor e reproduzidor de cultura. A autora ainda esclarece que só o fato da palavra cultura estar no vocabulário educacional, de maneira pioneira ou retroativa, constitui um avanço em termos pedagógicos, fruto das ações dos grupos sociais e etnicamente desfavorecidos historicamente (IDEM). A essa conceituação adicionamos o entendimento de cultura enquanto espaço de lutas sociais para afirmar significados e valores (ALMEIDA, SOARES & ALMEIDA, 2012, p. 375).

O autor escolhido para relacionar estes aspectos do conceito de cultura e a Educação Física Escolar foi Jocimar Daolio, que no livro Educação Física e o Conceito de Cultura, de 2004, faz um paralelo importante para compreendermos como as questões culturais interferem no processo educacional dentro da Educação Física Escolar. Para o autor, o termo “cultura” vem fazendo parte da Educação Física, principalmente nas últimas duas décadas, a partir da relação estabelecida entre a Educação Física de maneira geral e as Ciências Humanas (p.9). A partir dessa premissa, podemos entender a Educação Física Escolar como uma disciplina que trabalha, dentro do currículo escolar, com as diversas culturas que compõem seu currículo (cultura negra, europeia, indígena, oriental etc.). Sendo o objetivo deste trabalho discutir a possibilidade de trabalho do professor de Educação Física Escolar com a cultura negra (e no

caso mais específico com a Capoeira Angola), iremos nos ater a esse tipo particular de cultura.

Entre os povos colonizados das Américas, os negros africanos trazidos à força para o trabalho escravo foram o povo que mais sofreu durante e após o período da escravatura, tanto no Brasil quanto em outros países. Para Cunha Júnior (2013, p. 33), “o escravismo que nós sofremos precisa ser entendido que não teve outra razão senão a usura e a criminalidade do Europeu”. Não podemos negar esse fato histórico. Talvez, por isso, devemos cada vez mais afirmar e reafirmar o valor do negro e da cultura negra para a sociedade, de maneira geral, pois essa cultura foi e ainda é formadora da identidade de diversos povos. Nosso conhecimento sobre os africanos em território brasileiro, infelizmente, ainda se restringe ao período de chegada dos escravos. Mas, Cunha Júnior (2013, p. 40) nos recorda que

a presença africana na América, Ásia e Europa é anterior ao ciclo das navegações Espanholas e Portuguesas. Um dos exemplos marcantes da presença africana fora da África está na recente descoberta de que o fóssil humano mais antigo do Brasil, a Luiza de Lagoa Santa, não é mulher indígena, mas sim, africana.

Assim, podemos afirmar que nossa ligação com o continente africano é bem maior do que pensávamos. Porém, existiu um processo de negação com a cultura negra, patrocinado por ideias racistas e que gerou entre nós, brasileiros, aversão ao fato de se ter raízes negras, fenotípica ou genotipicamente.

Entre os locais onde a cultura negra é disseminada, a escola seria um local particularmente privilegiado. Nela se encontram diferentes fatores que podem potencializar os efeitos da transmissão da cultura negra e seus atores (professores, alunos, funcionários) que se encontram em uma atmosfera onde o diferente (o não-eurocêntrico) pode e deve ser valorizado como forma de se construir conhecimento. Para Mance (1995, p.2),

a particularidade negra é que, entre todos os explorados, os negros foram os mais explorados: o que o negro produz em seu trabalho, reproduz a sociedade dos outros, mas não lhe é retribuído para viver plenamente sua dignidade. Foi o negro quem fez a riqueza agrícola dos Estados Unidos e que submetido ao imperialismo possibilitou a opulência escandalosa de tais impérios. Não há como tratar de nenhuma particularidade negra fora desta particularidade histórica.

Embora o negro tenha acesso às instituições de educação formal, “a escola, enquanto instituição social responsável pela organização, transmissão e socialização do conhecimento e da cultura, revela-se como um dos espaços em que as representações negativas sobre o negro

são difundidas” (GOMES, 2003, p.77). Em Gonçalves (2009), vemos que a escola, por suas práticas cotidianas, como as festas que reforçam o ser brasileiro, é uma das instituições responsáveis pela preservação das tradições (p.94). Mas ela é também a reprodutora das estruturas de classe e, por consequência, das ideologias e das culturas dominantes, deixando a cultura dos povos dominados, historicamente, sem representação no seu interior (p.94).

Pelo fato de terem aportado, no Brasil, africanos de diferentes origens, com costumes e culturas diversos, podemos afirmar que “africanos escravizados e seus descendentes produziram culturas de matriz africana, as culturas afro-brasileiras” (GONÇALVES, 2009, p.97). Assim, no plural. A singularidade do termo “cultura negra” ou “cultura afro-brasileira” se dá por motivos políticos, de união, ao invés de segregação dessas ou daquelas culturas de matriz africana, visto que, no período escravista, os negros trazidos para serem escravizados no país eram misturados, inclusive com a intenção de que não formassem grupos, núcleos, dificultando sua organização, pela diferença de línguas e costumes.

Assim, dada a relevância do papel da Cultura afro-brasileira no cenário nacional, colocada desde o passado pela militância negra brasileira e reforçada nos dias atuais pela Lei 10.639/03, é de suma importância que possamos elaborar instrumentos que dêem conta da riqueza e diversidade em que se expressa esta cultura, bem como das interpretações teóricas de sua construção, de suas manifestações político-culturais tais como a música, a dança, a arte, a religião, dentre outros. (SANTOS, 2007, p.136)

O acervo cultural afro-brasileiro é imenso. Danças, lutas, expressões artísticas diversas, culinária, todos esses aspectos foram, por muito tempo, relegados a um segundo, senão terceiro escalão na hierarquia das culturas transmitidas aos descendentes de africanos e à população em geral, dentro e fora da escola. E assistimos, hoje em dia, a um desconhecimento, por parte dos afro-descendentes, das manifestações culturais de matriz africana.

Por isso, apesar de encontrarmos definições de cultura que horizontalizam as diferentes formas de conhecimento produzidas pela humanidade, como se as mesmas tivessem a mesma importância, percebemos que, na realidade escolar, as questões se apresentam de outra maneira.

A ideia de uma hierarquia entre os grupos humanos, onde o grupo branco mantinha-se no topo de uma equivocada gradação civilizatória e a população negra no patamar mais baixo, foi também amplamente adotada e defendida por intelectuais brasileiros e suas consequências no Brasil contemporâneo,

particularmente na educação, ao lado de fatores que se evidenciam na atualidade, contribuem sobremaneira para a persistência das desigualdades raciais entre negros e brancos. (OLIVEIRA & SACRAMENTO, 2010, p.210)

Dessa maneira, valorizar a cultura negra, afro-brasileira, é também uma forma de reparação por anos de descaso com os saberes oriundos de uma população que hoje, segundo o IBGE, não é mais minoria, mas não se sente representada. Caminhando nesta proposta, o multiculturalismo se apresenta como uma alternativa, visto que “no Brasil, o interesse pelo tema tem crescido à medida que as orientações e reformulações, pelas quais deve passar o Ensino Fundamental, apontam para uma concepção de currículo escolar que leve em consideração o caráter pluriétnico e pluricultural de nossa sociedade.” (GONÇALVES, 2006, p.36)

Falar em multiculturalismo, no nosso caso, é discutir a negação de outras culturas, as culturas não-normatizadas. O padrão que se tem atualmente de conhecimento que se coloca nos currículos escolares é predominantemente colonizador, europeizante e eurocêntrico.

Entendendo-se que esse conhecimento transmitido privilegia arbitrariamente a cultura euro-ocidental (branca, masculina, cristã, capitalista, cientificista, predatória, racionalista etc.), silenciando outras culturas, ou tratando-as como inferiores, o multiculturalismo é reivindicado como um antídoto contra o eurocentrismo. (GONÇALVES, 2006, p.14)

A proposta do multiculturalismo é exatamente romper com esse esquema que coloca um referencial (seja ele qual for), silenciando outras manifestações culturais, presentes na população, mas que não encontram eco quando da formulação de políticas públicas, formulação de currículo etc. Admitindo-se que currículo é um campo de disputas ideológicas, o multiculturalismo procura encontrar nas “fendas” existentes uma maneira de se colocar e transmitir uma relação entre as culturas baseada na igualdade de importância, ao invés do ranqueamento.

Ao demarcar territórios, espaços e tempos para a cultura negra, não queremos colocá-la em grau de superioridade em relação às outras culturas (indígena, europeia, asiática), apenas tentamos dar a ela a mesma importância que se dá, por exemplo, à cultura europeia. Ela é uma referência de cultura de um povo específico, que é também constituinte da sociedade brasileira, mas que foi trazido para o Brasil de maneira absolutamente compulsória. Os que aqui permaneceram, (re) criaram suas práticas culturais, passando-as a seus descendentes.

Existiu, na época pós-abolicionista, uma propaganda racista contra o negro, assumindo-se a relação hierárquica do branco sobre o negro. Souza (2007, p. 10) esclarece que

a crença na superioridade na forma de ser, tanto social quanto racialmente, do branco, constitui-se numa ideologia racial que foi e ainda é utilizada como fator seletivo para a sociedade brasileira, colocando os negros à margem dessa sociedade. Mas, essa ideologia não surgiu por acaso, pois, tal ideologia racial foi construída, principalmente, a partir de teorias ‘científicas’ herdadas da Europa.

Nesse contexto, precisamos de uma teoria que reverbere as diferentes culturas, valorizando pela diferença, pois será na diferença que cresceremos no mundo plural em que vivemos. Para isso, a teoria multicultural nos ajuda nessa discussão. A educação multicultural procura dar o mesmo tratamento a todas as culturas, horizontalizando-as dentro do processo de ensino-aprendizagem. Para Banks (2006, p. 17),

educação multicultural é uma ideia que designa que todos os estudantes, independentemente do grupo a que pertençam, tais como aqueles relacionados a raça, cultura, classe social ou língua – possam vivenciar a igualdade educacional nas escolas.

No caso do Brasil, as diferenças culturais que integram a origem do povo brasileiro não foram levadas em conta nos ambientes escolares e, assim, foi construído um processo de hegemonia cultural que influenciou (e influenciou) na construção de um imaginário social visivelmente negativo em relação aos negros e indígenas (OLIVEIRA apud DUPRET, 2006c, p.112). Na esteira desse pensamento, Gonçalves (2006) aborda o multiculturalismo como um princípio ético que desde a sua origem tem orientado a ação de grupos culturalmente dominados e aos quais foi negado o direito de preservarem suas características culturais. Para isso, as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira” pregam que

o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana tem por objetivo o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, bem como a garantia de reconhecimento e igualdade de valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, europeias, asiáticas. (BRASIL, 2005, p.1)

Para que se dê a importância ao ensino das questões culturais relacionadas aos negros no Brasil, incluindo-se aí manifestações culturais africanas e afro-brasileiras, é mister que se

entenda o impacto cultural que a vinda dos africanos, feitos escravos em terras brasileiras, teve na formação do povo brasileiro, enquanto membros de uma sociedade preconceituosa.

Escavidão de Ontem e Escavidão de Hoje: a formação da ideologia racial brasileira

A cultura negra foi formada através do contato dos diferentes povos africanos durante e após o período escravista no Brasil. Concordamos com Gomes (2003, p. 77), quando ela fala que “a cultura negra pode ser vista como uma particularidade cultural construída historicamente por um grupo étnico/racial específico, não de maneira isolada, mas no contato com outros grupos e povos”. E acreditamos que esse contato, entre os “diferentes”, é que fará existir de fato uma educação intercultural, para além do multicultural. Pois não basta apenas tolerar o outro, deve haver um processo de alteridade dentro da escola, um processo de se colocar no lugar do outro para compreendê-lo e aceitá-lo na sua singularidade.

Torna-se necessário, para fins de diferenciação, afirmação e valorização, usarmos o conceito de cultura negra como sendo uma manifestação cultural específica, pois

embora alguns antropólogos tratem com desconfiança a adjetivação de uma cultura como ‘negra’, o que importa aqui é destacar que a produção dos africanos escravizados no Brasil e ainda presente nos seus descendentes tem uma efetividade na construção identitária dos sujeitos classificados como negros. (GOMES, 2003, p.78)

O processo de abolição da escravatura no Brasil é cheio de lacunas históricas ainda por serem preenchidas. Pelo fato do ministro Rui Barbosa ter mandado incendiar vários documentos referentes à escavidão no país, diversos fatos permanecem obscurecidos. Porém, no recorte histórico que nos interessa no presente trabalho, algumas informações puderam ser resgatadas. Wlamyra de Albuquerque, em artigo publicado para a Revista de História da Biblioteca Nacional⁶, por ocasião dos 120 anos da abolição oficial da escravatura no Brasil, relata que

nem de longe o fim da escavidão foi algo decidido e encaminhado somente pelos senhores brancos e doutores do Império. Desde que aqui aportaram os primeiros tumbeiros, as autoridades policiais e políticas eram sobressaltadas por fugas e insurreições escravas a comprometerem, dia após dia, os negócios, o sossego e a autoridade senhorial. (ALBUQUERQUE, 2008, p.18)

⁶Revista de História da Biblioteca Nacional. ANO 3, Nº 32, MAIO 2008.

Dessa forma, fica implícito que não houve, como poderia se supor pelos descritos em vários livros didáticos, passividade do negro em relação a sua condição de escravo.

A intensidade das revoltas e fugas coletivas foi uma das maiores evidências da crise do escravismo. A movimentação negra foi tão decisiva que um dos argumentos abolicionistas era de que só o fim do cativo libertaria o homem branco, visto como refém da resistência dos seus escravos. (ALBUQUERQUE, 2008, p.18)

Podemos citar diversos personagens negros como Luís Gama, José do Patrocínio e Manoel Querino, que tinham na abolição a sua principal causa (ALBUQUERQUE, 2008, p. 18). Demonstra-se, assim, que o negro no Brasil sofreu as maiores injustiças, a começar pela diáspora forçada, o trabalho escravo, a falta de condições mínimas de sobrevivência quando liberto, e ainda hoje sofre o preconceito racial. É preciso notar que ser negro, no Brasil, é uma posição política. Vítimas das mais diversas crueldades (físicas e psicológicas), a população negra sofre diferentes ataques, cotidianamente, contra a sua identidade e a sua auto-estima. O racismo sofrido antes da assinatura da Lei Áurea, em 1888, ainda permanece na sociedade brasileira.

Assim, o sentimento de negação de pertencimento à raça negra passa também pela imposição de um modelo europeu de vida. Para Cunha Júnior (2013, p.31), no cotidiano da vida brasileira, em virtude dos racismos e preconceitos que sofremos, muitos são tristes com a nossa origem africana. Entretanto, não é nossa origem africana que é culpada e sim a barbárie da dominação europeia. Vemos com isso, toda uma geração de pretos e pardos querendo ser brancos, negando sua origem, sua cultura, sua própria identidade.

Apesar disso, os descendentes dos antigos escravos buscaram a auto-afirmação e a inclusão social por meio de suas práticas culturais. O tempo que transcorreu da abolição até o recenseamento da população, em 1920, foi, para artistas e intelectuais afro-descendentes, um período de intensa atividade. (LOPES, 2008, p.22)

É importante ressaltar que o negro, após a abolição da escravatura, não teve o seu valor exaltado; pelo contrário, existiu um projeto de “branqueamento” que, para Skidmore (1976, p.81), baseava-se na presunção da superioridade branca, às vezes, pelo uso dos eufemismos raças ‘mais adiantadas’ e ‘menos adiantadas’ e pelo fato de ficar em aberto a questão de ser a inferioridade inata e que passava, entre outras coisas, pela miscigenação com vistas ao clareamento da população e pela negação de tudo que tivesse relação com a raça

negra, incluídas, nesse grupo, as manifestações culturais de origem africana e afro-descendente. Para Souza (2007, p. 11),

no Brasil, portanto, o determinismo racial importado da Europa e dos Estados Unidos serviu aos interesses daqueles que apostavam numa elite branca para conduzir essa sociedade. Mas as relações que se estabeleceram entre brancos e negros, desde o início da colonização, permitiram uma grande mestiçagem no Brasil, provocando várias discussões que relacionavam raça e nacionalidade. Dentre elas, a valorização dessa mestiçagem, pois, ela levaria ao ‘branqueamento’ da população brasileira. Porém, esse valor dado à miscigenação, não modificou as concepções negativas que existiram – e ainda existem – sobre o negro. Seria exatamente a ‘inferioridade do negro’ que o faria sucumbir perante à ‘raça superior’. Criou-se, então, uma identidade nacional negativa pela suposta presença de uma ‘raça inferior’ em nossa população.

No período pós-abolição, como afirma Skidmore (1976, p. 70),

o Brasil já era uma sociedade multirracial. Ao contrário dos Estados Unidos, não tinha barreira de cor institucionalizada. E também ao contrário dos Estados Unidos, em vez de duas castas (branca e não-branca), havia no Brasil uma terceira casta social bem reconhecida – o mulato.

No final da década de 1880, fazendeiros paulistas, prevendo o fim da escravidão, e refratários à migração de mão-de-obra livre do nordeste (naquela época uma região economicamente decadente), tentaram substituir os escravos por trabalhadores europeus (SKIDMORE, 1976, p.156). Na esteira do branqueamento, essa medida era altamente estimulada pelo governo provisório que lançou mão de um decreto, em 28 de junho de 1890, que dispunha que era “inteiramente livre a entrada, nos portos da República, dos indivíduos válidos e aptos para o trabalho, que não se acharem sujeitos a ação criminal do seu país” (SKIDMORE, 1976, p.155). Porém, o mesmo decreto colocava como exceção a vinda de indígenas da Ásia ou da África, os quais só poderiam ser admitidos mediante autorização do Congresso Nacional. Tal medida foi mais um reforço para a política de branqueamento, que possuía adeptos entre os mais diversos meios. Escritores, políticos e cientistas defendiam, cada um à sua maneira e ancorados em teorias importadas da Europa, que o Brasil deixasse para trás seu passado “negro”, e entrasse em uma era de desenvolvimento, há muito já vivida na Europa.

Basicamente, foram importadas três maneiras de se pensar as relações raciais, tendo como ponto central a justificativa da superioridade da raça branca em relação às demais. Assim, antropólogos, biólogos, fisiologistas, etnógrafos, médicos, entre outros especialistas, procuravam atribuir caráter científico a uma relação entre as diversas “raças humanas”, que

posicionasse a raça branca no mais alto patamar. Uma delas, a escola etnológica-biológica (SKIDMORE, 1976, p.65), pretendia explicar a criação das raças utilizando a ideia das mutações genéticas através do tempo. Com isso, argumentavam que, por terem qualidades físicas diferentes se comparadas com os brancos, os negros e indígenas se colocariam como espécies distintas, inferiores.

A segunda escola de pensamento, denominada de histórica, apontava a suposição da existência de raças humanas, diferenciadas umas das outras, porém com a raça branca, inegavelmente superior a todas as outras. Embasavam seus argumentos na história dos povos anglo-saxões, tidos como “triunfantes” e de que a raça era o fator determinante da história humana, fazendo-nos pensar em um cenário de “vencedores” (raça branca, europeia, anglo-saxã, ariana) e “vencidos” (negros, indígenas e demais).

A terceira escola foi denominada de darwinismo-social. A partir dos estudos histórico-evolutivos de Darwin, sobre os quais as raças “superiores” predominariam e as “inferiores” sucumbiriam, os adeptos dessa escola se apropriaram desse conceito para propor que, sendo a raça branca superior, as outras estariam fadadas a desaparecer.

A falsa democracia racial vivida no Brasil, nos dias de hoje, nos faz ver as relações raciais como questões secundárias, restritas a casos isolados de preconceito racial, quando, na verdade, o racismo está introjetado na sociedade brasileira de tal forma que se torna “natural”. Skidmore (1976, p.64) nos lembra desse comportamento histórico de negação do racismo, à medida que, no início do século XX, “embora os brasileiros fizessem praça da ausência de preconceito racial, a imprensa dava notícia, diariamente, de discriminação contra pretos e mulatos escuros”.

Acrescente-se a isso, o fato de se atribuir papéis secundários a atores e atrizes negros na televisão, não contratar modelos negros para comerciais, assim como é “normal” a criança negra ir mal na escola. O famoso bordão “tinha que ser negro mesmo” passa despercebido por nossas bocas, em nossas casas, através da mídia formadora de opinião. Segundo Gonçalves & Silva (2006, p.13),

o papel decisivo dos meios de comunicação na construção de conhecimentos relativos à raça e etnicidade não tem sido suficientemente enfatizado. Investigações, entretanto, demonstram o impacto sobre os leitores, telespectadores, ouvintes da etnia dos apresentadores e personagens, levando-os a reforçar ou negar valores, a construir relações inter-étnicas positivas, ou não. Isso tem sérias repercussões na escola e nos propósitos da educação[...]

Existe um discurso fabricado, que se diz igualitário, que não se deve “ver a cor” e, assim, desconectam a questão da raça, da identidade e da consciência dela sobre ela mesma. Um discurso neutro, dito apolítico, que não estabelece relação entre a cor da pele e as questões sociais de dominação e subordinação, é estabelecido e tido como verdadeiro (MCLAREN, 2000, p.262). Ao não se ver a cor, nega-se o saber negro, nega-se a cultura negra e nega-se, à parcela negra da população, o seu valor como constituinte dessa sociedade.

Habita, em nossa sociedade, um racismo tipicamente brasileiro, baseado na ilusória democracia racial, presente nas formas abertas ou sutis de discriminação, herdado de uma tradição européia, segundo a qual o domínio de classe se traduz através do mito da purificação do sangue (FONSECA, 2001), podendo ser esse um dos motivos pelos quais ainda vemos pessoas com tom de pele mais claro ou, muitas vezes, mais escuro também, discriminando pessoas com tom de pele mais escuro. Neste sentido, Munanga (1996, p. 98) esclarece que

o racismo é um problema global da sociedade brasileira. O racismo é um sistema de opressão da diferença marginalizada. Nesse sistema cada etapa se apoia, se nutre e se sustenta na outra. Trata-se da opressão de grupos raciais, tipos físicos ou grupos étnicos, por serem diferentes do modelo estabelecido pelo opressor como padrão ideal.

No entendimento de Munanga (*apud* COSTA, 2012, p.61), “o mito da democracia racial brasileira, ao exaltar a harmonia entre as três raças, penetra profundamente na sociedade, encobrendo as desigualdades sociais e facilitando a alienação dos não-brancos”. Para o senso comum não existe racismo no Brasil, visto que existe um ditado popular que “perante a lei somos todos iguais” (MUNANGA, 1996, p.87).

Nesse sentido, a sociedade brasileira usa várias estratégias para discriminar o negro. Questões relativas aos modos de se vestir, de falar e o próprio corpo do negro, são tomados pela cultura e recebem um tratamento discriminatório (GOMES, 2003, p.80). E, assim, alunos das mais diversas origens étnicas aprendem a discriminar o “ser negro”, o “fazer negro”, o “estar negro”. Para McLaren (2000, p.262), “o racismo ocorre quando as características que justificam a discriminação são consideradas inerentes ao grupo oprimido”, configurando assim o processo de naturalização do racismo. E é na escola que essas aprendizagens podem receber reforço ou crítica, pois é lá que esses sujeitos, em formação, vão interagir, vão se expressar graficamente, artisticamente, corporalmente e vão externar o que aprenderam em seu meio social.

O Brasil Colônia, Império e República teve, historicamente, no aspecto legal, uma postura ativa e permissiva diante da discriminação e do racismo que atinge a população afro-descendente brasileira até hoje. O Decreto nº 1.331, de 17 de fevereiro de 1854, estabelecia que nas escolas públicas do país não seriam admitidos escravos, e a previsão de instrução para adultos negros dependia da disponibilidade de professores. (BRASIL, 2005, p.7)

A naturalização do racismo, atualmente, é tão presente em nossa sociedade, que a escola precisa se posicionar: ou ela é reprodutora das realidades, das mazelas e dos problemas sociais, ou ela se coloca como espaço com propostas de discussão e de transformação dessa sociedade. Podemos perceber que

combater o racismo, trabalhar pelo fim da desigualdade social e racial, empreender reeducação das relações étnico-raciais não são tarefas exclusivas da escola. As formas de discriminação de qualquer natureza não têm o seu nascedouro na escola, porém o racismo, as desigualdades e discriminações correntes na sociedade perpassam por ali. (BRASIL, 2005, p.14)

Conforme McLaren (2000, p. 265), existem condições brancas e negras de existir. Ele ainda nos alerta que a condição branca envolve a recusa em reconhecer de que forma os brancos estão envolvidos em certas relações de privilégios, dominação e subordinação. Já a condição negra é a condição do colonizado, que introjeta a dominação e, complexado, nega-se como negro, pretendendo ser um “negro-branco” (MANCIE, 1995).

Quando identificamos, em nossa sociedade, a presença desse processo de colonialidade (colonialismo sem a relação direta metrópole-colônia, mas com estruturas de poder bastante similares), percebe-se também uma tentativa inversa, de se decolonizar. Oliveira (2012, p. 210) define decolonialidade como sendo o processo de viabilização das lutas contra a colonialidade, a partir das pessoas, das suas práticas sociais, epistêmicas e políticas. Porém, o processo de decolonizar a sociedade tem que partir dos mais diversos segmentos étnicos (brancos, negros, indígenas etc.). É preciso que se tenha na memória a história do colonialismo, como isso afetou os oprimidos e que se relembre, criticamente, essa parte da história (MCLAREN, 2000, p.283).

A ótica dos conhecimentos válidos era (e ainda é) a dos europeus colonizadores que, por meio da força, conquistaram territórios “de maneira heróica”. Por isso, muito do conhecimento escolar ainda é passado através da perspectiva dos vencedores, dos colonizadores, e não dos subalternizados, gerando uma cegueira sobre as condições dos marginalizados (BANKS, 2006, p.27).

A partir do momento em que se considera que todos os indivíduos pertencentes a um ambiente escolar têm direito a conhecer sua cultura, sua origem e a de seus compatriotas, a transmissão da cultura negra se faz mais do que necessária, se torna obrigatória. Conceição (2009, p.50) nos lembra que

o complexo de inferioridade, imposto com o chicote e com a pedagogia de valores culturais eurocêntricos, privilegia os europeus com sentimentos e ações que lhes conferem superioridade, enquanto que os africanos e seus descendentes na diversificada diáspora forçada, vão ser considerados e tratados como menos inteligentes que os brancos; em algumas ‘inventadas teorias racistas’ são superestimados os valores culturais europeus e subestimadas as heranças culturais africanas.

Com isso, ainda esbarramos na barreira do racismo, que se manifesta nas relações pessoais e institucionais e contamina os currículos e os agentes produtores e reprodutores desse currículo. Neste sentido, faz-se necessário o uso de outras formas de comunicação anti-racista, que encontrem as “brechas” e lacunas existentes em todo sistema e trabalho, a partir desse ponto, com elementos subversivos e subjugados de conhecimento. Entretanto, o sistema racista possui estratégias muito bem definidas para se fazer legitimado: a mídia e os meios de comunicação. Uma dessas estratégias é a de colocar todos os alunos como iguais (quando na verdade não o são). Outra estratégia utilizada para desmerecer o saber negro é a folclorização da cultura negra, que nos é alertado por Conceição (2009, p.57) onde

quanto mais desenvolvemos nossas ações cotidianas caracterizadas por conteúdos e métodos folclorizados, mais nos distanciamos do sentido libertador, politicamente justo, que está presente na capoeira, ou em qualquer outra manifestação cultural de origem africana, quando permanecem autênticos os valores das identidades culturais específicas.

Agindo assim, retiramos dos alunos negros a possibilidade de afirmação da sua identidade e o reconhecimento desta como parte fundante do seu ser. É preciso que o professor entenda que trabalhar com a cultura negra nas aulas é considerar a consciência cultural do povo negro e atentar pelo uso dessa cultura pelos sujeitos envolvidos (GOMES, 2003, p.79). No momento em que se depara com a necessidade de se trabalhar com a cultura negra, estigmatizada, folclorizada e diminuída em seu valor, entra o componente racista na nossa formação enquanto indivíduos e se vê a falta dessa discussão nas pesquisas educacionais que se propõem a estudar as relações raciais na escola (GOMES, 2003, p.84).

O racismo contaminou e ainda contamina os currículos das disciplinas, colocando o saber negro (referente à cultura negra) como um saber menor, de pouca importância, relegado

a dois momentos no ano: no dia 13 de maio (dia da “abolição” da escravatura), e no Dia da Consciência Negra (20 de novembro), esquecendo e fazendo-nos esquecer de que se é negro e que se vive em uma sociedade pluri-étnica, todos os dias do ano.

CAPÍTULO 2

CURRÍCULO E EDUCAÇÃO FÍSICA

O racismo é burrice, mas o mais burro não é o racista

É o que pensa que o racismo não existe

O pior cego é o que não quer ver

E o racismo está dentro de você

(trecho da música “Racismo é burrice” de Gabriel o Pensador)

Definimos currículo como “referência ao planejamento, execução e desenvolvimento das atividades educativas ao nível da escola como um todo e a partir destas, às atividades e ações desenvolvidas nas salas de aula, sob a responsabilidade dos docentes” (OLIVEIRA & SACRAMENTO, 2010, p.207). Dessa maneira, podemos considerar que as escolas públicas não são indiferentes, atualmente, às questões raciais, tanto por pressão da Secretaria de Educação, que precisa de relatórios para apresentar o que se está fazendo em relação à aplicação da Lei 10.639/03, quanto por parte dos professores, que se engajam em projetos que procuram valorizar os negros. Assim, foram incorporados, no currículo escolar, estudos sobre racismo, educação negra, entre outros; porém, não raro, é neste currículo onde a cultura de resistência africana é “folclorizada” (OLIVEIRA, 2006c, p.182). Exemplos não faltam: a discussão sobre a celebração do dia 13 de maio (considerada pelos movimentos negros como uma falsa abolição), a maneira caricata e/ou mentirosa como a África é retratada (continente miserável, cheio de doenças, atrasado e apenas terra de animais selvagens), são algumas formas de mostrar ao negro como a sua cultura (e a sua origem) não tem valor. Conceição (2009, p.88) combate essa inclinação histórica, afirmando que

se o que predominava na conjuntura escravista nos tempos do Brasil Colônia e Império eram as torturas, as explorações econômicas, as descaracterizações das identidades (autênticas) dos africanos e os enriquecimentos galopantes dos colonizadores, a Capoeira Angola, o Maculelê, o Maracatu, o Samba, a Congada, o frevo, o Candomblé, o Jongo e outras manifestações corporais (ancestrais) que, confirmaram a identidade e a consciência política do mentor da dança (do movimento corporal) da ancestralidade autêntica, que se constituiu veículo para reivindicar um estado de equidade pluriétnica!

A relação entre currículo prescrito e currículo praticado é, muitas vezes, ausente. Podemos ter leis, estatutos, recomendações etc., porém, se o responsável pela interrelação entre o aluno e o conhecimento e que dialoga esse conhecimento com a realidade do aluno, não se colocar sensível às questões raciais e discuti-las, todo esse aparato teórico não terá uso nenhum.

O estudo das práticas curriculares nas últimas décadas demonstra uma considerável atenção para com as relações estabelecidas entre o conhecimento, o currículo prescrito e sua concretização no cotidiano educacional. Entre outras razões, podemos atribuir este interesse à necessidade sentida de um maior aprofundamento do campo do currículo, diante de um cenário de globalização excludente que vitima grande parte de uma população menos favorecida do ponto de vista econômico e social, e que afeta diretamente as práticas curriculares construídas no cotidiano das instituições educacionais vivido pelos professores e estudantes, perpassando pela formação de professores e atingindo, inclusive, os níveis sistêmicos, de reorientações curriculares ou mesmo de reformas educacionais e/ou curriculares de modo mais amplo (FELÍCIO, 2013, p.130).

Se pensarmos que existe um currículo que foi pensado para que as relações entre brancos e negros não se modificasse, um currículo baseado no pensamento eurocêntrico, mas que, ao mesmo tempo, existe um outro currículo atento às mudanças que devem surgir, a partir da Lei 10.639/03, e que se propõe a discutir as práticas pedagógicas, podemos escolher um lado para defender: o do continuísmo, nefasto para a maioria da população brasileira, ou o da transformação, o que pode colocar negros e brancos em igualdade de direitos, de acesso aos conhecimentos de suas raízes, de seus antepassados, de sua cultura.

A Educação Física, como componente curricular obrigatório da Educação Básica, apesar de não estar explicitamente descrita na Lei 10.639/03 como uma das suas disciplinas de atuação específica, pode e deve realizar uma reflexão acerca da mesma, pois os alunos são os mesmos (negros, brancos e indígenas) das demais disciplinas. Por isso, a área não deve se furtar a discutir onde pode contribuir para o processo de implementação da lei, no que tange ao currículo e à formação de professores de Educação Física.

Para que possa vislumbrar uma sociedade mais justa e mais democrática em relação ao acesso a conteúdos que, de fato, façam sentido para o aluno e pensando em um professor reflexivo, é que acreditamos em uma educação das relações étnico-raciais, mesmo que a disciplina Educação Física não esteja explícita na lei, pois acreditamos que “toda mudança ou transformação em qualquer setor de uma sociedade reflete-se em todos os outros” (BERTAZOLLI, ALVES & AMARAL, 2008, p. 213). Conforme está nas “Diretrizes

Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira”,

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, 2005, p.1)

Adotar uma pedagogia crítica seria uma das saídas para o modelo de educação que se coloca no momento, o qual se mostra autoritário, hegemônico e excludente. Pensamos em uma pedagogia que desperte a consciência crítica de classe (MCLAREN, 2000, p.242), uma pedagogia que valorize o conhecimento que o aluno traz do seu meio social, uma pedagogia que o auxilie na sua emancipação e a transformar a realidade que se coloca. Uma pedagogia que ajude brancos e negros a tornarem-se sujeitos históricos que mudarão o curso da história, história essa que reduziu os negros a meros objetos em processo de exploração e opressão. Mas, para que isso aconteça deve haver uma tomada de consciência do negro (e do branco, e do indígena) em prol de uma mudança do curso das coisas, uma nova interpretação de cultura, uma revolta consciente. Além de reconhecer o negro numa perspectiva teórica, é o momento de afirmá-lo em sua dupla negação: a escravidão e a colonização tardia (MANCIE, 1995). Entender que ele não aceitou (e não aceita) passivamente essas duas disposições sociais é condição prévia para a valorização do negro na sociedade brasileira.

Porém, ainda temos no Brasil, uma formação de professores baseada na hipótese de que a sociedade brasileira é homogênea, o que acaba por ignorar a existência de diferenças, sejam elas de ordem cultural, racial, religiosa etc (SHÜTZER, 2003, p. 132). Os professores ainda vêem os alunos como iguais, sem perceber que eles trazem histórias de vida diferentes, e que essas histórias de vida devem encontrar ressonância nas experiências vividas dentro do espaço escolar. Oliveira & Sacramento (2010, p. 231) afirmam que “em relação à qualidade do ensino, faz-se necessário o desenvolvimento de maiores estudos e reflexões sobre a seleção de conteúdos e sobre os processos de avaliação adotados atualmente nas escolas públicas, espaço escolar em que a maioria negra se encontra”.

Estudos como o de Andrade (2005) acerca do trabalho com elementos da cultura negra e afrodescendente na escola (no caso específico com oficinas de leitura) afirmam que ao se fazer atividades pedagógicas que valorizam aspectos dessas culturas, contribui-se para uma educação étnico-racial brasileira e provoca nos alunos negros um sentimento maior de

pertencimento social, histórico e cultural. Percebendo uma lacuna na formação de uma auto-estima positiva da criança, ela destaca que

é a ausência de referência positiva na vida da criança e da família, no livro didático e nos demais espaços mencionados que esgarça os fragmentos de identidade da criança negra, que muitas vezes chega à fase adulta com total rejeição à sua origem racial, trazendo-lhe prejuízo à sua vida cotidiana. (ANDRADE, 2005, p.120)

Ao mesmo tempo, percebe-se que currículos e manuais que silenciam e omitem a condição de sujeitos históricos aos negros e indígenas têm contribuído para elevar os índices de evasão e repetência de crianças provenientes dos estratos mais pobres da sociedade (FERNANDES, 2005, p.380). Para o autor,

somente o conhecimento da história da África e do negro poderá contribuir para se desfazer os preconceitos e estereótipos ligados ao segmento afro-brasileiro, além de contribuir para a auto-estima de milhares de crianças e jovens que se vêem marginalizados por uma escola de padrões eurocêntricos, que nega a pluralidade étnico-cultural de nossa formação. (FERNANDES, 2005, p.382)

Dessa forma, trabalha-se em prol da construção de uma cidadania para todos (brancos, negros e indígenas), mas, em especial, para este segmento da população brasileira, já tão estigmatizado e diminuído em sua condição humana (SOUZA, 2012, p.122).

Existem documentos que destacam os conteúdos a serem trabalhados nas aulas de Educação Física no 1º segmento do Ensino Fundamental: em nível nacional, os PCN; e no caso específico do Município do Rio de Janeiro, as Orientações Curriculares (RIO DE JANEIRO, 2010) e, para o nosso estudo, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, e o Tema Transversal Pluralidade Cultural e Orientação Sexual, que também fazem parte dos Parâmetros Curriculares Nacionais, que podem ser considerados no momento de se estabelecer um currículo para a unidade escolar atendida. O próprio currículo deve ser repensado, sempre que as realidades que se apresentam não são contempladas na proposta curricular.

Os PCN de Educação Física, formulados na segunda metade da década de 1990, de maneira democrática, com a chancela do MEC, envolveu professores em comissões e reuniões em todo o país. A partir da compilação dos dados obtidos, chegou-se ao presente

documento. Os PCN dividem os conteúdos de Educação Física no Ensino Fundamental em três blocos: 1) Conhecimentos sobre o corpo, 2) Esportes, jogos, lutas e ginásticas, e 3) Atividades Rítmicas e Expressivas.

O bloco “conhecimentos sobre o corpo” deve dar ao aluno subsídios para gerenciar sua atividade corporal, de forma autônoma. Assim, neste bloco elencam-se conteúdos relacionados à anatomia, fisiologia, bioquímica, hábitos e atitudes corporais. Não há, no documento, conteúdos específicos para esse bloco, apenas indicações do que poderia ser trabalhado com os alunos.

O bloco “Esportes, jogos, Lutas e Ginásticas” é o bloco mais detalhado dos três, talvez por elencar conteúdos que são diretamente relacionados às aulas de Educação Física, como jogos, atletismo, esportes individuais e coletivos, lutas e ginásticas. Vale ressaltar que a única atividade discriminada que pode fazer alguma referência direta às questões africanas é a capoeira, caracterizada neste documento como luta.

No último bloco de conteúdos, denominado “Atividades Rítmicas e Expressivas”, apesar de considerar que o bloco de conteúdo “Dança” faz parte do documento de Arte, o documento descreve e cita diversas danças, ao longo do texto, relacionando a questão da dança com a questão cultural, sem refletir que os esportes, as lutas, os jogos e as ginásticas, assim como o conhecimento do nosso corpo, também fazem parte do nosso arcabouço cultural. Ele cita, genericamente, “danças trazidas pelos africanos”, e depois as elenca em uma lista, na qual podemos destacar, como sendo reconhecidamente africanas ou afrodescendentes: samba, afoxé, maracatu, rap, funk, break, pagode, blocos de afoxé, Olodum, Timbalada, escolas de samba. (BRASIL, 1997, p.40)

A partir da análise deste documento, que faz parte da bibliografia dos concursos desde o seu lançamento, podemos ver quão limitado ele se torna para o professor ter acesso às discussões sobre conteúdos africanos e afrodescendentes. Mas, para o professor que percebe a realidade, todo conteúdo é passivo de uma interface com a questão do negro no Brasil, apesar de não ter origem africana ou afro-brasileira. No caso do futebol, a questão sobre racismo no esporte, o atletismo como esporte “de negro”, por ser barato e acessível às camadas menos favorecidas, onde a população negra é predominante, ou ainda o fato de não termos nadadores negros, ou tenistas brasileiros negros, por serem esportes de pouca divulgação e prática nas camadas mais pobres da população.

O segundo documento, específico para os professores de Educação Física do Município do Rio de Janeiro, chamado de Orientações Curriculares (RIO DE JANEIRO, 2010), infelizmente não foge aos PCN. Para os formuladores deste documento, existem cinco conteúdos que devem ser abordados e desenvolvidos no contexto da Educação Física Escolar: os jogos, os esportes, as danças, as lutas e os movimentos gímnicos ou ginásticos (p.10). Ele coloca uma autonomia para o professor trabalhar esses conteúdos em qualquer momento do ano, da Educação Infantil (EI) até o 3º ano do Ensino Fundamental. Mas a partir do 4º ano, até o 5º ano, delimita ao professor quais bimestres estes serão trabalhados. Não iremos discutir a divisão dos conteúdos a partir do 6º ano, pois não é interesse deste estudo, mas a análise do quadro não é muito diferente (p.13). Ele não contextualiza nenhum desses conteúdos, não aprofunda discussões, não propõe abordagens. Apenas define e cita no planejamento anual em qual (ou quais) momento(s) o professor deverá trabalhar aquele conteúdo. Não discute se o conteúdo é relevante para o aluno, se faz relação com o contexto sócio-histórico do sujeito.

O mesmo se percebe em Orientações Curriculares de outras áreas. Em artigo intitulado “Puxando Fios que Alinhavaram a Lei 10.639/03 e Alterações Observáveis no Currículo do Município do Rio de Janeiro”, Ramos (2013, p. 107) tece alguns comentários sobre as Orientações Curriculares que muito se assemelham a análise feita aqui. Ela questiona, por exemplo, ao citar as Orientações Curriculares de Geografia, “se os docentes argumentam que não têm como trabalhar o que diz a lei por falta de conhecimento e o currículo escolar, de certa forma, continua a ocultar formas de aplicá-la, como podemos realizar uma educação antirracista?”

A partir dessa questão, que se faz pertinente tanto na análise dos PCN de Educação Física quanto nas Orientações Curriculares para a área no Município do Rio de Janeiro, buscamos subsídios nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, com vista a justificar a presença de conteúdos africanos e afrodescendentes na escola em geral e, mais especificamente, nas aulas de Educação Física para o 1º Segmento do Ensino Fundamental.

O documento é iniciado com um atestado de culpa, assumindo que o país, “ao longo de sua história, estabeleceu um modelo de desenvolvimento excludente, impedindo que milhões de brasileiros tivessem acesso à escola ou nela permanecessem” (BRASIL, 2005, p.5). Não é necessária uma erudição para saber de quais milhões de brasileiros ele está se referindo. Ramos (2013, p.99) revela isso quando diz que apesar de haver uma preocupação da população negra em acessar a educação formal, logo após a abolição oficial da escravidão,

a escola se mostrou produtora e reprodutora de atitudes racistas e discriminatórias contra os negros, valorizando a cultura e a história europeia e norte-americana, ao mesmo tempo que desqualificava e inferiorizava o continente africano (p.99).

A importância dos conteúdos dentro de um currículo e do processo educacional como um todo está colocada no trecho que expressa que

a escola tem papel preponderante para eliminação das discriminações e para emancipação dos grupos discriminados, ao proporcionar acesso aos conhecimentos científicos, a registros culturais diferenciados, à conquista de racionalidade que rege as relações sociais e raciais, a conhecimentos avançados, indispensáveis para consolidação e concerto das nações como espaços democráticos e igualitários. (BRASIL, 2005, p.15)

Para Soares et al (1992, p. 28), o currículo comprometido com os interesses das camadas populares vai ao encontro da constatação, da interpretação, compreensão e explicação da realidade social complexa e contraditória onde esse sujeito vive. E é nesse currículo que se espera que o professor de Educação Física, que trabalha com as classes menos favorecidas (em turmas repletas de pretos e pardos), vá buscar fonte de inspiração para utilizar conteúdos que possam dar conta dessa tarefa, visto que os conteúdos nada mais são que ferramentas para se alcançar os objetivos aqui discriminados: valorização da cultura africana e afrodescendente, através do conhecimento das práticas de origem africana, desmistificação dos conteúdos de origem africana, melhoria da auto-estima do aluno negro e combate ao racismo.

Os docentes, a partir da formação que receberam, são os sujeitos que melhor podem desempenhar esse papel emancipatório. Eles devem incorporar uma perspectiva de valorização das diferenças e de reconhecimento das desigualdades raciais presentes na história brasileira, através de práticas que envolvam a luta antirracista, desconstruindo o mito da democracia racial (MIRANDA ET AL, 2012, p.14). Temos consciência de que é um processo lento, pois o acesso a pesquisas ou estudos sobre os negros era difícil, impedindo que professores pudessem ampliar discussões sobre o tema, a partir de um outro prisma, o que permanecia alimentando a ideologia de embranquecimento e impedindo um olhar antirracista nas práticas educativas (DUPRET, 2007, p.113).

Sabemos também que na formação docente, seja inicial ou continuada, nos deparamos com profissionais aos quais os conhecimentos sobre cultura negra, matrizes africanas, arte e

religiosidade africanas e afro-brasileiras foram negados ao longo de sua trajetória escolar, trazendo dificuldades para que esses professores percebam as evidências do racismo que se prolonga até os nossos dias e que perpetua as desigualdades raciais (OLIVEIRA, 2007, p.258). Mas, é tarefa dos educadores perceberem e entenderem o conjunto de representações sobre o negro na sociedade e na escola e trabalhar com representações positivas, as quais foram construídas, politicamente, pelos movimentos negros e pela comunidade negra (GOMES, 2003, p.77). O racismo, sofrido há dez anos atrás (em 2003), ainda existe nas escolas, mas agora com uma diferença: existe uma política pública, expressa através de Decreto-Lei e de diretrizes que embasam professores para lutar contra ele.

Precisamos pensar neste aluno, sujeito do processo ensino-aprendizagem, e refletir de que forma ele poderá intervir no processo social se/quando, ao se deparar com sua própria imagem, perceber a aparência branca do seu meio (SOUZA, 2007, p.13). Será que a escola não deveria discutir as questões relativas ao racismo com o aluno? Ou será que ela espera que ele aprenda sozinho quão cruéis são as relações estabelecidas entre negros e brancos, e assuma uma atitude ativa em relação a isso? A proposta da escola deveria ser a de que ele não aceitasse a realidade imposta, pensasse em alternativas e elaborasse um posicionamento crítico em relação às situações de racismo que ele, negro, passa todos os dias, desde o dia do seu nascimento, quer queira, quer não.

Acreditamos na escola como local de identificação, de afirmação de uma identidade por parte do indivíduo, através do oferecimento de conteúdos voltados positivamente para a história e cultura afro-brasileira e africana. Estes conteúdos carregam uma extraordinária relevância para negros e brancos, pois é a sociedade que deverá ser levada a se pensar como pluriétnica e multicultural. E só a partir desse ponto, poderemos falar em uma democracia que afirma as diferenças para apagar as desigualdades (BORGES, 2007, P.27).

A Educação Física, na escola, trabalha conteúdos que utilizam o corpo das mais diversas maneiras: jogos, esportes, lutas, ginásticas, entre outras temáticas, fazem parte do currículo desta disciplina, presente nas escolas brasileiras desde o século XIX, quando se importou o modelo de educação europeu e, junto com ele, os métodos ginásticos (alemão, sueco, francês etc.). Porém, na aplicação destes métodos nas escolas, em nenhum, houve a necessidade da inclusão de conteúdos que valorizassem a cultura negra (e eles nem previam isso), até porque naquele momento histórico (final do século XIX e primeiras décadas do século XX) a escola era para poucos e para brancos. Com a democratização do acesso, os negros, que na história do Brasil estavam confinados nas classes menos abastadas, passaram a

ter alguma oportunidade de aprender o que os brancos aprendiam. Mas, o saber branco, eurocêntrico, se calca num desprezo por todos os outros saberes que não o seu. Essa é inclusive uma das características do processo de colonialidade: hegemonia e centralidade do conhecimento da “metrópole”, como sendo a referência.

Apesar de não negarmos o valor da leitura e da escrita, assim como os povos africanos também não o faziam, temos consciência de que parte da tradição da cultura negra é expressa corporalmente e é passada oralmente. Para Borges (2007, p.29),

a afirmação positiva da cultura e da história dos africanos e seus descendentes pressupõe que valores até então pouco legitimados no espaço educacional ganhem sentido e espaço para expressão – o que significa inserir na prática pedagógica a oralidade e a corporeidade que seriam marcas da cultura de raiz africana – sem que isto desqualifique o valor inequívoco da escrita e da leitura.

Para Kunz (2004, p.25), na educação de crianças, há sempre uma grande preocupação com o desenvolvimento da sua identidade e esse desenvolvimento exige uma conduta explorativa. Uma conduta explorativa acontece quando se vai em busca do conhecimento e se interage com ele, para tentar estabelecer conclusões que aquele conhecimento agrega para a vida cotidiana. Entendemos que essas ações, por parte dos setores responsáveis pela qualidade da educação no município, além de querer reunir dados sobre a questão da Lei 10.639/03, espera potencializar a contribuição dos saberes africanos e afrodescendentes na formação do cidadão.

Assim, assumimos a responsabilidade que nos cabe enquanto povo inserido num contexto cultural misto, formado por diferentes influências (africana, indígena, europeia) para valorizar cada uma das manifestações culturais que nos identificam, sem nos anular e sem anular umas às outras.

Por uma Educação Física para além da Teoria Crítica

Ao nos depararmos com as duas bibliografias mais indicadas nos concursos públicos que tratam da Teoria Crítica dentro da Educação Física Escolar, a saber - Metodologia do Ensino de Educação Física (SOARES ET AL, 1992) e Transformação Didático-Pedagógica do Esporte (KUNZ,2004) - não encontramos nenhuma referência aos problemas que

extrapolam a questão da luta de classes. A primeira se propõe crítico-superadora e a segunda crítico-emancipatória.

Não acreditamos que os problemas que emergem de dentro das classes seja exclusivo do sistema capitalista, até porque eles envolvem questões mais profundas. O preconceito racial, o preconceito de gênero, a questão da homoafetividade não são contemplados na discussão das chamadas “teorias críticas”. A Educação Física brasileira ainda está a reboque das concepções atuais de Educação e se encontra, nesse momento, apenas direcionando seus esforços para a discussão sobre as desigualdades sociais nas aulas, na escola e na sociedade, como se esses outros problemas também não estivessem presentes. O livro chamado de Metodologia do Ensino de Educação Física propõe uma revisão do currículo de Educação Física, da divisão das séries, entre outras mudanças. Os autores propõem que,

para selecionar os saberes a serem ensinados nas aulas de Educação Física deveria haver uma reflexão pedagógica diagnóstica, a fim de constatar os dados da realidade, fazer uma leitura judicativa, para tecer um juízo de valor sobre estes dados, tomando a ética de determinada classe social e teleológica, com o intuito de determinar um alvo, um objetivo, que pode ser transformador ou conservador, dependendo do que se quer alcançar. (BERTAZOLLI, ALVES & AMARAL, 2008, p.214)

Assim, este trabalho procura esclarecer que o preconceito racial está presente nas aulas de Educação Física, seja nas escolas particulares ou públicas, com mais ou menos indivíduos brancos, indígenas ou negros.

O trabalho conhecido como Transformação Didático-Pedagógica do Esporte se aproxima, através do que o autor denomina de emancipação, do que esperamos que os conteúdos africanos e afro-brasileiros consigam fazer, porém, ainda fica muito limitado às questões de classe, de pobreza etc. O autor Elenor Kunz faz algumas interseções com o nosso estudo em alguns pontos. Ele coloca como tarefa fundamental da educação, a emancipação, dentro de um processo de esclarecimento racional, que se estabelece num processo comunicativo (KUNZ, 2004, p.32). Acreditamos que isso possa ser concretizado, no tocante à utilização dos conteúdos africanos e afrodescendentes nas aulas de Educação Física, como motores dessa comunicação e dessa experimentação. Assim,

a pedagogia crítico-emancipatória deverá oportunizar aos alunos perceberem a coerção auto-imposta de que padecem, conseguindo com isto, dissolver o ‘poder’ ou a ‘objetividade’ dessa coerção e assumindo um estado de maior

liberdade e conhecimento de seus verdadeiros interesses, ou seja, esclarecimento e emancipação. (KUNZ, 2004, p.36)

Com isso, o autor esclarece que pretende ir para além da objetividade nas atividades propostas, e atingir o “não-dito”, o que não é discutido, mas é aplicado. No caso específico desse trabalho, podemos colocar como um desses pontos o preconceito racial que os negros sofrem cotidianamente na nossa sociedade. Para ele, os conteúdos da Educação Física Escolar podem ser resumidos, assim como a própria área da Educação Física, a manifestações do fenômeno esportivo. Dessa forma,

em lugar de ensinar os esportes na Educação Física Escolar pelo simples desenvolvimento de habilidades e técnicas do esporte, numa concepção crítico-emancipatória, deverão ser incluídos conteúdos de caráter teórico-prático que além de tornar o fenômeno esportivo transparente, permite aos alunos melhor organizar a sua realidade de esporte, movimentos e jogos de acordo com as suas possibilidades e necessidades. (KUNZ, 2004, p.36)

O autor afirma que a Educação Física Escolar deve se colocar a serviço do homem, o que não é semelhante ao conceito abstrato de homem, e sim ao homem que tem história, classe social, e inerente necessidade de se movimentar (KUNZ, 2004, p.67). E vai além, propondo que o objeto de ensino da Educação Física Escolar seja não apenas o desenvolvimento das ações do esporte, mas sim a compreensão crítica das diferentes formas da encenação esportiva, seus interesses e problemas, relacionados ao contexto sociopolítico. Seria apenas permitir o desenvolvimento de formas de encenações esportivas, pedagogicamente relevantes (KUNZ, 2004, p.73).

Mas o autor omite, em sua obra, que problemas seriam esses, a serem encenados pelos alunos, durante as aulas. Omite o racismo praticado por torcidas com jogadores de futebol. Omite a questão do acesso ao conhecimento, tanto por parte dos alunos, quanto por parte dos professores, do real prejuízo que esses problemas (e a falta de discussão dos mesmos) causam à educação do povo negro no Brasil.

Entendemos que as questões da luta de classes são parte de um processo maior de emancipação, mas de nada valerá o aluno ser “emancipado” socialmente (se é que algum de nós de fato o é), e ser aprisionado racialmente, seja na escola, seja no dia-a-dia do trabalho. Enquanto ele não perceber qual o significado de ser negro num país como o Brasil, de nada valerão todas as aulas emancipatórias que ele teve na escola. Elas terão sido apenas uma anestesia para o sofrimento que ele passará, consciente ou inconscientemente, durante a vida.

O sistema capitalista que vivemos, atualmente, não procura resolver essas questões, e nem está interessado nisso. A problemática racial, social e outras demandas não fazem parte da pauta de um sistema regido pelo lucro, pelo poder financeiro dos indivíduos. Dessa maneira, para o sistema capitalista, você é o que você tem, independentemente da sua cor. Mas, sabemos que a realidade não é bem essa. Negros ricos também sofrem preconceito. Para Cunha Júnior (2013,p.35),

as teorias sobre o capitalismo, baseadas no modelo de duas classes sociais, levam à lógica do sistema dos conflitos de classes baseados apenas na propriedade dos bens de produção. Desta maneira, as dissimetrias, conflitos e processos de dominação com base em etnias, religiões, regionalidade, sexo seriam atípicas ao capitalismo.

Dessa maneira, também não apoiamos o sistema capitalista e nem propomos remédios a ele, visto que existe uma macroestrutura que impede que o racismo e outras problemáticas de ordem social, além da questão das classes sociais, sejam combatidos, de fato. Precisamos começar de algum local e, como dito anteriormente, a escola, a sala de aula, e no caso mais específico, a aula de Educação Física, com todas as suas limitações, pode ser o espaço para que uma nova mentalidade sobre as relações raciais (e por consequência sociais) possa florescer.

Conteúdos Africanos nas Aulas de Educação Física

É notado que quando se fala em Educação Física Escolar, logo venham à tona as aulas das modalidades esportivas populares, como basquete, futebol, handebol, voleibol. Algumas vezes se tem notícia de outros temas, como atletismo e dança. Porém, na sua maioria, os currículos de educação física das escolas trabalham majoritariamente com uma temática esportivista, de origem europeia.

O exercício da pluralidade étnico-cultural é ainda uma utopia nas instituições da nossa sociedade. As representações sociais diversas, dos diversos segmentos étnicos, culturais, regionais, sexuais são coibidas, quase que proibidas, censuradas pelas práticas hegemônicas dos grupos hegemônicos (CUNHA JÚNIOR, 2013, p.41)

Não se ouve falar, com a quantidade e a qualidade que se merecia, de experiências com aulas de peteca, frescobol, capoeira, dentro de uma concepção curricular para o ensino

fundamental, tanto para o 1º segmento (1º ao 5º ano) quanto para o 2º segmento (6º ao 9º ano). Utilizar apenas os Parâmetros Curriculares Nacionais e as Orientações Curriculares do Município do Rio de Janeiro como base para construção de um currículo que aponte conteúdos africanos e afro-brasileiros para as aulas de Educação Física Escolar nos parece um erro, pois esses conteúdos receberam, nos parâmetros, tratamento superficial distante das necessidades educacionais dos afrodescendentes; sinalizam apenas com uma preocupação a ser construída (CUNHA JÚNIOR, 2013, p.26). Alinhamos nossa intenção com as Diretrizes Curriculares (BRASIL, 2005, p.17), quando “é importante destacar que não se trata de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz europeia por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira”.

A relevância do estudo de temas decorrentes da história e cultura afro-brasileira e africana não se restringe à população negra, ao contrário, diz respeito a todos os brasileiros, uma vez que devem educar-se enquanto cidadãos atuantes no seio de uma sociedade multicultural e pluriétnica, capazes de construir uma nação democrática (BRASIL, 2005, p.17).

Este estudo, que coloca uma lupa sobre a Educação Física Escolar para o 1º segmento do ensino fundamental, suas práticas e a proposta de inclusão de temáticas africanas e afro-brasileiras, o faz por perceber que o aluno nesta faixa etária ainda não possui opinião formada sobre o que de fato se aprende em uma aula de Educação Física. Ele está aberto a experiências, novidades. Na verdade, tudo é novo. Inclusive o ensino dos esportes. Acreditamos que, assim como o racismo e o preconceito racial podem ser ressignificados e os alunos educados em uma proposta de aceitação das diferenças, concordamos que os conteúdos apresentados para eles também podem ser articulados de uma outra maneira.

Resgatar a memória da escravidão e as suas consequências é dever do docente, pois “é na memória da escravidão moderna e na experiência do racismo e do terror racial que se funda politicamente a identidade cultural dos negros no Ocidente” (GONÇALVES, 2009, p.97). Conteúdos novos, não escritos no currículo redigido, mas inscritos no seu dia-a-dia podem fazer parte das aulas de Educação Física e podem fazer a diferença no processo educacional posterior deste aluno.

O IPHAN registrou uma série de bens de nossa cultura que conservam forte presença da matriz africana, tais como: o samba de roda do Recôncavo

Baiano; o ofício das baianas do acarajé; o jongo, no Sudeste; o tambor de crioula; as matrizes do samba, no Rio de Janeiro; a roda de capoeira e o ofício dos mestres de capoeira (GONÇALVES, 2009, p.100).

A Lei 10.639/03 foi pensada para que todos os alunos, do ensino fundamental ao ensino médio, tivessem acesso a um repertório de conteúdos que tratassem das questões africanas e afro-brasileiras, fundantes da sociedade brasileira na qual vivemos.

A obrigatoriedade trazida pela Lei Federal Nº10.639 de inclusão do ensino de História e Culturas Africanas e Afro-brasileiras nos currículos dos ensinos fundamental e médio alerta à escola e à sociedade que não basta garantir o acesso dos negros aos bancos escolares. É preciso reconhecer e valorizar a História e Cultura Africanas e Afro-brasileiras, buscando reparar danos, que se repetem há cinco séculos, à identidade e aos direitos do povo negro. Contudo, a relevância dos estudos referentes à cultura afro-brasileira, não diz respeito apenas à população negra, mas sim a todos(as) os(as) brasileiros(as), quer sejam pessoas pretas, pardas, indígenas, brancas ou amarelas, pois uma educação antirracista não só proporciona o bem-estar do ser humano, em geral, como também promove a construção consciente da cidadania e da democracia brasileiras (ARAÚJO E OLIVEIRA, 2013, p.162).

Nosso foco é apresentar conteúdos e temáticas que possam vir a ampliar o conhecimento do aluno sobre as questões africanas e afro-brasileiras que permeiam a nossa sociedade. A Educação Física Escolar, enquanto disciplina curricular, não pode ficar à margem desse processo.

Parece que existe um consenso entre os pensadores inspirados pela pedagogia crítica de que a Educação Física deve superar o esporte como principal conteúdo, mas isso não significa sua negação ou exclusão. A incorporação de outros temas, como a corporeidade humana nos contextos histórico-culturais do jogo, dos esportes (tradicional, radicais e virtuais), da ginástica e da expressão corporal (dança e lutas, entre outras formas), compreende o universo cultural no qual a Educação Física deve procurar uma redefinição de suas experiências e saberes. (BARTHOLO, SOARES E SALGADO, 2011, p.209)

O município do Rio de Janeiro, por suas características urbanas, com parques, praças e praias, além de escolas de samba, bailes funk, estádios de futebol e complexos esportivos, além de um sem número de academias de ginástica, convidam os habitantes a praticar as mais diversas atividades físicas. Atividades essas que, contextualizadas dentro de uma proposta de valorização da cultura africana e afrodescendente, podem compor o rol de conteúdos a ser

trabalhado com os alunos durante as aulas. Porém, “no imaginário ideológico de nossa nação, tais conteúdos nunca foram tidos como significativos ou importantes no currículo escolar, nem mesmo para os profissionais da educação que chegaram a cursar uma universidade”. (GUSMÃO, 2013, p.51).

Com essa característica cosmopolita de agregar várias culturas em um só lugar, o município do Rio de Janeiro torna-se local privilegiado para o desenvolvimento de conteúdos que possam sair do “lugar comum” das propostas curriculares citadas anteriormente (PCN de Educação Física e Orientações Curriculares de Educação Física).

E é neste sentido que a criação da Lei n. 10.639/03 constitui-se hoje em um instrumento político fundamental para a melhoria a curto, médio e longo prazo das condições socioculturais, econômicas e políticas da população negra. Trata-se aqui da garantia do acesso pleno a uma educação justa e cidadã, não só em termos econômicos e sociais de forma que crianças e jovens afro-descendentes possam entrar e permanecer na escola e na universidade, mas também gostaria de ressaltar aqui a crucialidade de se garantir o direito a uma educação em termos de equidade cultural e histórica em que crianças e jovens negros e negras possam ter acesso a informações acerca de seu passado e legado cultural e histórico e desta forma serem capazes de construir sua auto-estima e cidadania sob tais bases. (SANTOS, 2007, p.151)

Deveríamos valorizar as manifestações culturais que aqui se originaram ou aqui se afirmaram como pólo de resistência de matriz africana, como é o caso do jongo, dos diversos estilos de samba, do funk carioca, da capoeira angola, do tambor de crioula, entre tantas outras manifestações que se espalham pela cidade. Assim como Miranda (2012,p.31),

defendemos uma ampliação não apenas das referências aos acontecimentos históricos e a presença dos grupos que compõem a Diáspora Africana no Brasil. Para assumirmos um currículo ampliado faz-se necessário reinventarmos os espaços de transmissão cultural.

É necessário pensar sempre em uma ampliação do currículo e do que ele nos apresenta enquanto possibilidades de trabalho com a temática étnico-racial. Para Oliveira (2006a, p.17),

focar qualquer uma das variáveis na escola – tais como o currículo obrigatório – não implementará a educação multicultural. No entanto, a integração do currículo ao conteúdo multicultural é o ponto lógico para começar o processo de reforma escolar.

Podemos pensar, no caso do esporte, no acesso dos negros (que constituem majoritariamente as classes menos favorecidas) aos espetáculos esportivos que a cidade recebeu, como os Jogos Panamericanos, em 2007, e a Copa do Mundo, em 2014, e o legado para a população negra, visto que diversas comunidades em toda a cidade tiveram alteradas suas dinâmicas por conta destes eventos e, por conta da reorganização do espaço urbano, remoções compulsórias, acesso a transporte público, segurança pública etc.

É preciso, portanto, ter um olhar mais atento sobre o acesso da população negra a determinadas modalidades esportivas, procurando desconstruir argumentos eugenistas, amparados em um racismo científico de “esporte para negros” e “esporte para não-negros”; identificar os atletas negros de destaque mundial e nacional, nas mais diversas modalidades, inclusive naquelas onde não é comum termos pessoas negras competindo (caso da ginástica artística), no sentido de valorização do negro, o que ajudará num maior sentimento de pertença do negro brasileiro junto à sua cultura. Cunha Júnior (2013, p.29) nos ajuda a pensar sobre essa concepção, quando fala que

a educação, os sistemas educacionais, em particular as escolas, têm como uma das finalidades permitir a compreensão de quem somos nós, como cada um de nós se situa na sociedade e na cultura nacional, como cada um de nós reconhece a sua cidadania, os direitos e deveres no seio da comunidade nacional.

Enfim, identificar em cada conteúdo proposto pelo currículo obrigatório uma janela para discussão dos temas relacionados à cultura africana e afrodescendente, racismo, preconceito racial, é função do docente, pois

a variedade dos grupos africanos que foram trazidos como escravos para o Brasil propiciou o surgimento de diversas formas de manifestações culturais no país. Muitas destas manifestações ainda se encontram desconhecidas do público e/ou tratadas como insignificantes e desvalorizadas (SANTOS, 2007, p.145).

Expandir nossos olhares, acrescentando novas visões sobre o que já está posto como basilar, aumentar o repertório motor e cultural dos alunos, valorizando conteúdos omitidos propositadamente ou não dos currículos, devem passar a ser as atribuições dos docentes que se propõem sensíveis e inclusivos em suas práticas.

CAPÍTULO 3

CAPOEIRA E CAPOEIRA ANGOLA

Camará de onde é que vem?

De Angola ê, de angola ê, camará

(música tradicional da capoeira)

Ao longo da história, através das leituras feitas e das estatísticas apresentadas por estudos que expressam questões como nível educacional, criminalidade etc., percebe-se um desfavorecimento do negro e de tudo que ele representa dentro das questões sociais brasileiras e isso não é por acaso. Desde o momento de sua chegada neste território, foram desmerecidos enquanto seres humanos. Segundo D'Amorim (2007, p. 23),

com relação aos escravos, não vieram escravos para o Brasil, e sim, populações inteiras feitas escravas que aqui aportavam. E vieram trazendo suas riquezas, sua estrutura social e política, sua organização, isso tudo gravado no inconsciente coletivo, povoado de ritos, hábitos, sonhos e manifestações várias.

Isto é especialmente interessante de se destacar, visto que existe, no nosso imaginário, que escravidão e negritude eram coisas indissociáveis, o que não se revela verdadeiro, dado o contexto histórico das Grandes Navegações. Assim,

quando os europeus decidiram ultrapassar os limites geográficos dos seus países, se organizando criteriosamente e invadindo em seguida as terras e culturas do 'além-mar', o que estava sendo trazido nas suas intenções colonialistas era um ideário de sociedade e modernidade cuja visão geopolítica [...] traduzia uma consistente ideologia unilateral (egoísta) e perversa que cuidou das descaracterizações nas identidades étnicas e ambientais dos colonizados (indígenas e africanos). (CONCEIÇÃO, 2009, p.23)

Para que seu projeto de sociedade baseado na mão de obra escrava pudesse se concretizar, era necessário que se estabelecessem algumas estratégias de controle daquela imensa maioria de africanos que aportavam todos os dias. Uma dessas estratégias era a alienação dos escravizados e de seus descendentes, de suas autenticidades ancestrais

(VERGER *apud* CONCEIÇÃO, 2009, p.11). Assim, negar as identidades negras, as lideranças negras etc. dava aos colonizadores poderes de donos de escravos. Além disso, povos de diversas origens étnico-culturais foram confinados numa mesma senzala. As línguas de origem Banto (Kibundo, Kongo, Kikongo e outras), de origem Yorubá, Madinga, Ashanti, Hauçá e demais, se constituíram obstáculos para as reconstituições ancestrais (IDEM, p.87).

Desde o continente africano até a constituição da colonização em toda a América, que ‘os senhores europeus’ cuidaram de destruir toda a memória ancestral dos africanos presentes nas figuras do Doma, do Griot e sábias africanas. (CONCEIÇÃO, 2009, p.26)

Um dado pouco divulgado é a resistência por parte dos negros africanos em aceitar a colonização europeia na África e a consequente condição de escravizados no Brasil. Conceição (2009, p. 36) nos alerta que

as resistências dos povos africanos às explorações do colonialismo estão presentes nas atitudes culturais de diversas modalidades. Na própria África, o europeu encontrara muitas reações ou lutas de muitos grupos contra o tráfico negreiro e a escravidão; nos tumbeiros (navios negreiros) e nos vários territórios de assentamentos das relações escravistas, as revoltas pessoais (banzos, lutas individuais, suicídios, outras) e as organizações e lutas coletivas (levantes urbanos, fugas e organizações de quilombos) marcaram a consciência e luta dos escravizados contra todas as formas de descaracterizações e explorações dos dominadores.

Porém, mesmo com a resistência, existia um contexto mundial de dominação dos povos indígenas e africanos, que contava com atitudes que coíbiam as tentativas de libertação dos negros, já em terras brasileiras.

O modo como a escravidão foi concebida descaracterizou nos africanos todas as possibilidades de comunicações que ameaçassem minimamente a harmonia do sistema colonial. As senzalas, as casas grandes, as alfândegas e portos, os espaços de plantações, os locais de garimpo e demais territórios que os escravizados prestavam serviços estavam sempre vigiados e protegidos pelos capitães do mato, feitores e outros zeladores da otimização social que satisfazia os interesses da metrópole e dos senhores, seus representantes. (CONCEIÇÃO, 2009, p.87)

Talvez, por terem sido tão barbarizados na relação senhor de engenho-escravo, os negros africanos tentassem, a todo o momento, táticas de fuga e de defesa. Dessa luta pela liberdade é que se encontra a gênese da capoeira. Para Silva (2008, p.21), “concebida originalmente como arte marcial no Brasil Colonial, a capoeira era utilizada pelos escravos

como forma de se defender na fuga do cativoiro”. Essa é uma das várias correntes históricas sobre a origem da capoeira. Para esses autores, a capoeira “nascida na senzala, tornou-se símbolo da capacidade de superação e resistência dos negros escravizados em terras brasileiras” (CONDE, 2007, p.10).

Contudo, existe outra corrente que acredita que a capoeira seja um fenômeno urbano e não rural (originário nas senzalas e fazendas) como anteriormente citado. Para esses, “o encontro de diferentes etnias africanas – mescladas para dificultar a comunicação e a organização dos escravos – acabou por resultar numa diversidade de expressões que caracterizam a cultura brasileira” (IDEM). Esse encontro teria se dado em um ambiente mais propício para trocas culturais, tais como os grandes centros urbanos. Aceitamos que as duas hipóteses tenham sua validade e incorporamos o conceito de Reis (2006, p.54): “o histórico da capoeira segue a história dos negros comercializados como escravos, da África para o Brasil – desde a colonização até a Proclamação da República”, atestando assim a sua função social como prática de libertação do jugo opressor.

Diz-se que a maior parte dos escravos teriam vindo de Angola (o centro mais importante da época) e estes, por sua vez, também teriam sido os primeiros a chegarem no Brasil. Angola tinha fama de possuir bons escravos, haja vista que eram considerados submissos, o que facilitava a relação senhor-escravo. (SIMÕES, 2000, p.27)

Infelizmente, tendo o Ministro Ruy Barbosa, no governo de Deodoro da Fonseca, incinerado diversos documentos relativos ao período da escravidão no Brasil colonial, por achar que esta era uma vergonha à memória do país, talvez nunca saibamos de fato onde e quando a capoeira realmente surgiu. Além disso, os pressupostos ideológicos na historiografia do Brasil sobre o escravo e a escravidão, privilegiando a legitimação da sociedade escravista (IDEM, IBIDEM), nos fariam desconfiar desses dados.

Os africanos escravizados tiveram que enfrentar as crueldades das torturas dos colonizadores com os potenciais criativos das suas culturas. Não contavam com outra arma, além dos seus próprios corpos e o que encontrassem próximo para improvisar como objeto de defesa. (CONCEIÇÃO, 2009, p.14)

Após a abolição da escravatura, a capoeira, definida aqui como toda tática de defesa da liberdade do negro contra a opressão do sistema escravista, recebe uma nova tarefa: libertar o

negro economicamente, dentro de um novo panorama (o de homem livre). Skidmore (1976, p.54) nos lembra que “em 13 de maio de 1888, a princesa Isabel, em nome do pai enfermo e ausente, assinou a lei que abolia a escravatura sem qualquer compensação aos senhores”. Isso gerou, automaticamente, uma massa de mão de obra sem qualificação que invade os grandes centros urbanos atrás de condições de vida para sua sobrevivência. Sobre esse período de êxodo impulsionado pela abolição, recorremos a Skidmore (1976, p. 63), quando ele nos aponta que

milhares de escravos deixaram as fazendas às tontas, e mergulharam como grileiros numa agricultura de subsistência onde quer que pudessem encontrar terras, muito embora muitos ficassem logo ansiosos para juntar-se de novo à massa trabalhadora rural e procurassem seus antigos senhores. Outros muitos migraram para as cidades, aliás despreparadas para receber tamanho influxo de oferta de mão-de-obra não-especializada. Alguns como se presumira, incorporaram-se a bandos de marginais urbanos cujos membros (capoeiristas) incrementavam uma forma peculiar de ataque e defesa, aterrorizando as cidades, assalados por aquelas multidões de cor sem eira nem beira, largadas à sorte numa nova realidade social.

As maltas eram grupos de capoeiristas que atuavam em determinadas áreas da cidade do Rio de Janeiro, na época capital da república e a questão do negro “arruaceiro” era combatida com forte repressão policial. Para Skidmore (1976, p.63), “essa ameaça à lei e à ordem confirmou os piores temores de muitos membros da elite, que achavam menos embaraçoso preocupar-se com criminosos urbanos do que com as conseqüências sociais da abolição”.

Após a entrada compulsória do Brasil na Guerra do Paraguai, os negros eram incentivados (e vários deles obrigados) a se alistar e, entre eles, muitos eram capoeiristas. Com isso, as maltas foram progressivamente dissolvidas e seus membros perseguidos. A vitória nesta guerra fez crescer o mito do capoeirista como “herói nacional”. Para Conde (2007, p.10), “ao mesmo tempo que nos revoltamos com a vergonhosa história da escravidão no Brasil, também vibramos com os feitos históricos dos capoeiristas”, o que nos levaria a crer que esses “heróis nacionais” tiveram seus feitos exaltados na época. Mas, ao retornarem do campo de batalha, viram-se novamente desassistidos pelo Estado.

Essa definição do capoeirista enquanto meliante, marginal, vai se corporificar no início do período republicano. Segundo Vieira (1998, p.93),

o Código Penal da República dos Estados Unidos do Brasil, instituído pelo Decreto nº 487 de outubro de 1890, estabelecia em seu Capítulo XIII:

Dos Vadios e Capoeiras

‘Art.402. Fazer nas ruas e praças públicas exercícios de agilidade e destreza corporal conhecidos pela denominação de capoeiragem; andar em correrias com armas ou instrumentos capazes de produzir lesão corporal, provocando tumulto ou desordens, ameaçando pessoa certa ou incerta, ou incutindo temor de algum mal:

Pena – De prisão celular de dois a seis meses’

‘Parágrafo único. É considerada circunstância agravante pertencer o capoeira a algum bando ou malta. Aos chefes ou cabeças se imporá a pena em dobro. (...)’.

O processo de difusão da prática da capoeira no Brasil acompanhou o desenvolvimento dos centros urbanos nos séculos XVIII e XIX, no caso de Salvador, Rio de Janeiro e Recife e o processo de migração de mestres de capoeira, na segunda metade do século XX, entre os territórios brasileiros, no caso de Belo Horizonte, São Paulo e outras capitais.

No início do século XX, os registros de prática da capoeira (ainda considerada ilegal) se concentravam em três estados: Bahia (em maior escala), Pernambuco e Rio de Janeiro e “historicamente, a capoeira popularizou-se em três capitais: Rio de Janeiro, Salvador e Recife; hoje temos em São Paulo e Belo Horizonte números bastante expressivos de praticantes de capoeira” (CONDE, 2007, p.122).

Para Reis (2006, p.56), “no passado, havia a ideia de que o ‘fora da lei’ estaria ligado à capoeira. Isto foi tão disseminado que a simples palavra ‘capoeira’ se tornou sinônimo de vagabundagem, bandidos e ladrões”. É importante ressaltar que a capoeira, enquanto manifestação cultural e expressa através da roda de capoeira, está historicamente relacionada a este segundo momento (início do século XX) na Bahia, e em especial em Salvador. É a partir desta época que se tem os primeiros registros da mesma.

Não podemos nos deixar influenciar por uma ingenuidade e aceitar que a capoeira, como querem alguns autores “foi praticada em locais e contextos bastante diferentes, como, por exemplo, nas senzalas, nos quilombos, nas matas, nas ruas, nas praças e em outros ‘terreiros” (SILVA, 2008, p.56). Ela foi duramente perseguida e para poder ser realizada uma roda de capoeira nas ruas do centro de Salvador, nas festas de largo (festejos religiosos) etc. até a década de 1950, tinha que se pedir autorização na delegacia.

E, nesse momento em que a capoeira se definia, são encontrados os primeiros registros de uma busca pela africanidade da mesma, coisa até então inerente a todas as manifestações populares.

É notório que a Capoeira nasceu da combinação de elementos africanos, em um novo contexto da escravidão no Brasil. Para sobreviver em um meio hostil, os escravos precisaram desenvolver novas ações cooperativas, como a Capoeira. No entanto, foi um processo histórico que levou um tempo. (BARROS, 2012, p.153)

Uma questão que perpassa toda história da capoeira é a importância do Mestre de Capoeira na continuidade e na preservação da mesma. Para Cunha (2007, p.102),

em um passado remoto, Mestres de Capoeira descendentes de africanos, contribuíram para a solidificação da capoeira e o seu desenvolvimento até os dias de hoje, utilizando-se de transmissão oral de seus saberes e conhecimentos. A capoeira foi passada, dessa forma, uma vez que documentos referentes à escravidão no Brasil foram queimados no Governo de Deodoro da Fonseca, por ordem de Ruy Barbosa, na época ministro da Fazenda. Assim, a única forma de conhecermos a origem da capoeira foi por meio oral e a melhor fonte de informações foram os negros africanos. Os primeiros escravos africanos a chegar no Brasil e os que vieram em maior número foram os negros Bantos de Angola.

Dentro da enorme quantidade de Mestres de Capoeira que existem hoje em dia e que já morreram, dois nomes são unanimidade quando se fala de organização e referência na capoeira: Manuel dos Reis Machado e Vicente Ferreira Pastinha. Manuel dos Reis Machado, conhecido como Mestre Bimba, foi o responsável pela criação da Capoeira Regional (antigamente chamada de Luta Regional Baiana, pelo fato da capoeira ainda ser proibida). Ele se utilizou do contato que teve com estudantes universitários, para os quais dava aulas inicialmente nas repúblicas de estudantes universitários e depois em sua academia, no bairro do Pelourinho, em Salvador, para “modernizar” a capoeira. Segundo Conde (2007, p.59),

Mestre Bimba buscou construir uma capoeira que pudesse ser inserida socialmente, fugindo do estigma marginal, e para isso usou elementos ligados à influência do positivismo na Educação Física brasileira, a saber: o treinamento, a fragmentação e padronização da técnica e uma plástica mais retilínea.

Com isso, atraiu a atenção de políticos e outras autoridades com influência na sociedade baiana, tendo sido convidado para uma apresentação para o então presidente Getúlio Vargas que, vendo o potencial da capoeira, retira-a do Código Penal e a intitula “esporte nacional brasileiro”.

Ao incorporar à capoeira elementos do antigo Batuque, de lutas asiáticas (visando ‘resgatar’ a sua potencialidade de arte marcial), bem como ao criar novos andamentos rítmicos para o jogo e um método de ensino sistematizado, com níveis de graduação, Bimba foi referenciado como a antítese do que era ‘tradicional’ à capoeira. (CONDE, 2007, p.55)

Nesta linha de pensamento, o fato de Mestre Bimba ter iniciado o processo de regulamentação da capoeira, colocando seu ensino em espaços fechados, com autorização policial (na época em que a capoeira ainda era proibida), teve como consequência o pensamento de que o mesmo estaria elitizando (e no caso de Salvador, embranquecendo) a capoeira. Bruhns (2000, p.29) destaca que

a afirmação de que mestre Bimba ‘rejeitou o negro’ é polêmica. Numa entrevista publicada com mestre Paulo dos Anjos, em 1995, este diz ser ‘mentira que mestre Bimba não ensinava pobre e preto; tinha muita gente que aprendia com ele que era trabalhador ou estudante; só vagabundo ele não queria’. Analisando o fato de que deveria ser grande o número de negros desempregados e alijados da educação formal, na época, a rejeição parece implícita, contradizendo, sob esse aspecto, o desejo da ampliação da participação social dos negros.

Mas é sabido também que Mestre Bimba mantinha no bairro do Nordeste de Amaralina, bairro periférico da cidade de Salvador, um núcleo de capoeira, onde ensinava aos finais de semana para a comunidade local, assim como incentivava seus alunos mais abastados que frequentavam a academia no Pelourinho (bairro da região central, hoje conhecido como Centro Histórico) a ir lá, para as rodas de capoeira nos dias de domingo. Além de capoeira, praticava e realizava exposições de outras manifestações culturais de matriz africana, como o samba de roda, o samba duro, o maculelê e o candomblé. Infelizmente, como muitas vezes ainda acontece no nosso país, Mestre Bimba morreu pobre, em Goiânia, descartado e desassistido por parte dos poderes públicos.

Vicente Ferreira Pastinha, mais conhecido como Mestre Pastinha, é o maior expoente da linha de capoeira conhecida como Capoeira Angola, manifestação cultural afro-brasileira, expressa através de movimentos, de cânticos e ritualística própria que a coloca como privilegiada, dentro do conjunto das expressões africanas geradas em solo brasileiro, por ter ainda preservada sua essência de luta contra as formas de dominação, hoje em dia mais diversificadas que a questão racial, mas ainda assim capazes de aprisionar o povo.

Mestre Pastinha buscou construir uma capoeira que pudesse ser inserida socialmente, que fosse ‘desmarginalizada’, e para isso também a institucionalizou, tirando seu ensino das ruas e criando o seu Centro Esportivo, com sistematização do ensino, uniformes, estatutos, porém amparada em um discurso de valorização dos ‘antigos’ fundamentos e da ‘tradição’ da capoeira. (CONDE, 2007, p.59)

Sobre a relação de importância do Mestre Pastinha, dentro do universo da Capoeira Angola, recorremos a Santos (2002, p.52), quando declara que

a Capoeira Angola é um dos aspectos culturais que mais se aproximam dos ancestrais africanos, graças à figura de grande importância em sua historicidade, o respeitado capoeirista Vicente Ferreira Pastinha, popularmente conhecido como mestre Pastinha.

Os dois mestres tinham visões distintas sobre a origem da capoeira, que se reflete até hoje na concepção de ensino propagada pelos praticantes de suas vertentes. Enquanto Bimba supunha a origem negro-brasileira da capoeira (brasileira), Pastinha a reconhecia como manifestação negro-africana (de matriz africana, portanto) (REIS, 2000, p.98). Mestre Curió⁷, um dos discípulos mais antigos de Mestre Pastinha, relata em vídeo, acerca dessas diferenças de concepção, dentro do processo de tombamento da capoeira pelo IPHAN:

Quando eu vejo dizer ‘vou fazer o tombamento da capoeira brasileira’, por que capoeira brasileira? Se quer fazer, faça as duas. A brasileira que é a capoeira regional e a afro-brasileira que é a capoeira angola. Quer queira quer não, eles não podem esconder que é a capoeira-mãe. Hoje eles já dizem. Há trinta anos atrás ninguém queria ser angoleiro, dizia que era capoeira de velho, se arrastar pelo chão. Hoje como os angoleiros abriram sua história, abriram suas portas eles já tão dizendo hoje que ‘faz’ as duas. Como que faz as duas? Eu quero que você me diga se o cara ‘assoveia’ e chupa cana ao mesmo tempo.

A Capoeira Angola foi criada dentro de um contexto histórico que menosprezava o negro e sua cultura. Para Cunha (2007, p.78),

devemos considerar a história e origem da capoeira no Brasil no período da escravidão, lembrar seu passado 'sofrido', da chegada do negro africano na condição de escravo no Brasil. No período de sua proibição, de sua prática escondida, proibida e marginalizada, em um ranço que perdura até os dias de hoje em alguns setores de nossa sociedade.

Mas, o que seria Capoeira Angola? Conde (2007, p.89) tenta responder a essa pergunta, argumentando que

a escola de Capoeira Angola amparou-se na ideia de rituais, história e, por consequência, na ideia de tradição para se legitimar como a ‘autêntica’ capoeira, opondo-se assim à Capoeira Regional e defendendo o argumento

⁷Depoimento colhido para o Projeto Capoeira Viva, disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=dXW2A35rsS8>, acesso em 25/07/2014.

de que a ‘verdadeira’ capoeira chegou ao Brasil junto com os escravos [...] e foi perpetuada pelos praticantes desta escola.

Já para Conceição (2009, p.124),

a Capoeira é denominada de Angola por ser uma herança ancestral dos povos Banto; neste sentido, suas raízes não estão somente vinculadas ao país africano que é batizado de Angola. Essa metodologia corporal é uma filosofia de vida que se apresenta em diversas culturas Banto da África de floresta e savana – Congo, Zaire, Angola, Azânia, Zimbábue, Zâmbia, Quênia, Tanzânia, República Sul Africana, Moçambique e República Malgaxe (Madagascar) – são algumas das regiões influenciadas pelas dispersões e aproximações demográficas (migrações) de origem Banto.

Já se sabe hoje em dia que ela é mais do que simplesmente a oposição ao estilo de capoeira mais difundido (Capoeira Regional). A Capoeira Angola tem desempenhado o papel de manter intactas as tradições africanas e afro-brasileiras desta manifestação ou, pelo menos, de diminuir a velocidade do processo conhecido como “embranquecimento” da capoeira. Ao realizar pesquisa comparativa entre os dois principais estilos de capoeira (Capoeira Regional e Capoeira Angola), Conde (2007, p.76) visualizou elementos “brancos” e “negros” na formação da capoeira:

a influência da cultura ‘branca’ foi demarcada por intermédio das hierarquias, dos sistemas de graduação, dos uniformes, da disciplina, das competições, da esportivização, da padronização dos movimentos, entre outros, e como características da cultura ‘negra’ foram assinaladas: música, ritmo, ginga, improviso, criatividade, malandragem, malícia e mandinga.

Conde (2007, p.61) ainda ressalta que a Capoeira Angola “também passa a ter a sua imagem aderida a ideia de resistência à cultura de massa, homogeneizante, de fácil assimilação e descartável. A ‘tradição’ e ‘pureza’ da Capoeira Angola, a partir dos anos 1970, começa a encontrar um nicho na contra cultura”.

A Capoeira Angola é o estilo de capoeira que melhor consegue transferir os conhecimentos africanos e afro-descendentes, de uma maneira bastante original. Os ensinamentos acontecem de forma prática, ou através de situações, “causos”, contados pelos mestres/professores, sem a necessidade de registro fotográfico, literário ou qualquer outro. Antigamente, aprendia-se Capoeira Angola através da observação e experimentação. O discípulo/aluno observava o jogo dos mais velhos e depois tentava reproduzir os movimentos. Não havia ensino formal, academia etc. O aprendizado se dava na rua, nas situações cotidianas, no mundo real. Hoje em dia, com as mudanças na sociedade, existem academias

de Capoeira Angola, mestres e professores que ensinam em espaços fechados, centros culturais, escolas e outros espaços sensíveis às questões da cultura de resistência negra, representada por esta luta.

Sabendo que ainda existe um histórico de preconceito racial, de gênero, religioso etc. no Brasil, não é de se espantar que esse preconceito tenha atingido as manifestações africanas e afro-brasileiras, como a capoeira, o candomblé, entre outras. Silva (2008, p.84) exemplifica isso, quando afirma que

existem pais que ainda cultivam um profundo preconceito contra a capoeira, acreditando que se trata de um esporte "menor" ou "coisa para malandros" ou só para homens, a ponto de atrapalhar profundamente a compreensão da criança sobre a modalidade. Algumas religiões também são contra a prática da capoeira por parte dos seus seguidores, pois acreditam que esta modalidade esteja relacionada com as religiões africanas como o Candomblé. Isso é apenas uma falta de conhecimento, pois a capoeira não possui necessariamente relação direta com nenhuma religião. Na capoeira, praticantes do Catolicismo, Espiritismo, da Umbanda, do Candomblé, do Budismo e todas as religiões podem conviver na mais perfeita harmonia, pois não existe nenhum dogma ou obrigação religiosa. A fé existe na capoeira, mas é a que cada um pratica no íntimo do seu ser.

A porção educacional da Capoeira Angola passa, primeiramente, pela relação estabelecida entre mestre/discípulo, professor/aluno. As questões de aprendizado envolvidas numa relação como essa vai ao encontro do que pensamos se tratar de uma verdadeira Educação. Pensar a capoeira na escola pública é pensá-la como contribuinte para a construção da identidade dos indivíduos que frequentam aquele espaço, os quais incluem-se aí grande parte de negros (pretos e pardos). Para Silva (2008, p.42),

historicamente, a capoeira e a escola formaram-se a partir de processos bastante diferenciados. Até os dias de hoje, a transmissão de conhecimento, a tradição, o sistema e a metodologia de cada uma dessas instituições apresentam características diversas, que podem ser conflitantes ou complementares.

Acreditamos que a capoeira pode contribuir sobremaneira para a formação dos indivíduos, pois ela é, em sua origem, crítica à realidade que se apresenta e propõe, em sua prática, uma maneira completamente diferente de nos relacionarmos entre si e com o ambiente que nos cerca. Concordamos com Conceição (2009, p.11) quando fala que

a capoeira, assim como o candomblé e outras expressões culturais dos africanos, está no nosso contexto atual, como um grande exemplo de veículo para os ensinamentos de conteúdos que fortalecem a solidariedade e a estima das crianças, jovens e orientadores afrodescendentes nas escolas públicas.

É na escola pública, laica, gratuita, que vemos, hoje em dia, grande parte da juventude negra ser formada. E para Cunha (2007, p.62) “através da capoeira podem surgir diversas propostas para a contribuição social, com crianças e jovens de camadas da sociedade menos favorecidas”. Esse movimento de inserir a capoeira, e dentro dela a Capoeira Angola nas escolas públicas, data da década de 1960. “Nas últimas cinco décadas, presenciamos esta intensidade de múltiplas ações com a capoeira, principalmente quando esta expressão cultural passa a ocupar com mais frequência e preocupação didática, os espaços das escolas públicas.” (CONCEIÇÃO, 2009, p.12)

Inicialmente, a capoeira foi transplantada para dentro da escola como atividade extra-curricular, mas seu caráter educacional logo foi percebido pelos educadores. Um exemplo do potencial educativo da Capoeira Angola é a roda.

A roda de capoeira representa a síntese desta modalidade. É no seu contexto que todos os elementos educacionais devem se expressar. A roda de capoeira deve ser um momento pleno de cooperação e de trabalho em equipe, pois para que ela aconteça é necessário que cada aluno desempenhe um papel ou uma função: tocar os instrumentos, cantar, responder ao coro, bater palmas e jogar. É essencial a participação ativa de todos, visto que o resultado final depende do conjunto. (SILVA, 2008, p.61)

O fato de se educar para a coletividade é inerente à capoeira. A cooperação entre os alunos, entre os alunos e o professor e entre todos e o ambiente é condição primordial para que ela possa ser praticada em toda a sua extensão, seja enquanto arte, luta, dança ou jogo.

A capoeira, como instrumento educativo, apresenta um processo de valorização do indivíduo, ao trazer à tona suas potencialidades. No entanto, esse caminho não pode ser deturpado pela interpretação de que este seja um processo individualista, pois a capoeira só se realiza no jogo, e isso implica, no mínimo, a relação entre duas pessoas. (SILVA, 2008, p.22)

Os professores, das mais diversas disciplinas, têm se utilizado da capoeira para explicar conceitos, trabalhar conteúdos relativos à história do Brasil e fazer uma ponte entre o conhecimento formal, dos livros didáticos e aquele conhecimento trazido, muitas vezes, pelo aluno.

Tratar a capoeira como parte do currículo escolar é também uma das formas de valorizar ainda a nossa própria cultura, tão importante de ser estudada, assim como é a língua portuguesa, a matemática, a educação artística e outras matérias disciplinares, que deveriam constituir o ensino público e também o privado. Uma forma de conscientizar a população sobre o rico valor cultural e educativo que tem a nossa capoeira. (CUNHA, 2007, p.62)

Por não se considerar uma atividade que trabalha apenas com o físico, e por conter elementos ritualísticos, instrumentos musicais, cantos e interações mais íntimas entre os sujeitos participantes do local chamado de roda de Capoeira Angola, a Capoeira Angola não encontra adeptos nas academias de ginástica e penso que nem queira entrar nesse meio. A questão corporal dentro da Capoeira Angola está muito mais ligada a uma visão holística do que cartesiana.

A Capoeira Angola é uma técnica corporal, ‘uma forma de conduta e intervenção com o outro, indivíduo ou ambiente’, tão pluralmente caracterizada de linguagens, que o colonizador percebeu o quanto ela significava para as afirmações das identidades ancestrais não só dos Bantos, mas de todas as identidades étnicas africanas escravizadas. (CONCEIÇÃO, 2008, p.87)

Existe uma pedagogia da Capoeira Angola que se propõe a ser humanizadora e libertadora. Para Silva (2008, p.22), “quando pensamos na pedagogia da capoeira, devemos pensar na pedagogia da diversidade, em que o respeito pelas diferenças, a criatividade, a cooperação, a co-educação e a participação são elementos fundamentais.”

Conde (2007, p.11) reforça o pensamento do apreço pela diversidade na Capoeira Angola, quando fala que “ao longo do tempo, a capoeira também se mostrou um eficaz instrumento de socialização. Do mesmo modo que auxilia na superação de limites, ensina o respeito a valores culturais, incentiva o espírito coletivo, eleva a auto-estima e se adapta às características de cada um”.

Para que a Capoeira Angola possa estar, de fato, inserida dentro de um projeto de escola que se propõe a atingir a totalidade dos seus alunos, sendo inclusiva nos seus conteúdos, é mister que ela seja incorporada ao currículo. Esse processo já vem acontecendo, a medida em que mais professores percebem o potencial da Capoeira Angola como instrumento de sociabilidade. Silva (2008, p.58) vislumbra isso e complementa que

nos últimos anos, temos observado um maior reconhecimento do potencial educativo da capoeira através de diversas experiências práticas com essa modalidade no âmbito escolar e da aproximação entre a capoeira e o meio acadêmico, tendo este último manifestado posição favorável à inclusão da capoeira como conteúdo do currículo escolar.

Para D’Amorim (2007, p.25), “tanto no aspecto de fundamentos filosóficos educacionais como no aspecto didático, a capoeira é uma escola de educação em si”. Assim, dentro de um currículo de Educação Física, a capoeira se insere por ser a única atividade que

possui todos os elementos para o desenvolvimento do aluno. Ela possui movimento, possui interação, possui aspectos históricos, matemáticos, lingüísticos, artísticos e científicos. Neste sentido, encontramos em Cunha (2007, p.77) a melhor definição para a Capoeira Angola dentro do contexto da Educação Física, quando diz que "a capoeira como atividade física e uma arte-luta é abordada como prática social que enfatiza temas lúdicos da cultura corporal e que envolve códigos, sentidos e significados da sociedade que a cria e pratica."

Percebemos aí que em um currículo de Educação Física, podemos inserir a Capoeira Angola em diversos momentos, com diversas intenções. O que não podemos esquecer é a preocupação em não folclorizar sua prática, aceitando os condicionantes sociais perversos que todos os dias bombardeiam nossos alunos, tais como o imediatismo das relações, a velocidade das informações, o reprodutivismo impensado e irreflexivo das ações etc.

O que se busca na capoeira, assim como nas danças populares, é uma vivência em que o aprendizado ocorra pelo autoconhecimento do corpo, deflagrado de dentro para fora, inversamente ao que propõem as técnicas aplicadas através dos métodos de exposição-reprodução. (SILVA, 20008, p.21)

O corpo do negro (e do não-negro também) é, dentro do universo da capoeira, ao mesmo tempo templo e arma. Essa relação de totalidade é exposta na frase "o corpo fala", e a capoeira, através dos movimentos, das cantigas, do "barulho", tem sempre algo a dizer, seja sobre o preconceito racial, sobre a pobreza, sobre a violência etc.

Como principal meio de diálogo, cabe ao corpo do capoeirista absorver um saber que transcende a um condicionamento reprodutivo ou um modo de expressão corporal vazia de sentido. Para isso, faz do seu corpo um meio de expressão que atualiza representações culturais concernentes à capoeira. Nessa incorporação há de se incluir o seu dia-a-dia, a história da capoeira, dos escravos, do Rio de Janeiro, da Bahia, de Portugal, da África, entre outros. (CONDE, 2007, p.111)

Pelo fato de desenvolver as principais valências físicas (força, flexibilidade e resistência cardio-pulmonar), além de ritmo, equilíbrio e coordenação motora, podemos afirmar que a Capoeira Angola é completa para atingir os seus objetivos: libertar o homem de tudo que o aprisiona, seja por meio de preconceitos, seja por limitações físicas, seja por relacionamentos. Ela, como manifestação da cultura negra, criada no Brasil, agregou elementos de outras culturas, também subalternizadas, e isso é visível em vários aspectos. Um dos mais interessantes está relacionado a uma das diferenças mais importantes da Capoeira Angola em relação a outras lutas: a musicalidade.

A musicalidade é uma característica exclusiva da Capoeira Angola entre todas as lutas existentes. Ela tem diferentes funções, de acordo com o ambiente e a ocasião. Os cantos, acompanhados do som de diferentes instrumentos musicais, exprimem, em geral, as questões relativas ao universo da capoeira e dos capoeiristas. “As cantigas parecem ter papel relevante, pois elas estão, em sua grande maioria, reconstituindo o passado, seja da capoeira, seja dos antigos mestres, dos capoeiristas lendários, ou de algum fato relacionado com a época da escravidão” (CONDE, 2007, p.85).

Entre o rol de instrumentos utilizados na prática da Capoeira Angola, encontram-se instrumentos de origem africana (atabaque e agogô), de origem árabe (pandeiro), e de origem indígena (reco-reco). Mas, o berimbau, também instrumento de origem africana,

é o signo mais representativo da capoeira, e em seu som é depositada a ‘alma do jogo’. Também é ao ‘pé do berimbau’ que os dois capoeiristas se agacham antes de iniciar o jogo; quem toca o gunga é quem dita o toque e o andamento do ritmo; simbolicamente é dado ao ‘dono da roda’. (CONDE, 2007, p.83)

Para Barros (2012, p.145), “na Capoeira, a música vai além de alegrar, de embelezar e dar ânimo aos seus praticantes: ela congrega significados, mensagens e valores tanto para disciplinar quanto para socializar o capoeirista, quer seja para o jogo da Capoeira, quer seja para o ‘jogo da vida’”. Além disso, a roda em si tem um significado extremamente importante para os povos africanos e indígenas: em um círculo, todos são iguais, todos possuem uma importância para a continuidade da prática ali estabelecida e os africanos acreditam que, por não ter pontas, no círculo, a energia produzida não é perdida, é absorvida pelos participantes. Conceição (2009, p.42) ressalta essa importância de se valorizar o saber ancestral afro-indígena, pois para ele “os descendentes dos afro-indígenas terão que ser contemplados com conhecimentos que lhes reconstituam os valores favoráveis à vida”.

Pela sua natureza altamente adaptativa, a Capoeira Angola consegue se inserir rapidamente em vários contextos diferentes. Se por um lado isso favorece o desenvolvimento dos indivíduos, por outro, as influências podem ser letais para a correta manutenção das questões fundamentais da Capoeira Angola.

Sob pretexto de aceita socialmente, a capoeira não pode se embranquiçar, adotando os valores da sociedade branca ocidental. Ao contrário, sua filosofia, visão de mundo e cosmologia são tão ricas que ela de se impor e, de outro lado, ser aceita justamente por ser uma proposta diferente de filosofia, visão de mundo e cosmovisão da sociedade ocidental, que é aristotélica e linear. (D’AMORIM, 2007, p.26)

Infelizmente, hoje em dia, vemos movimentos e cantigas na Capoeira Angola que não possuem embasamento nos fundamentos da prática ou na história da Capoeira Angola e são repetidos apenas pelo fator estético, o que alimenta a indústria que consome rapidamente e contribui para a folclorização dessas manifestações culturais.

As folclorizações impostas às práticas do Candomblé, da Capoeira, do Maracatu, do Samba, do jongo, do Maculelê e outras heranças culturais africanas contribuíram significativamente para a consolidação da nossa alienação corporal e ambiental ao nos distanciarmos das raízes históricas autênticas. (CONCEIÇÃO, 2009, p.91)

Em suma, reconhecemos a Capoeira Angola como manifestação da cultura africana no Brasil, imersa dentro da sociedade, influenciadora desta na medida em que resgata determinados valores que consideramos de suma importância na formação do cidadão crítico, seja ele negro, branco, indígena etc. Porém, não podemos nos esquecer que a mesma também é influenciada por essa mesma sociedade: capitalista, de consumo, que utiliza e depois descarta os conhecimentos concebidos, para que as relações de superioridade e inferioridade permaneçam inalteradas na sua essência. Torna-se necessário, para isso, que as manifestações de matriz africana sejam cultivadas e reproduzidas para agregar valores humanos e não apenas financeiros, estéticos ou de outra natureza expugna, que colocou e ainda coloca os seres humanos negros na condição de subalternos.

CAPÍTULO 4

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

*Pisei na pedra
A pedra balanceou
Levanta meu povo
Cativeiro se acabou
(ponto de jongo – Jongo da Serrinha)*

Para iniciarmos a apresentação e a posterior discussão dos dados obtidos, a partir dos questionários aplicados, convém discorrer sobre alguns pontos importantes, observados pelo pesquisador no processo de coleta de dados e que podem nos ajudar em discussões futuras:

- 1) A estranheza dos entrevistados com o fato de um profissional de Educação Física estar estudando racismo e sua ligação com o processo educacional;
- 2) Os questionamentos feitos após a aplicação do questionário, como se quisessem saber mais sobre o tema.
- 3) A recusa de alguns gestores em permitir a aplicação do questionário, mesmo se tratando de instrumento confidencial e sigiloso, que não revelaria nem o nome da unidade escolar e nem a identidade do professor respondente.
- 4) Houve a tentativa de burocratizar o processo, pedindo uma autorização da Secretaria Municipal de Educação para que eu pudesse questionar os professores da unidade escolar. A alegação era se eles estariam disponíveis para responder ao questionário, não levando em consideração o direito do professor em aceitar ou recusar participar desse estudo.

Procuramos nos deter, durante a construção e a coleta de dados, ao exposto por Almeida Neto (2008), para quem esses aspectos da pesquisa dependem do objeto a ser pesquisado, dos recursos do pesquisador, do tempo disponível e a possibilidade de acesso aos dados. Como dito anteriormente, em alguns locais foi bastante difícil ter acesso aos sujeitos (no caso os professores de Educação Física) para que pudéssemos ampliar a abrangência do estudo.

Perfil dos Entrevistados

Participaram do estudo cinco professores, sendo três de uma mesma escola, situada no bairro denominado Caju⁸, com visível presença de pretos e pardos, apesar de um histórico de população formada por portugueses e, atualmente, com uma grande parcela oriunda da migração de nordestinos para o Rio de Janeiro.

Além desses, foram pesquisados um professor de uma escola em um bairro da região central, chamado de Gamboa, onde a presença de elementos africanos existe até hoje, pela proximidade com o Morro da Conceição, com a Pedra do Sal, com o antigo Cais do Valongo e o Cemitério dos Pretos Novos, ambos recém descobertos em escavações durante as obras preparatórias para os Jogos Olímpicos que serão realizados na cidade do Rio de Janeiro em 2016; e um professor de um bairro próximo do centro (Benfica) que possui conhecimentos sobre Capoeira Angola. A amostra não probabilística típica nos pareceu ideal para tratar do assunto, visto que nela os casos exemplares constituíram-se em pessoas que, por suas características, trouxeram aspectos do todo a ser investigado (ALMEIDA NETO, 2008, p.88).

Os cinco professores se auto-classificaram brancos. Essa informação nos interessou bastante para poder avaliar as respostas subsequentes. Oliveira & Barreto (2003, p.200) discutem a relação entre a cor dos sujeitos e a percepção do racismo no Rio de Janeiro e afirmam que

quanto mais ‘escuro’ o indivíduo, maiores são as chances de ele identificar a existência de racismo no Brasil. De modo inverso, considerando aqueles que têm baixa percepção do racismo, é maior a proporção de ‘brancos’, seguido por ‘pardos’, ‘indígenas’ e, por último, os ‘pretos’.

Dessa maneira, procuramos analisar as respostas considerando este fato, sabedores de que talvez eles não tenham passado, em sua vida pessoal, por alguma situação de discriminação racial. Mas procuramos colocar esse fato dentro de uma realidade que entenda que a luta pela superação do racismo e da discriminação racial é tarefa de todo e qualquer educador, independentemente do seu pertencimento étnico-racial, crença religiosa ou posição política (BRASIL,2005, p.16).

Por fim, observamos que um dos professores, apesar de se auto-declarar branco, possuía traço fenotípico (coloração de pele) pardo; exemplificando assim, o que podemos chamar de negação de identidade. Concordamos com Gomes (2005), que comentando acerca

⁸O nome Caju refere-se a enorme quantidade de cajueiros que havia naquele local, há décadas atrás.

da identidade, define que nenhuma identidade é construída no isolamento; pelo contrário, é negociada durante a vida toda, através do diálogo exterior e interior com os outros.

Nossa inquietação acerca dessa declaração reside no fato de que talvez uma pessoa que tenha problemas em se afirmar como preta ou parda, possa negligenciar essa busca e valorização da identidade para seus alunos negros e não-negros. Ribeiro (2013, p.133) nos dá pistas sobre esse processo identitário, quando coloca que

em busca de ascensão social e sob influência das concepções do homem ‘branco’, uma grande parcela da população, em casos ainda mais difíceis, associado ao gênero, classe social e sexualidade, se encontra numa situação em que muitas vezes pode levar ao extremo da negação de si mesmo.

Algo que poderia nos soar estranho, é trabalhado por Gomes (2005, p.43), pela dificuldade de se construir uma identidade negra positiva em uma sociedade que, historicamente, ensina aos negros que, desde muito cedo, para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo.

A idade dos professores variou entre 36 e 52 anos. Este é outro dado que merece destaque, tanto pelo fato de não terem outra formação acadêmica (de graduação) posterior à promulgação da lei quanto ao fato de talvez terem participado de um processo educacional muito menos democrático e, dessa maneira, tendo pouco acesso às discussões acerca das relações desiguais que existem durante o processo educacional (OLIVEIRA & BARRETO, 2008, p.203).

Formação de Professores

Entendemos a formação de professores como um processo que se inicia na graduação e deve percorrer todo o período da vida profissional, seja em cursos livres, cursos de atualização, pós-graduação etc. A formação profissional inicial dará o embasamento para que ele possa iniciar um trabalho com o mínimo de qualidade.

Quando questionados sobre alguma disciplina na graduação que abordasse conteúdos africanos e afro-descendentes, 60% respondeu afirmativamente e citou “Folclore” como referência de disciplina com esta finalidade. Interessante revelar que os 40% restantes que responderam negativamente à pergunta realizaram a graduação nas seguintes situações: em

uma instituição pública que possui no currículo, além da disciplina Folclore, a disciplina Capoeira como obrigatória e em uma instituição particular, relatada por outro professor, como tendo a disciplina Folclore no currículo. Ou seja, em ambos os casos, os sujeitos tiveram alguma disciplina durante a sua formação acadêmica que se relacionava com a questão dos conteúdos africanos e afro-descendentes, porém, não identificaram, na mesma, essas características.

Concordamos com Silva (2011, p.901) quando comenta que

é possível ponderar que o contato do estudante de educação física com a Capoeira possa ocorrer por meio de uma disciplina na graduação e assim ele teria acesso a este tipo de conhecimento. Entretanto, essa experiência pode não ser determinante para que ele ministre aulas de Capoeira na escola.

Não é intenção deste estudo discutir sobre a aplicação do conceito de folclore na sociedade contemporânea (que tem se mostrado depreciativo), porém deixamos a reflexão sobre o significado da palavra folclore, que segundo Cascudo (2000,p.240) seria a cultura do popular, que se torna normativa através da tradição. Dessa forma, a disciplina “folclore”, citada pelos sujeitos, estaria relacionada ao estudo da manifestações tradicionais da vida coletiva (IDEM, p.241).

Através desses dados, concordamos com Cunha Júnior (2013, p.27) no sentido de que

a formação dos professores deveria conter estes temas e a sua ausência nos indica uma alienação com o cotidiano da nossa história, passada, presente e futura. No entanto, são temas de presença nas agendas educacionais dos movimentos sociais de maioria afrodescendentes.

Além disso, por mais que tenham respondido afirmativamente a essa questão, quando questionados sobre se conhecia outras manifestações culturais africanas e afro-descendentes, 60% dos sujeitos (todos do gênero feminino) responderam citando “danças” ou “dança afro”, talvez pela proximidade deste gênero com o ensino de danças na escola, ao passo que os professores do gênero masculino foram mais específicos, citando “maculelê, samba de roda”, ou ainda “candomblé, jongo, samba, maracatu, folia de reis, umbanda”. A resposta dada por um dos professores, indicando “as danças e/ou manifestações folclóricas” como conteúdos africanos e afro-descendentes possíveis serem trabalhados nas aulas de Educação Física para o primeiro segmento do ensino fundamental é o exemplo do uso indiscriminado do conceito de folclore, atribuído às generalizações nas manifestações culturais.

Porém, inserir as religiões de matriz africana como manifestação cultural demonstrou o quão avançado podemos estar na discussão sobre quais conteúdos podem ser trabalhados na sala de aula, que apesar de estar circunscrita em um ambiente legalmente laico, sofre influências do meio, em um país marcadamente pluri-religioso.

No que se refere aos exercícios cotidianos das danças, da Capoeira Angola e outras riquezas culturais herdadas das diversas nações africanas, não podemos deixar de reconhecer as reduções filosóficas (nos fundamentos ancestrais de todas essas riquezas) efetivadas ideologicamente pelos colonizadores. As reduções tiveram papéis cruciais nas descaracterizações existenciais do ser africano. O escravizado foi assim distorcido de sua identidade original, para que, desprovido da memória ancestral autêntica (inferiorizado) viesse a reduzir a consciência de um ser livre [...]. (CONCEIÇÃO, 2009, p.49)

Acreditamos que nada é por acaso e que esse processo de invisibilidade, desconhecimento e descaracterização (embranquecimento) das manifestações de matriz africana segue uma lógica contrária aos objetivos da mesma: ao invés de libertar, aprisiona. Assim nos alerta Cunha Júnior (2013, p.26) quando fala que

os cursos de pedagogia e de magistério superior carecem de um elenco de disciplinas que introduzam a história e cultura africana, as culturas afrodescendentes, as relações étnicas, pedagogias pluriétnicas e as formas de combate a produção das desigualdades étnicas através da educação.

A sensibilidade para assuntos que não estejam diretamente relacionados à sua prática diária, apesar de presentes, deve ser ressignificada para estes professores, pois como atesta Daolio (2004, p.9),

os currículos dos cursos de graduação em educação física somente há poucos anos vêm incluindo disciplinas próprias das ciências humanas, e isso parece estar sendo útil para a ampliação da discussão cultural na área. As publicações - artigos em periódicos, livros, capítulos - que utilizam como base de análise da educação física conhecimentos das ciências humanas têm aumentado nos últimos vinte anos.

Porém, o próprio autor afirma que não deve causar mais polêmica afirmar que a Educação Física lida com conteúdos culturais.

O tempo em que os professores se formaram no Ensino Superior variou de 12 até 29 anos atrás. Com isso, pode-se estabelecer que nenhum deles teve, durante o curso de Graduação, alguma disciplina que discutisse as relações raciais à luz da Lei 10.639/03. 60% dos professores se formaram em universidades públicas (UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro e UERJ – Universidade Estadual do Rio de Janeiro) e os demais em uma única universidade particular (UGF – Universidade Gama Filho). Vale considerar o fato de que dois professores, que disseram no questionário desconhecer a lei, estudaram em uma universidade que, hoje em dia, discute de forma assídua as questões raciais e aplica o sistema de cotas (UERJ), demonstrando o avanço das discussões na temática racial no ensino superior, ao longo dos anos.

Procuramos pensar no professor como o que Gramsci denomina de intelectual orgânico, fruto da sociedade capitalista e que contém, em sua definição, quatro aspectos fundamentais: sua historicidade, consciência do seu papel político, sabedor do significado da sua organicidade e sua condição social, a partir de uma vinculação de classe (GRAMSCI *apud* SILVA, 2001, p.88). O autor caracteriza a atuação dos intelectuais orgânicos das classes subalternizadas (expressos neste estudo pelos professores que ensinam em escolas públicas em bairros com predominância de população de baixa renda) como “educadores de massa”, num movimento de construção de contra-hegemonia que tem como perspectiva transformar-se numa nova hegemonia (SILVA, 2011, p.94).

Os intelectuais orgânicos, no nosso caso, estariam, de alguma forma, entrelaçados nas relações sociais pertencentes à classe menos favorecida, afro-descendente (SANTOS, 2009, p.151). Foi difícil analisar as respostas de dois professores, por terem 29 e 22 anos de formados, especificamente no tocante ao trabalho com conteúdos africanos e afro-descendentes nas aulas de Educação Física, pois apesar de terem respondido afirmativamente, foram vagos na descrição de quais conteúdos achavam possível de serem trabalhados, tendo um professor respondido “todos” e outro respondido “dança, capoeira”.

Essa contra-hegemonia pode ser entendida no presente estudo como a luta contra o racismo institucionalizado nos currículos, nas falas e nas práticas docentes, apesar de mascarado por meio de discursos mitológicos da democracia racial. Geralmente, o currículo adotado nas escolas tradicionais (incluindo-se aí as escolas públicas) deriva da educação da classe dominante, burguesa, a partir da cultura dominante (burguesa, eurocêntrica, elitista), que não está interessada em discutir a situação do negro no país.

O tempo de atuação no Ensino Fundamental também abarcou um espaço de tempo expressivo, indo de professores que atuam desde 1983 até professores que iniciaram o magistério, nesta modalidade de ensino, em 2003, ano da promulgação da Lei (dois professores). Todos os professores possuíam algum tipo de pós-graduação lato-sensu. Porém, nenhum deles participou, até o momento, de nenhum curso de atualização/extensão que abordasse a Lei 10.639/03 e/ou os conteúdos africanos e afro-descendentes. Ou seja, desde 2003, não houve, por parte dos professores, qualquer intenção de conhecer/aprofundar seus conhecimentos acerca da Lei 10.639/03, ou de sua aplicação nas aulas de Educação Física ministradas.

Esse fato pode ter-se dado talvez pela falta de oferta de cursos com esta temática, ou por conta de uma apatia pedagógica que atinge diversos profissionais ao longo de sua trajetória docente. Mas,

no caso brasileiro, a formação e a prática profissional do professor que se faz também um educador, exigem contextualizar o desafio representado pela questão racial e pelo racismo, fato nem sempre presente nas discussões dos espaços de formação acadêmica e profissional. (GUSMÃO, 2013, p.47)

Dessa maneira, é complexo entender profissionais que atuam há vinte e três anos, ou trinta e um anos (caso de dois professores) no magistério (seja público ou privado) e não tenham procurado se atualizar nessa temática. A formação continuada do professor de Educação Física do município do Rio de Janeiro torna-se deficiente também neste aspecto e confirma a questão de que os diversos programas de ensino, formação de professores, das atividades escolares em geral e de difusão da cultura serem analfabetos sobre a África e sobre as africanidades da vida brasileira (CUNHA JÚNIOR, 2013, p.29). Essa situação não é exclusividade da área de Educação Física. Gusmão (2013, p.109) exemplifica e deixa uma reflexão acerca do tratamento dado aos conteúdos africanos e afro-brasileiros nas escolas municipais do Rio de Janeiro:

As orientações curriculares do município do Rio de Janeiro avançam, por exemplo, quando sugerem que seja projetado o filme 'Kiriku' para os alunos, mas freia o processo ao não disponibilizar o filme. O mesmo faz com os livros de literatura infantojuvenil que sugerem, visto que, nem todos os livros são disponibilizados para as escolas. Podemos pensar também sobre quantos professores conhecem o material e o valor de seu uso? O que a secretaria tem feito nesses anos para sensibilizar os docentes para que percebam a importância da temática perpassando as diferentes áreas do conhecimento? Que formações continuadas, de qualidade têm sido oferecidas aos docentes de modo a abarcar um grande número de participantes?

A resposta a esses questionamentos ainda é uma extensa lista de negativas. Não podemos afirmar se essa estratégia⁹ governamental é proposital. Porém, a realidade que se apresenta é que não houve, até o momento, políticas públicas que persigam o caminho da formação de professores reflexivos, sensíveis às temáticas africanas e afro-descendentes e suas variáveis, mediante a compreensão do processo educativo do professor, de modo permanente e contínuo, dentro e fora da escola (GUSMÃO, 2013, p.54).

Conhecimento sobre a Lei 10.639/03

Apenas um professor respondeu afirmativamente ter conhecimento sobre a lei 10.639/03, apesar de, após ter respondido ao questionário, confirmar a resposta com a pergunta “é aquela lei dos conteúdos negros, não é?”. Os demais ou desconheciam e procuravam saber sobre ela, após responderem ao questionário (três professores), ou não se lembravam e perguntavam sobre o nome (um professor). Ficamos pensando, talvez, em um nome para a lei, tal qual existe a Lei Maria da Penha que trata da violência contra a mulher ou a recente Lei da Palmada que trata da violência contra crianças e adolescentes, para que a mesma possa ser melhor divulgada e aplicada.

Mas o fato de 80% dos sujeitos pesquisados desconhecerem uma lei que em 2013 completou 10 anos sinaliza, para nós, um alerta, pois estes sujeitos trabalham cotidianamente com crianças negras e a lei deveria balizar suas ações pedagógicas. Esta lei veio para se pensar a sociedade que se quer daqui a 20, 30, 40 anos, não a sociedade de hoje. Uma sociedade para todos, não para negros ou não-negros (GUSMÃO, 2013, p.58). A lei serve para se pensar o que a escola pode fazer para contribuir na diminuição dessa existência de tratamentos diferenciais na sociedade que prejudica a formação e construção de sujeitos políticos (SOUZA, 2013, p.84).

Conteúdos Africanos e Afro-descendentes nas Aulas de Educação Física

⁹Utilizaremos o conceito de estratégia em Certeau *apud* Duran (2012), para quem as estratégias fariam parte de ações promovidas por algo exterior, externo, como por exemplo nossos concorrentes e inimigos. (p.44)

Ao questionarmos os sujeitos sobre se a Educação Física Escolar deveria ter, em seu currículo, conteúdos africanos e afro-descendentes para o 1º segmento do ensino fundamental, todos os respondentes se colocaram a favor dessa proposta. Esses dados contribuem sobremaneira para a questão da inclusão desses conteúdos nas aulas.

Não foi questionado se os sujeitos conheciam as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais, mas o fato de 80% desconhecerem a lei pode nos dar uma pista no sentido do desconhecimento desse documento que também poderia auxiliar bastante no trato com estes conteúdos. Entretanto, não podemos nos esquecer que trabalhar conteúdos africanos e afro-descendentes não pode ser visto como um trabalho à parte, o mesmo deve estar proposto dentro de uma dinâmica que olhe a cultura negra e de matriz africana como constituinte da cultura brasileira e não como algo em separado, discriminado, pois

até o século XIX havia, em relação aos povos da África, um olhar exótico (misto de fascínio e de repulsa) e que foi exatamente este olhar exótico, com tudo que decorre dele, que, embora não tenha criado o racismo, permitiu que o sentimento racista aflorasse. A construção de um olhar exótico sobre a África resvalou para o racismo no momento em que o continente africano aparece diante do olhar dos europeus como um território de imensas riquezas ainda preservadas ou em que, nas colônias, o processo de conquista da liberdade por parte dos ex-escravos seja efetivado (SANTOS, 2002, p. 287).

A falta de conhecimento sobre os conteúdos africanos e afro-descendentes a serem trabalhados, detectada pelas respostas vagas na questão sobre quais conteúdos os sujeitos achavam possível serem trabalhados nas aulas de Educação Física para o 1º segmento do ensino fundamental - variaram entre “todos”, “dança”, “capoeira” até “raças e etnias” e “preconceito” - podem nos dar uma pista de quão longe ainda estamos de ter uma formação docente que contemple a sensibilização para estes conteúdos.

Acreditamos que uma educação antirracista é possível e necessária, se levarmos em consideração a ressignificação de três pilares: o espaço escolar, o currículo e o docente/educador. Pensamos os conteúdos como instrumentos e não um fim em si mesmos. Com isso, podemos estabelecer, nos conteúdos discriminados pelos sujeitos, alguns desmembramentos.

Em danças, podemos abordar os diversos tipos de danças africanas e afro-descendentes (os jongos, o maculelê, os sambas, a dança-afro) presentes na cidade do Rio de Janeiro, através dos grupos que os praticam/preservam. Além disso, a influência africana na

chamada MPB (Música Popular Brasileira), nas cantigas de roda, nos brinquedos cantados etc. Quando se falar em capoeira, utilizar a capoeira não apenas como prática corporal, aprendizado de movimentos, mas sim como uma ponte entre o presente e o passado do negro no Brasil, sua função de resistência. Por isso, “o tratamento de temas sócio-políticos não significa um doutrinamento político, mas sim uma mudança de ponto de vista que passaria a ser o da classe trabalhadora. Esta mudança possibilitaria a construção de uma visão contra-hegemônica.” (BERTALOZZI, ALVES & AMARAL, 2008, p.208)

Quando se falar em raças e etnias, explicar o conceito biológico de raça e porque ele ainda não pode ser aplicado também nas Ciências Humanas e Sociais. E, principalmente, explicar o que é preconceito, seja ele racial, de gênero, de opção religiosa etc., para que os alunos entendam que determinadas ações não são apenas brincadeira, são atitudes preconceituosas.

Pedro Moraes Trindade, conhecido na capoeira como Mestre Moraes, em dois vídeos¹⁰ acerca do ensino de capoeira para crianças, nos convida a uma reflexão neste sentido:

Hoje a regra é: ‘eu faço um trabalho com crianças’. Tá legal. Você tá ensinando o quê a essas crianças? A ser atletas de capoeira? Não precisa ser com capoeira. Vai jogar bola. Vai fazer qualquer coisa. [...] Eu só acredito nessa política de capoeira dentro das escolas quando o objetivo extrapolar esse de unicamente botar as crianças pra dar salto, pra dar martelo, pra dar pontapé, rasteira, cabeçada. Tem tanta coisa que eles podem aprender através da capoeira, não é? Melhorar a auto-estima dele, não é?

Essas perguntas nos levam a pensar sobre o conteúdo que se diga africano ou afro-descendente. Não é porque ele é conceituado como africano ou afro-descendente que o tratamento deste conteúdo será passado, como a Lei 10.639/03 indica e as Diretrizes propõem que se faça. Para Souza (2013,p.87),

muitos professores alegam que tal lei vem de escalões superiores e, portanto, não se sentem preparados para lidar com a questão. E ainda têm aqueles que acreditam no mito da democracia racial ou acreditam que tocar nesse tema é tocar ‘na ferida’, preferindo o silêncio para ‘não provocar constrangimentos’.

Um exemplo disso foi o fato da Copa do Mundo, na África do Sul, em 2010, ter sido tematizada em diversas escolas do município do Rio de Janeiro, através de desenhos de animais africanos (rinocerontes, leões e macacos, entre outros) com anuência de professores

¹⁰ Disponível em < https://www.youtube.com/watch?v=4-M_6PqAkxQ> e <<https://www.youtube.com/watch?v=z0zc214K-uY>>. Acesso em 14/07/2014.

de Educação Física (que promoveram torneios esportivos com a temática da Copa do Mundo), desprezando todo o arcabouço cultural que emanou e emana daquele continente ao longo do tempo, resumindo a cultura africana, e suas particularidades, em seres irracionais.

É importante ressaltar que há uma imagem do negro e da África forjada pelo olhar europeu, que foi elaborada e reinterpretada através das épocas (SANTOS, 2002), que nos passa uma ideia de continente atrasado, habitado apenas por animais selvagens e sociedades tribais. Para Cunha Júnior (2013, p.39),

existe um profundo silenciamento sobre o negro. Há uma constante censura sobre se falar sobre o negro. Executa-se uma política de censura social limitando a liberdade de expressão e de manifestação do ser negro, do agir como negro, do exigir o respeito como negro.

Por isso, podemos considerar que não é porque se trabalha com dança-afro, por exemplo, que se discute a questão do corpo do negro na mídia, no teatro, no cinema. O mesmo conteúdo pode ter inúmeras maneiras de ser abordado e inúmeros conceitos podem ser apreendidos e internalizados pelos alunos, a depender da maneira como o professor o enxerga e procura democratizar o acesso àquele conhecimento. A formação do docente, no sentido de ser sensível às temáticas africanas, é altamente enriquecedora no momento da abordagem do conteúdo, na sua contextualização. Para Passos (2013, p.206), “os saberes existem, estão presentes no cotidiano, entretanto além de existir um não-reconhecimento dos mesmos como saberes, existe uma desqualificação deles em relação aos outros, socialmente valorizados.”

Existem conteúdos presentes nos currículos de Educação Física Escolar? Sim, com certeza. Mas, se o pensamento for de colocar, neste currículo, a discussão de temas relacionados às africanidades e seus desmembramentos culturais no Brasil, os conteúdos africanos e afro-descendentes podem ser de grande valia para os docentes.

A presença desses sujeitos e seus saberes no cotidiano é inquestionável. Porém me parece que o problema é menos a não-presença e mais a hierarquização: os saberes existem, estão presentes no cotidiano, entretanto além de existir um não reconhecimento dos mesmos como saberes, existe uma desqualificação deles em relação aos outros, socialmente valorizados. (IDEM, IBIDEM)

Verifica-se, dessa maneira, um silenciamento em relação às questões relacionadas à presença do negro no espaço escolar e o acesso aos conteúdos que possam fazer sentido para ele, que possam contribuir para sua formação e para a valorização da sua identidade.

Racismo na Escola e nas Aulas de Educação Física

A partir das leituras feitas, no período prévio da coleta de dados, percebemos o quanto ainda existe racismo no Brasil e que as escolas brasileiras reproduzem esse aspecto social.

O racismo no Brasil é alicerçado em uma constante contradição. A sociedade brasileira sempre negou insistentemente a existência do racismo e do preconceito racial, mas, no entanto, as pesquisas atestam que, no cotidiano, nas relações de gênero, no mercado de trabalho, na educação básica e na universidade os negros ainda são discriminados e vivem uma situação de profunda desigualdade racial quando comparados com outros segmentos étnico-raciais do país. (GOMES, 2005, p.46)

O fato do brasileiro não admitir a presença do racismo é uma maneira lamentável de ser racista. E é tarefa dos afro-descendentes e da população, em geral, construir uma leitura da sociedade e das instituições do Estado (e aí inclui-se a escola e os sujeitos pertencentes à ela) que resultem na melhoria da qualidade de vida da população negra (SANTOS, 2007, p.156). Para Oliveira (2003, p.204),

embora seja um fato sociologicamente importante que os brasileiros evitem expressar verbalmente o que entendem ser preconceito racial, o fato de que os brancos continuam tendo acesso privilegiado às oportunidades sociais convida à reflexão sobre os limites das concepções que vêem o racismo apenas como resultado de atitudes e atos individuais, sem atentar para a dinâmica estrutural que extrapola essa dimensão individual.

Dos sujeitos pesquisados, 60% responderam que já presenciaram situações de racismo na escola e os mesmos 60% responderam que já presenciaram situações de racismo na aula de Educação Física. Não foi nosso interesse questionar a atitude tomada por eles no momento do fato e nem se os sujeitos envolvidos no ato de racismo eram professores, alunos ou funcionários (promovendo ou sofrendo atitudes racistas), apesar de sabermos que “a prática do acobertamento é a mais usual, pois o ‘mito da democracia racial’ conduz à chamada ‘política de avestruz’, na qual, por se fazer de conta que um problema não existe, tem-se a expectativa de que ele deixe, de fato, de existir.” (BRASIL, 1997, p. 138)

Porém, o fato de lembrarem da presença de situações de racismo, dentro da escola, revela e confirma o que apenas havíamos tido conhecimento por meio da leitura de textos.

Encontram-se manifestações discriminatórias entre alunos, educadores e funcionários administrativos. Um quadro perverso pelo que significa de desrespeito ao aluno na situação Direta de sala de aula, criando expectativas preconceituosas em relação ao seu desempenho. (BRASIL, 1996, p.126)

O que os Parâmetros Curriculares Nacionais, no documento sobre Pluralidade Cultural e Orientação Sexual, nos indicam é que os alunos que sofrem atitudes racistas, seja de outros alunos, seja dos professores ou de outros sujeitos na escola, podem ter o desempenho escolar prejudicado, em relação ao colega que não sofreu preconceito. Como exemplos dados pelos professores como manifestações racistas na escola encontramos “apelidos como macaco, tição”, “alunos chamando outros de ‘macaco’, ‘pretinho’ e ‘queimadinho’, ‘negão’. Apesar disso, nas últimas pesquisas realizadas sobre as atitudes racistas, é cada vez maior a discordância da população com frases que expressam estereótipos negativos relacionados aos negros, ao mesmo tempo que tem crescido também o apoio ao fim da segregação racial informal que ainda insiste em ocorrer (OLIVEIRA, 2003, p. 195).

Uma situação interessante foi relatada por um professor. Em sua resposta sobre ter presenciado racismo na escola, responde afirmativamente e comenta: “chिंगamento entre alunos. E alunos negros ofendendo professor branco por causa da cor do professor”. Poderíamos pensar se tratar de outro professor, mas o mesmo, depois de ter respondido o questionário, comenta com o pesquisador e se posiciona como vítima e exemplifica o quanto foi discriminado, sendo chamado de “brancão”, “gringo” etc. Sobre esse fato, recorreremos às Diretrizes (BRASIL, 2005, p.16) que nos alerta, colocando que

outro equívoco a enfrentar é a afirmação de que os negros se discriminam entre si e que são racistas também. Esta constatação tem de ser analisada no quadro da ideologia do branqueamento que divulga a idéia e o sentimento de que as pessoas brancas seriam mais humanas, teriam inteligência superior e, por isso, teriam o direito de comandar e de dizer o que é bom para todos.

Assim, apesar de termos entendido o comentário do professor como um desabafo de alguém que se sentiu ofendido, não podemos deixar de fazer uma comparação entre “brancão” e “gringo” (xingamentos dirigidos a ele) e “macaco”, “pretinho”, “tição” que são dirigidos cotidianamente aos alunos e alunas negros e negras em nosso país. E, seguindo esse pensamento, “é possível que pessoas negras sejam influenciadas pela ideologia do

branqueamento e, assim, tendam a reproduzir o preconceito do qual são vítimas. O racismo imprime marcas negativas na subjetividade dos negros [...]” (BRASIL, 2005, p.16)

Um professor disse nunca ter presenciado situações de racismo na escola, nem nas aulas de Educação Física, em 23 anos de magistério. Além dele, outro professor também se colocou, dessa maneira, mesmo lecionando na mesma escola em que dois professores, que presenciaram racismo, lecionam. Infelizmente, o racismo em nossa sociedade se dá de um modo bastante peculiar: ele se afirma através da sua própria negação (GOMES, 2005, p.46). O conceito de racismo e preconceito racial para os professores entrevistados é bastante fluido, assim como o é para a população brasileira não-negra (ou que se auto-identifica como não-negra).

O fato de que a percepção do racismo esteja sendo objeto de estudo no Brasil se reveste de maior importância diante da tradição que marcou o período da década de 1930 até a década de 1970 de não colocar em discurso a questão do racismo, algo que era parte da posição anti-racialista que se tornou quase oficial nesse período. O próprio fato de que estejam sendo realizadas pesquisas que fazem a população falar ou produzir discursos sobre o racismo no Brasil indica que existem mudanças em curso na regra tácita que recomendava não falar sobre esse assunto, pelo menos em público e fora dos espaços reservados da casa. Em suma, embora o racismo ainda possa ser considerado um tema sensível no Brasil, não há dúvida de que tem se criado uma corrente de opinião pública em torno do tema[...]. (OLIVEIRA & BARRETO, 2003, p.197)

Em relação à presença de situações de racismo nas aulas de Educação Física, 60% dos professores entrevistados responderam afirmativamente e colocaram como exemplos “chingamento entre os alunos”, “crianças não querendo dar a mão para alunos negros dizendo que ele é ‘sujo’” e “em relação aos cabelos e às cores de pele”. Somente por essas respostas, podemos fazer uma análise de quão introjetado o racismo se coloca no espaço escolar. Os alunos que demonstraram esses comportamentos aprenderam com alguém, dentro ou fora da escola.

Historicamente, registra-se dificuldade para se lidar com a temática do preconceito e da discriminação racial/étnica. Na escola, muitas vezes, há manifestações de racismo, discriminação social e étnica, por parte de professores, de alunos, da equipe escolar, ainda que de maneira involuntária ou inconsciente. (BRASIL, 1997, p.122)

Não pretendemos, neste estudo, investigar as ações tomadas pelos professores ao se confrontarem com situações de racismo, seja no ambiente escolar, em geral, seja nas aulas de

Educação Física ministradas por eles, já sabedores que as instituições de ensino (sejam elas públicas ou privadas) têm falhado em termos de promover políticas antidiscriminatórias (anti-racistas, anti-sexistas etc.) que se consolidem em ações concretas (SANTOS, 2007, p.152). Para Oliveira & Barreto (2003, p.205),

o fato de que os brasileiros neguem que sejam ‘racistas’, e que mesmo os negros neguem que tenham sofrido discriminação racial, não é algo que pode ser considerado novo. A maior novidade é o reconhecimento público de que o racismo é um problema presente na sociedade brasileira.

Nosso propósito era colocar que o racismo e o preconceito racial participam ativamente do cotidiano escolar dos alunos do 1º segmento do ensino fundamental. E, durante as aulas de Educação Física, a utilização de conteúdos africanos e/ou afro descendentes pode ser uma ferramenta que ajude neste processo de reversão do pensamento racista (anti-racismo). É assim que pensamos a Educação Física Escolar, numa perspectiva que expressa diferentes tipos de linguagem, onde cada manifestação da cultura corporal possui seu repertório próprio e específico. Dessa forma, cabe à escola e às aulas de Educação Física o ensino democrático dessas diferentes linguagens, ligadas à cultura corporal (SILVA, 2011). Porém, para obtermos êxito nesse posicionamento, “a escola e seus professores não podem improvisar. Têm que desfazer mentalidade racista e discriminadora secular, superando o etnocentrismo europeu, reestruturando relações étnico-raciais e sociais, desalienando processos pedagógicos.” (BRASIL, 2005, p.15)

O trabalho que se tem, nessa perspectiva, é termos que descobrir novos conhecimentos, para dialogar com os alunos de uma outra maneira e realizar um trabalho de reversão do pensamento racista, preconceituoso, para um novo que veja o outro como diferente, porém com os mesmos direitos, as mesmas oportunidades, o mesmo valor.

Capoeira e Capoeira Angola nas Aulas de Educação Física Escolar

Para que possamos analisar os dados aferidos no questionário acerca das diferenças existentes nos estilos de capoeira, é necessário que se coloquem argumentos que os fundamentem. A capoeira possui estilos, formas diferentes de ser praticada, com rituais próprios de cada estilo, assim como a metodologia de ensino e a passagem e a valorização de determinados conhecimentos acontecem de forma diferente.

Existe uma discussão bastante corrente na área da capoeira acerca dos estilos praticados. É de comum acordo, entretanto, que duas vertentes foram mais determinantes na difusão da capoeira pelo Brasil e pelo mundo: a capoeira angola e a capoeira regional. Que se pese o fato da capoeira regional ser a mais difundida, em número de praticantes, também é consenso que foi a que mais sofreu influências de outras manifestações corporais. Para Frigerio (1989, p.87), que escreveu um dos artigos mais referenciados quando se comenta sobre o “embranquecimento” da capoeira, “embora a Capoeira Angola também tenha se modificado com a passagem do tempo, conversas com velhos mestres e o jogo de quem, com 60 anos ou mais, ainda a pratica nos dão a demonstração de que a Angola atual conserva muito da tradicional.”

A capoeira regional, também chamada de “capoeira de Bimba”, em homenagem ao seu criador, Manoel dos Reis Machado, incorporou determinados aspectos da cultura vigente na época (décadas de 1940 e 1950) que, apesar de ter legitimado a capoeira enquanto luta, divulgando-a para fora da Bahia (local onde nasceu a capoeira regional), também a descaracterizou. Sobre isso Frigerio (IDEM, p.89) comenta que

começa também, no entanto, junto com a legitimação, o processo de descaracterização (para usar um vocábulo popular entre os angoleiros) da Capoeira. Sua prática diminui no ambiente que lhe deu origem, a rua e as festas de largo, para evitar associações com o meio popular, com seu passado turvo e passa-se a praticá-la em recintos fechados, escolas que servem como meio de vida para os mestres.

Dessa forma, pretendemos ressaltar, neste estudo, entre todas as manifestações da cultura africana e afro-brasileira conhecidas e ainda desconhecidas dos docentes, a Capoeira Angola, por acreditar que ela, entre todas as vertentes presentes na capoeira atualmente, é uma das que melhor expressa a identidade africana, sua metodologia ainda traz muito do ensinamento dos africanos e dos seus descendentes no Brasil e sua história se confunde com a história da população negra deste país.

A capoeira, bem como outras manifestações sócio-culturais, passa por processos de transformação, o que leva a reinterpretar-se continuamente, assumindo novas formas e significados que acompanham as modificações sofridas por toda sociedade. A esportivização, a exportação e a mercadorização da capoeira complementam esse processo, mas são vistos por boa parte dos capoeiristas e acadêmicos como descaracterizador e reificador da capoeira, tirando a sua essência lúdica e a sua simbologia cultural. Por outro lado, alguns grupos pensam esse processo como ‘evolução’. (ALMEIDA, SOARES & ALMEIDA, 2012, p. 378)

Nossa visão é de que esta suposta “evolução” na capoeira (e a capoeira regional carrega muito disso) trouxe um “embranquecimento”, fruto das relações sociais entre negros e não-negros. A questão de adequação da capoeira em relação às outras manifestações da cultura resultou num processo difícil de ser desfeito, tornando-a uma manifestação cultural mestiça. Porém,

não pretendemos negar a essas novas manifestações mestiças sua importância ou valor, já que sua ampla aceitação popular mostra que, além dos interesses de classe que possam ter causado seu aparecimento (ou ter influenciado neste), constituem, atualmente, manifestações autênticas da cultura popular brasileira. No entanto, sustentamos que têm, efetivamente (ou lhes são conferidas), conotações ideológicas, quando são utilizadas para monopolizar a legitimidade na área que lhes diz respeito, ou são apresentadas como meta à qual, inevitavelmente, deve aspirar às expressões negras que lhes deram origem (por exemplo, quando se clama que a Umbanda é religião e o Candomblé, ou qualquer variante ortodoxa, é superstição, ou que a Capoeira Regional é uma arte marcial e a Capoeira mais tradicional ‘apenas’ folclore). (FRIGERIO, 1989, p.93)

Em relação ao conhecimento do que seria capoeira Angola, 40% dos professores entrevistados responderam afirmativamente. Para os demais, além do desconhecimento dessa vertente, não haveria diferença entre a capoeira Angola e a capoeira Regional.

Entre os que responderam haver diferença, encontramos um dos discursos passados nos cursos de Educação Física e que expressam apenas o senso-comum: “a capoeira Angola assume posturas mais baixas, é mais lenta”. Esse é um discurso simplista, assimilado pelas pessoas como definição e que, de certa maneira, desmerece a variável luta da Capoeira Angola, colocando-a como frágil em relação às outras vertentes de capoeira. Darido (2007, p.225) define a movimentação da capoeira Angola consistindo “em golpes desferidos quase que em câmera lenta. O capoeirista fica a maior parte do tempo com o corpo arqueado e sua ginga é de braços soltos, relaxados [...]”

Depreende-se daí, uma visão romântica da capoeira Angola enquanto luta. E, mesmo entre os conhecedores e praticantes de capoeira Angola, as diferenças ainda ficam restritas ao visível, ao tangível.

Um dos professores respondeu que “filosoficamente podemos dizer que existem muitas diferenças. Porém as mais visíveis são o ritual, o uniforme e a movimentação”. À questão filosófica explicitada pelo professor, espera-se que seja relacionada o seu caráter formativo, enquanto elemento educacional, porque se assim não for,

a partir dessa modalidade de luta popular, que se desenvolveu de forma empírica – portanto considerada ‘inexata’, ‘ingênua’, chega-se ao que muitas vezes é denominado de ‘Capoeira objetiva’. Nesta, supostamente, através do estudo dos movimentos e do conhecimento científico que possuímos do corpo humano, seriam alcançados movimentos e técnicas com um grau máximo de eficiência. O saber negro, ‘primitivo’, deve assim ser substituído pelo conhecimento ‘científico’ (FRIGERIO, 1989, p.91)

Estas questões se relacionam diretamente com o processo de “embranquecimento” da capoeira, capitaneado pelo Mestre Bimba e ainda hoje em curso. A capoeira Regional, por se fazer presente em diversos estabelecimentos oficiais de ensino (academias de ginástica, escolas, etc.) se popularizou e é reconhecida atualmente como a arte marcial brasileira. No entanto,

para gozar do prestígio das outras artes marciais mais bem-sucedidas, precisa ser cada vez menos brasileira, perdendo suas características próprias e incorporando outras que lhe são alheias. Influi também, neste processo, o fato de que os mais fervorosos defensores da Capoeira/esporte são professores de educação física e/ou especialistas em alguma arte marcial oriental. (IDEM, p.90)

Sobre a presença da capoeira (seja ela Capoeira Regional ou Capoeira Angola) na escola, ela pode ser utilizada como conteúdo das disciplinas escolares por um professor que já trabalhe na escola e possua conhecimentos de capoeira, podendo ser um professor de Educação Física, Educação Artística, História, Português, Geografia, entre outras disciplinas (SILVA, 2008, p. 41). Nosso interesse, como anteriormente citado, é tratar a Capoeira Angola como conteúdo da Educação Física Escolar para o 1º segmento do ensino fundamental, como parte de uma postura que leve, aos alunos das escolas públicas inseridas em comunidades com contingente populacional negro extenso, possibilidades de valorização das culturas de matriz africana.

A Capoeira Angola contribui para o nosso encontro interior; aprofunda a conquista da auto-estima, auto-confiança e auto-cuidado; nos fortalece de argumentos filosóficos, gestos e encontros que demonstram superações de ódios, intolerâncias, invejas, frustrações, depressões, ansiedades sexuais e políticas, medos, paixões fanáticas, preconceitos e outras formas de conflitos internos e externos. (CONCEIÇÃO, 2009, p.105)

A inclusão deste conteúdo, dentro do currículo das escolas públicas da cidade do Rio de Janeiro, não pode ser desprezada. Mas, sendo o currículo um campo permeado por relações

de poder e que tem sido tratado como uma narrativa racial, onde apenas o grupo hegemônico tem o poder de narrar, descrever ou representar a si mesmo, ele desconsidera os saberes dos demais grupos, tidos como diferentes (GONÇALVES, 2009). Os conteúdos de matriz europeia encontram muito mais espaço nos currículos do que os chamados “outros saberes”, inclusive aí os conteúdos africanos e indígenas. Na teoria, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (BRASIL, 2005, p.7),

a educação constitui-se um dos principais ativos e mecanismos de transformação de um povo e é papel da escola, de forma democrática e comprometida com a promoção do ser humano na sua integralidade, estimular a formação 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 abra caminhos para a ampliação da cidadania de um povo.

O que se vê, na prática, é um silenciamento por parte dos currículos e dos que trabalham com a educação escolar e que se apropriam desse currículo. E, conforme afirma Gusmão (2013), a Lei 10.639/03 seria, para muitos, uma lei de negros e para negros e vários professores se recusam a trabalhar com a lei dentro da sala de aula, com a alegação de que o aluno não é somente negro e mestiço ou de que na sala de aula, são todos iguais. Infelizmente esse é o reflexo do pensamento de grande parte da sociedade brasileira: de que na escola todos os alunos são iguais em direitos e deveres. Mas será que o aluno que foi discriminado pelo colega que não quis dar a mão por achar que ele era “sujo” é tratado igualmente, tanto pelos colegas quanto pelos professores e funcionários?

Os que são tratados como iguais, universais, são os eurodescendentes. Os demais, a imensa maioria, vive a necessidade de se adaptar àquilo que foi programado e executado para outros. Além da discussão da discriminação, inexistindo a presença das culturas afrodescendentes se reforçam as desigualdades sociais, produzem campos férteis para a desinformação e para o cultivo do racismo. (CUNHA JÚNIOR, 2013, p. 27)

A capoeira, e em especial a Capoeira Angola, pode e deve servir de ferramenta neste processo de aproximar as culturas de matriz africana dos alunos e estes, da questão racial que permeia as relações sociais no Brasil. Superar o racismo, através do conhecimento histórico do valor do negro na formação da nossa sociedade, trabalhar a questão do coletivo, sem discriminações, expressa pela prática da capoeira em roda, onde cada um possui um papel determinante para o êxito da prática, é fundamental para a educação das crianças e jovens.

No processo de ensino-aprendizado da capoeira devemos levar em consideração a ambigüidade desta manifestação cultural. As pessoas lutam, jogam, brincam, dançam capoeira e isso faz do seu aprendizado algo bastante enriquecedor. Além disso, deve-se levar em conta sua historicidade contextualizando-a socialmente, pois se trata de uma produção cultural. (SILVA, 2011, p. 891)

O que se vê, atualmente, no ensino de capoeira nas escolas, por parte dos professores de Educação Física, seja ele ligado a algum estilo ou não, é um reducionismo das possibilidades pedagógicas que a prática da capoeira pode proporcionar aos alunos no tocante às questões raciais. Mas o cotidiano da educação básica é dinâmico. Desse modo, considerar este cotidiano como um espaço reducionista e de mera reprodução de conteúdos é negar o princípio mais significativo da educação: o seu caráter formativo (SOUZA, 2013, p.271). Para isso, não se pode esquecer que as questões históricas relacionadas às manifestações culturais africanas e afro-descendentes são parte fundante das mesmas.

Entendemos que o processo de formação subjetiva a partir das manifestações culturais oriundas dos afro-brasileiros deve considerar a dor pela qual os seus atores passaram na constituição deste legado histórico para que não se caia em leituras que as transformem em mais um elemento de massificação. A noção da dor destes povos serviria como algo que nos remetesse, se é que podemos dizer assim, à realidade então vivida. (MWEWA, 2011, p.229)

A questão de a Capoeira Angola ser considerada luta nos coloca um desafio a mais: lutar contra o quê? Lutar contra quem? Se pensarmos que ela foi utilizada como defesa corporal e ataque durante a Guerra do Paraguai, podemos considerá-la arte marcial (Marte é considerado o deus da guerra). Da mesma maneira, se pensarmos nos escravos e libertos que procuravam sobreviver na cidade do Rio de Janeiro durante o período monárquico e mesmo ainda hoje, lutam se “esquivando” do desemprego, da fome e da miséria. Ela é luta no sentido filosófico da palavra e, assim, colocamos a Capoeira Angola como filosoficamente formadora de um potencial metodológico que fortalece a consciência humana na direção de um estado de justiça social (CONCEIÇÃO, 2009, p. 104).

Quando dizemos que a educação brasileira é herdeira dos métodos colonialistas que transformaram os educadores em reprodutores de chicotadas mentais (NASCIMENTO *apud* CONCEIÇÃO, 2009), estamos propondo uma nova educação e uma nova Educação Física. Diante de um espectro que coloca a capoeira situada ora como “arte negra”, ora como

“esporte branco” (FRIGERIO, 1989), a capoeira que se ensina nas aulas de Educação Física, na maioria dos casos, está mais próxima da segunda opção, por reproduzir os valores sociais, ao invés de ressignificá-los, discutindo-os com os alunos.

A falta do conhecimento dos professores (e conseqüentemente dos alunos) da capoeira-mãe (vocábulo utilizado pelos capoeiristas para se referir à Capoeira Angola como referência de ancestralidade) é um sinal de que algo se perdeu no caminho, de se propor a capoeira enquanto conteúdo das aulas de Educação Física para o 1º segmento do ensino fundamental.

A escola apresenta-se como lócus privilegiado de reprodução das desigualdades raciais ao considerar a cultura de raiz européia superior às demais. O mito da democracia racial brasileira, que mascara uma sociedade hierarquizada, tem sobrevivido até nossos dias graças às ações das instituições que reproduzem as ideologias, entre elas a escola. (GONÇALVES, 2009, p. 94)

Apesar de constatararmos que as famílias das periferias necessitam do resgate dos conhecimentos que saíram das sabedorias populares, e que são libertadores (CONCEIÇÃO, 2009, p.45), ainda precisamos reconhecer que o processo de formação dos professores e gestores escolares é falho no sentido de atentar para as questões raciais dentro e fora da escola. E assim,

todas estas questões que refletem as condições de vida e percepções da população negra no Brasil têm sido denunciadas e expressadas pelas diversas formas das manifestações culturais afro-brasileiras, o que evidencia o lugar fundamental que esta cultura ocupa nos currículos escolares e acadêmicos enquanto instrumento revelador e, ao mesmo tempo, de confrontamento das desigualdades raciais e sociais no país. (SANTOS, 2007, p. 152)

Porém, na perspectiva crítica, esses conteúdos se fixam nos aspectos sociais relacionados à luta de classes, esquecendo que pobres discriminam pobres, assim como ricos discriminam ricos.

Projetos Interdisciplinares sobre Racismo e Preconceito Racial

Quando questionados sobre a participação em projetos sobre racismo e preconceito racial dentro do ambiente escolar, 80% responderam negativamente. Dessa maneira,

entendemos as respostas negativas, pois só se pode discutir algo que já se tenha algum conhecimento prévio e que se perceba a importância. Isso não quer dizer, no entanto, que eles não tenham acontecido. Mas, nos revela um dado curioso: se os projetos aconteceram, a Educação Física não foi incluída. Talvez pelos professores não se sentirem confortáveis para trabalhar o tema com os alunos, ou talvez por não ter sido dada a oportunidade de contribuírem. “Na compreensão alargada que se estabelece entre indivíduo e social, entre cultura e ideologia, a prática pedagógica do professor se faz com mediação que aproxima a realidade da condição negra e do racismo ao contexto de vivências e de reflexão.” (GUSMÃO, 2013, p.55)

De qualquer forma, o fato da Educação Física não estar presente em projetos escolares que tratem de racismo e preconceito racial, em escolas que são “povoadas” por alunos negros, sugere que talvez ela não tenha contribuições a fazer ou que não haja situações de racismo nas aulas de Educação Física e no mundo esportivo em geral (algo que se prova contrário por meio das declarações dos professores e dos fatos apresentados pela mídia¹¹). A visão tradicional¹² de Educação Física Escolar, como mera incentivadora de modalidades esportivas europeias, ocidentais, ainda é colocada como fim em diversos estabelecimentos de ensino, públicos e privados. Mas, essas práticas não propiciam a reflexão crítica da realidade e tampouco a formação de cidadãos conscientes (BERTAZOLLI, ALVES & AMARAL, 2008, p.214).

Localização da Escola e Relevância Social dos Conteúdos

A última questão do questionário procurava relacionar dois aspectos importantes a serem identificados pelos professores de Educação Física: se eles reconheciam o local onde ministravam as aulas como um local com influência africana e afro-descendente, relacionado à escravidão na cidade do Rio de Janeiro e se isto favoreceria a implementação da lei 10.639/03. Dois professores não assinalaram, nem “sim” nem “não”, e responderam “sem opinião formada” e “não sei” no campo da resposta descritiva. Um professor assinalou “não” e justificou “pelo não conhecimento da lei”. Os outros dois professores responderam

¹¹ A Copa do Mundo de Futebol de 2014, realizada no Brasil, foi também cenário para uma campanha mundial contra o racismo no esporte.

¹² Tradicional neste contexto é tratada como uma abordagem de Educação Física que se coloque acrítica.

afirmativamente e justificaram “porque traz à tona as raízes e culturas do povo afro-descendente” e “acho que muitos bairros são relacionados com a escravidão”.

Conhecer a realidade da escola, realizar uma avaliação diagnóstica, deveria ser tarefa de todo docente comprometido em abordar conteúdos significativos para seus alunos. Buscamos pesquisar professores que atuavam em áreas que, comprovadamente, eram reduto de alunos negros e que tinham, em seu entorno, elementos relacionados à escravidão e à vida dos africanos trazidos para o Brasil. O fato do professor não conseguir identificar esses aspectos dificulta bastante seu trabalho no tocante a aproximar os alunos de conteúdos relevantes para sua formação. As escolas ou estavam inseridas dentro de localidades conhecidas como favelas, ou muito próximas a elas.

A favela surge no cenário urbano do Rio de Janeiro sem estar contextualizada em um processo social, mas como resultante de fatos espaciais e temporalmente delimitados. Uma das possibilidades é entender a favela como uma transmutação do espaço quilombola, pois no século XX, a favela representa para a sociedade o mesmo que o quilombo representou para a sociedade escravocrata. Um e outro, guardando as devidas proporções históricas, vem integrando as ‘classes perigosas’. Os quilombolas por terem representado, no passado, ameaça ao Império; enquanto os favelados se constituíram elementos socialmente indesejáveis, após a instalação da República. (CAMPOS, 2013, p.247)

Entendendo a favela (ou comunidade, como se tem utilizado ultimamente) como um “quilombo do século XXI”, nos preocupamos, neste estudo, com a valorização dos alunos negros, além de prover informação sobre cultura negra aos alunos não-negros, com objetivos anti-racistas. Ela, enquanto pólo de resistência africana e afro-descendente no cenário urbano, resistiu e resiste às diversas tentativas de “embranquecimento” da cidade, herança do nosso passado de colônia e influência europeia. Para Cohen *apud* Santos (2002, p.278),

os europeus enxergavam o preto como marca do mal e da depravação humana e não podiam entender que houvesse povos portadores de uma cor que era motivo de grande inquietação. Não era sem fundamento que muitos se propunham a investigar e compreender a origem e o porquê dos negros terem a pele escura. Argumentos de ordem teológica se perfilavam a argumentos pseudocientíficos e filosóficos. Os negros teriam a pele escura devido à forte influência do sol nas regiões habitadas por eles? Seriam tão escuros por sua descendência de Caim, que, como castigo, teve sua face enegrecida por Deus após matar Abel? Ou pela maldição de Noé sobre Caim do qual todos os negros descenderiam? Seriam negros por causa da água e dos alimentos que os nutriam, encontrados somente na África?

O desconhecimento das pessoas acerca do negro e da cultura negra gera, todos os dias, atitudes preconceituosas, individuais, coletivas ou institucionalizadas. Em praticamente todos os bairros da cidade do Rio de Janeiro temos exemplos de favelas, desde os mais afastados do centro, no chamado subúrbio, até a área central e na zona sul, que são, tradicionalmente, regiões mais abastadas, seja pelos escritórios, seja pelos edifícios residenciais de luxo.

Apesar disso, ainda reside no Brasil o fato dessa parcela da população ser excluída do acesso à educação de qualidade, e isso não é recente. Conforme citamos anteriormente, aos pobres e negros sempre foi relegada uma instrução inferior. Neste sentido, entendemos ser necessária uma atualização dos professores de Educação Física acerca da Lei 10.639/03 e das implicações positivas que a aplicação da mesma gera, tanto nos alunos negros, quanto nos não-negros. Acreditamos que o fato da escola estar inserida em um contexto relacionado à escravidão, favorece sobremaneira a aplicação da lei e, sucessivamente, a democratização de conteúdos africanos e afro-descendentes, tais como as danças de matriz africana (hip-hop, samba, maculelê, jongo), da Capoeira Angola, e de outras manifestações da cultura negra.

As populações periféricas estão depauperadas e alienadas nas suas buscas de apoderamentos e autodeterminações integrais. Uma compreensão corporal empobrecida de valores afirmativos rouba da humanidade popular as noções de saúde, higiene e outras sensibilizações [...]. (CONCEIÇÃO, 2009, p.43)

Comungamos do pensamento de Araújo & Oliveira (2013) que o combate ao racismo e à discriminação é uma das formas concretas de intervenção que pode contribuir para uma educação centrada na transformação e emancipação do ser humano. A questão da relevância social dos conteúdos, contida em Soares et al. (1992) e apropriada por nós, é pertinente no sentido de dar aos alunos as condições de se fazerem representados nos conteúdos abordados. Para Silva (2008, p.45),

A capoeira é do povo, já que foi das camadas mais populares da sociedade que ela nasceu. Os professores e Mestres também são pessoas da comunidade, que têm contato direto com seus problemas e suas linguagens. Por isso, ao utilizar a capoeira como conteúdo das suas aulas, os professores da escola criam nos seus alunos um maior sentimento de respeito e identidade.

A questão da identidade é tratada como um aspecto fundamental, considerando que as relações entre dominantes e dominados são caracterizadas pela oposição de interesses de ambas as partes, determinada pela posição em que se situam na estrutura social (SILVA, 2011, p.95) e, dessa forma, assumimos enquanto docentes reflexivos uma postura combativa

em relação ao racismo e às outras estratégias de submissão do povo negro brasileiro. Além disso, acreditamos que os alunos das periferias necessitam, com urgência, do resgate dos conhecimentos que saíram das sabedorias populares (CONCEIÇÃO, 2009, p.45) e o responsável direto por mediatizar esses conhecimentos ainda é o professor, no espaço escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Adeus, adeus

Boa viagem

Eu vou-me embora

Boa viagem

(música de encerramento da roda de capoeira)

A questão racial na sociedade brasileira é revestida de fendas históricas que nos impedem de conhecer suas nuances em profundidade. Desde o momento que Rui Barbosa mandou queimar os arquivos relativos à escravidão no Brasil, assistimos a uma negação de algo concreto: o negro faz parte da sociedade brasileira, é parte fundante em sua descrição (sociedade formada pelas três raças: negra, não-negra e indígena), e é discriminado. Os fatos históricos ocasionados após esse ato simbólico de “queima de arquivo” podem ser representados pelas políticas racialistas de embranquecimento, uma “europeização” e os eugenismos. Dentro desses “eurocentrismos”, formou-se uma área de pensamento de cunho racista preocupada com a dominação dos povos e justificada pelo escravismo e colonialismo criminoso (CUNHA JÚNIOR, 2013, p.43). Todos esses acontecimentos fizeram de nossa sociedade algo no mínimo confuso de conceituar.

Os valores etnocêntricos que descredenciam as culturas africanas das suas possibilidades de manifestações autênticas, estão enraizados na lógica dos grandes ‘negócios culturais’ da economia pós-moderna; os mercadores ‘desses exóticos produtos ou frutos culturais tropicais’ (predominantemente desenraizados das suas identidades ancestrais) sabem que dançarinos (as), capoeiristas, artistas plásticos, atores e outros criadores de artes não folclorizadas, os não distorcidos nas suas identidades ancestrais, não se permitem aos sistemas de mercantilizações baratas! (CONCEIÇÃO, 2009, p.56)

Definimos nosso país para os povos estrangeiros como o país do samba, do carnaval, do futebol, da capoeira, mas negamos aos negros acesso aos meios de divulgação cultural (como exemplo podemos citar o preço dos ingressos para assistir ao carnaval na Marquês de Sapucaí, no Rio de Janeiro), exportamos jogadores de futebol como “peões”, ou ainda como “mercadoria de troca”, assim como exportamos professores de capoeira e de outras manifestações culturais de matriz africana como mão-de-obra barata para trabalhar nas terras “além-mar”.

Ao colocarmos como centro das discussões a aplicação da Lei 10.639/03, não podemos fugir do fato que a mesma explicita no seu texto as Áreas de Educação Artística, Literatura e História como especiais em ministrar conteúdos africanos e afro-brasileiros, apesar de no mesmo parágrafo ela mencionar “todo o currículo escolar”. Não entendemos o porquê de tal colocação, e conjecturamos que talvez tenham pensado que sejam mais “fáceis” de desenvolver algum trabalho com o tema (MARTINS, 2013). Mas, relacionando a temática étnico-racial do currículo, vemos que ela se aproxima bastante do tema transversal Pluralidade Cultural (BRASIL, 1997), que como todo tema transversal, deve ser trabalhado por todas as disciplinas do currículo.

Superada essa questão e envolvendo a área da Educação Física Escolar, sub-campo da Educação Física, encontramos alguns entraves em relação à aplicação da referida lei. O primeiro é o desconhecimento por parte dos docentes sobre a mesma, sua função e no que ela muda a dinâmica das aulas, no que concerne prover ao aluno negro e não-negro acesso a conteúdos que tratem da questão racial e do negro no Brasil. A formação deste docente se mostra carente de fundamentação para tratar desses assuntos, tão importantes no que se espera de uma educação dita democrática. Porém, como nos alerta Cunha Júnior (2013),

enquanto as visões da educação sobre africanidades e afrodescendências não passarem por ampla inclusão, a educação brasileira será antidemocrática, de inclusões diferenciadas, produzindo as sistemáticas criações inferiorizantes, de repetência, evasão e baixo aproveitamento dos afrodescendentes. (p.27)

A visão do docente sobre seus alunos deve conceber, necessariamente, um processo de reflexão do tipo: para que alunos eu mediatizo conhecimentos? Quais conhecimentos fazem mais sentido? Quais conhecimentos remetem a uma melhora da auto-estima, a uma valorização desse sujeito?

Nos textos trabalhados e nos docentes pesquisados, encontramos uma das faces da nossa sociedade, uma imagem que deveríamos ter vergonha: o racismo existe, está dentro da escola e está dentro das aulas de Educação Física. Ao admitirmos esse fato, toda nossa visão de educação deve passar por uma revisão. Racismo é crime. Nos omitir e não trabalhar para a erradicação de atitudes preconceituosas pode ser visto como cumplicidade. Mas o racismo é aprendido socialmente. E, sendo aprendido, também pode ser negado. Qual ambiente deveria favorecer o cultivo de atitudes anti-racistas hoje em dia? A escola, como instituição que se propõe formar cidadãos, deveria tomar para si essa responsabilidade. Ao invés disso, reproduz

o racismo no seu ambiente e se omite em discuti-lo, seja nas atitudes cotidianas de alunos, professores e funcionários, seja por meio de projetos.

Existe uma folclorização das questões do negro, que se coloca à mostra nas comemorações de 13 de maio ou de 20 de novembro, mediatizadas por informações dúbias de veracidade acerca da África e de seus habitantes, acerca dos negros trazidos para o Brasil para serem escravizados, acerca da democracia racial, como resquícios de um pensamento colonizado.

Ainda se propagam nas escolas as reprovações de alunos negros, tidos como “incapazes”, “bagunceiros”, “incorrigíveis”. E a Educação Física Escolar nesse contexto, como fica? Percebemos que os alunos de graduação recebem nos cursos superiores de magistério de professores de Educação Física uma formação que não trata da diversidade de identidades, que procura ver a turma como algo homogêneo, desconsiderando os conflitos externos que influenciam nas atitudes dos alunos dentro da aula de Educação Física. Ainda deixamos para os outros a responsabilidade de trabalhar conteúdos africanos e de matriz africana, por não termos tido contato com os mesmos durante a graduação e não termos aprendido que nossa formação deve perdurar por toda a nossa vida profissional.

Identificamos, genericamente, os conteúdos africanos e afro-descendentes como importantes para os alunos do 1º segmento do ensino fundamental, mas não participamos de projetos que envolvam as outras disciplinas e/ou a comunidade escolar. Verificamos a presença do racismo nas nossas aulas, mas não nos é oferecido ou não procuramos cursos de atualização, para poder prover a todos os alunos, ao menos, a mesma educação, seja ela de boa qualidade ou não.

Neste trabalho, elegemos a Capoeira Angola como referência de conteúdo de matriz africana, por entendermos que essa manifestação cultural reúne elementos que possibilitam ao professor de Educação Física, na escola, trabalhar com os alunos negros e não negros as questões que consideramos relacionadas à lei 10.639/03: a história da África e dos africanos no Brasil, e os aspectos da cultura afro-brasileira presentes na sociedade brasileira nos dias atuais. “As cantigas de capoeira, por exemplo, retratam cenas da vida patriarcal brasileira possibilitando uma remontagem dos primórdios da colonização pois, muitas vezes são narrados fatos da vida cotidiana do negro livre ou do negro na senzala.” (SIMÕES, 2000, p.30)

Além disso, identificamos os benefícios da prática da Capoeira Angola para os alunos, em relação ao pertencimento social, valorização das identidades, pertencimento no mundo, e melhoria da auto-estima, pois ela conscientiza crianças, jovens e adultos para o exercício dos direitos humanos pluriétnicos (CONCEIÇÃO, 2009, p.114). Em um mundo que procura, cada vez mais, generalizar conhecimentos, onde as tradições são esquecidas em favor de um novo sem sentido, sem raiz, sem valor, concordamos com Silva (2011, p.901) quando fala que “são as condições sociais de produção na qual o professor encontra-se inserido que vão impulsionar a escolha (ou não) da capoeira para compor o rol das manifestações da cultura corporal a serem estudadas em suas aulas.”

Procuramos, neste trabalho, nos afastar de um dado observado por Almeida, Soares & Almeida (2012, p.382) que, ao analisarem as narrativas relacionadas à capoeira na RBCE¹³, constataram que “a supervalorização do passado da capoeira é uma das formas de inventar a originalidade, uma identidade essencial e etnizada em termos nacionais, para garantir seu espaço no esporte escolar e na Educação Física curricular.”

Porém, negar aos alunos os conhecimentos relacionados à prática da capoeira e da Capoeira Angola por consequência, já incorporados na bibliografia da área, é menosprezar o que a Capoeira Angola tem de mais importante: a afirmação da identidade cultural e étnica da capoeira, para afirmar o negro e sua cultura como resistência cultural (IDEM, p.383). A luta para transformar a capoeira em conteúdo curricular, na prática, ainda se faz presente (IDEM, p.381), apesar de termos ela citada em diversas literaturas de referência na área da Educação Física Escolar, como Soares et al.(1992), Darido (2007), entre outros.

Ainda há muito a se fazer: revisar os currículos dos cursos superiores de Educação Física, rever os currículos escolares e projetos pedagógicos, atualizar os professores, principalmente, em escolas que possuem uma população negra e/ou mestiça, na cidade do Rio de Janeiro e procurar criar um ambiente favorável para que os sujeitos possam mediatizar conteúdos que façam sentido e se tornem cidadãos mais críticos, reflexivos e emancipados de racismos e preconceitos que, porventura, venham a sofrer durante a vida.

¹³Revista Brasileira de Ciências do Esporte – Publicação acadêmica de referência na área de Educação Física.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Wlamyra R. de. **Ouçam Salustiano**. Revista de História da Biblioteca Nacional. Ano 3, nº 32, Maio 2008.

ALMEIDA, Juliana Azevedo de; SOARES, Antonio Jorge G.; ALMEIDA, Marcelo Nunes de. Narrativas Identitárias da Capoeira na Revista Brasileira de Ciências do Esporte – RBCE. In: **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, vol.34 n.2, pp. 375-390, Porto Alegre, abr./junho 2012.

ALMEIDA NETO, Honor de. **Pesquisa científica na prática**. Canoas: Ed. ULBRA, 2008.

ANDRADE, Inaldete Pinheiro de. Construindo a Auto-Estima da Criança Negra. In: Munanga, Kabengele (org.). **Superando o Racismo na Escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

ARAUJO, Mairce da Silva. OLIVEIRA, Luana da Silva. Educação Patrimonial no Combate ao Racismo: Construindo Articulações da Cultura Popular com o Cotidiano Escolar. In: JESUS, Regina de Fatima, ARAÚJO, Mairce da Silva e JÚNIOR, Henrique Cunha. **Dez anos da Lei Nº 10.639/03: memórias e perspectivas**. Fortaleza: Edições UFC, 2013.

BANKS, James A. Reformando Escolas para implementar igualdade para diferentes grupos raciais e étnicos. In: Oliveira, Iolanda de. (Org.). **Cadernos Penesb.n.7**. Rio de Janeiro/Niterói – EdUFF/Quartet, 2006.

BARROS, Kaled Ferreira. **Capoeira na educação infantil: teoria de ensino e atividades práticas**. São Paulo: Phorte, 2012.

BERTAZZOLI, Breno Fiori; ALVES, Danilo Almeida; AMARAL, Silvia Cristina Franco. Uma Abordagem Pedagógica para a Capoeira. In: **Movimento**. Porto Alegre, v.14, n.02, p.207-229, maio/agosto de 2008.

BORGES, André. Afirmação da diversidade e criação de uma nova imaginação nacional.. In: GONÇALVES, Maria Alice Rezende. **Educação. Arte e Cultura Africana de Língua Portuguesa**. (Org.). Coleção Sempre Negro, v.2. 2007 NEAB UERJ

BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira**. Brasília, 2005.

BRASIL. MEC/SEF. **Parâmetros Curriculares Nacionais. Educação Física (1º e 2º ciclos)**. 2ªed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

BRASIL. MEC/SEF. **Parâmetros Curriculares Nacionais. Educação Física (3º e 4º ciclos)**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. MEC/SEF. **Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual**. Brasília : MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Presidência da República/Casa Civil. **Lei n.10.639**, de 9 de janeiro de 2003.

BRUHNS, Heloisa Turini. **Futebol, carnaval e capoeira: Entre as gingas do corpo brasileiro**. Campinas, SP: Papirus, 2000.

CAMPOS, Andrelino. Quilombos, Favelas e os Modelos de Ocupação dos Subúrbios: Algumas Reflexões sobre a Expansão Urbana sob a Ótica dos Grupos Segregados. In: JESUS, Regina de Fatima, ARAÚJO, Mairce da Silva e JÚNIOR, Henrique Cunha. **Dez anos da Lei Nº 10.639/03: memórias e perspectivas**. Fortaleza: Edições UFC, 2013.

CASCUDO, Luís da Câmara. **Dicionário do folclore brasileiro**. 9 ed. São Paulo: Global, 2000.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa Qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

CONCEIÇÃO, Jorge de Souza. **Capoeira Angola: educação pluriétnica corporal e ambiental**. Salvador: Vento Leste, 2009.

CONDE, Bernardo Velloso. **A arte da negociação: a capoeira como navegação social**. Rio de Janeiro: Novas Ideias, 2007.

CORDEIRO, Yara. **Capoeira e Auto-estima**. 2ed. Brasília: Verano, 2003.

COSTA, Ricardo Cesar Rocha da. O pensamento social brasileiro e a questão racial: da ideologia do “branqueamento” às “divisões perigosas”. In: MIRANDA, Claudia et al. **Relações étnico-raciais na escola: desafios teóricos e práticas pedagógicas após a Lei 10.639**. Rio de Janeiro: Quartet: Faperj, 2012.

CUNHA, Andréa. **Capoeira em Comunidades Carentes: Perspectivas Sócio-Educativas**. Rio de Janeiro: Editora Abadá-Capoeira, 2007.

CUNHA JÚNIOR, Henrique . Diversidade Etnocultural e Africanidades. In: JESUS, Regina de Fatima, ARAÚJO, Mairce da Silva e JÚNIOR, Henrique Cunha. **Dez anos da Lei Nº 10.639/03: memórias e perspectivas**. Fortaleza: Edições UFC, 2013.

D'AMORIM, Eduardo. Atil, José. **A Capoeira Uma escola de Educação**. Recife: Ed. do Autor, 2007.

DAOLIO, Jocimar. **Educação Física e o Conceito de Cultura**. Campinas: Autores Associados, 2004.

DARIDO, Suraya Cristina. **Para ensinar educação física: Possibilidades de intervenção na escola**. Campinas, SP: Papirus, 2007.

DOMINGUES, Petrônio. **Ações afirmativas para negros no Brasil: o início de uma reparação histórica**. In: Revista Brasileira de Educação, nº 29 (Maio/Jun/Jul/ ago), 2005.

DUPRET, Leila. Cor, Imaginário e Educação: Revelações dos Jovens da Baixada Fluminense. In: OLIVEIRA, Iolanda de; SOUZA, Maria Elena Viana. (Org.). **Cadernos Penesb.n.9**. Rio de Janeiro/Niterói – EdUFF/Quartet, 2007.

DURAN, Marília Claret Geraes. Uma leitura do cotidiano escolar com Michel de Certeau. In: **International Studies on Law and Education 12**. CEMOrOc-Feusp/ IJI-Univ. do Porto. Set-dez 2012.

FELÍCIO, Helena Maria dos Santos. **Análise Crítica de Currículo: um olhar sobre a prática pedagógica**. In: Currículo sem Fronteiras, v. 13, n. 1, p. 129-142, Jan./Abr. 2013.

FERNANDES, José Ricardo Oriá. Ensino de História e Diversidade Cultural: Desafios e Possibilidades. In: Cad. Cedes. Campinas, vol. 25, n. 67, set-dez 2005.

FONSECA, Marcus Vinicius. O perfil Racial das Escolas Mineiras no Século XIX. In: OLIVEIRA, Iolanda de(Org.). **Cadernos Penesb**. n.8. Rio de Janeiro/Niterói – EdUFF/Quartet, 2006.

FONSECA, Maria Nazareth Soares (org.). **Brasil afro-brasileiro**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

FRIGERIO, Alejandro. Capoeira: de arte negra a esporte branco. In: **Revista Brasileira de Ciências Sociais**; volume 4; n.10. 1989, p. 85-98.

GOMES, Nilma Lino. Cultura Negra e Educação. **Revista Brasileira de Educação**.Nº 23 maio/jun/jul/ago 2003.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Brasília: SECAD, 2005.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. **O jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos**. 4ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GONÇALVES, Maria Alice Rezende. Diversidade: A Cultura Afro-Brasileira e a Lei nº 10.639/03. In: SOUZA, Maria Elena Viana (org.). **Relações raciais no cotidiano escolar: diálogos com a Lei 10.639/03**. Rio de Janeiro: Rovel, 2009.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. A lei nº 10.639/2003 e a formação docente: desafios e conquistas. In: JESUS, Regina de Fatima, ARAÚJO, Mairce da Silva e JÚNIOR, Henrique Cunha. **Dez anos da Lei Nº 10.639/03: memórias e perspectivas**. Fortaleza: Edições UFC, 2013.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

KUNZ, Elenor. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004.

LOPES, Nei. **A Cor da Cultura**. Revista de História da Biblioteca Nacional. Ano 3, nº 32, Maio 2008.

MENEZES, Jaci Maria Ferraz de. Construindo a Vida: Relações Raciais e Educação na Bahia. In: OLIVEIRA, Iolanda de(org.). **Cadernos Penesb**. N.8. Rio de Janeiro/Niterói – EdUFF/Quartet, 2006.

MANCE, Euclides André. **As Filosofias Africanas e a Temática de Libertação. Arquivos do Instituto de Filosofia da Libertação.** Curitiba: IFIL, 1995. Disponível em: <<http://www.ucb.br/sites/000/14/AsFilosofiasAfricanaseaTematicadeLiberta.pdf>>. Acesso em 21.06.2013.

MARTINS, Bruno Rodolfo. **Relações étnico-raciais e diversidade cultural: caminhos em direção a uma outra Educação Física Escolar.** Dissertação (Mestrado). Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, 2013.

MCLAREN, Peter. Desconstruir a Condição Branca, Repensar a Democracia: Cidadania Crítica na Gringolândia. In: MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo revolucionário: pedagogia do dissenso para o novo milênio.** (Trad.) Márcia Moraes e Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

MIRANDA, Claudia et al. **Relações étnico-raciais na escola: desafios teóricos e práticas pedagógicas após a Lei 10.639.** Rio de Janeiro: Quartet: Faperj, 2012.

MÜLLER, Maria Lucinda Rodrigues. **Formação de professores e perspectivas para a implantação da lei 10.639/03.** In: SOUZA, Maria Elena Viana (org.). **Relações raciais no cotidiano escolar: diálogos com a Lei 10.639/03.** Rio de Janeiro: Rovelte, 2009.

MUNANGA, Kabengele. O anti-racismo no Brasil. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Estratégias e Políticas de Combate à Discriminação Racial.** São Paulo: Ed USP: Estação Ciência, 1996.

MWEWA, Christian Muleka. Inconformação, conformação e formação do corpo no jogo da capoeira: pistas para pensar o processo educativo. In: **Revista Movimento.** Porto Alegre, v.17, n.03, p.215-232, jul-set de 2011.

OLIVEIRA, Cloves Luiz Pereira; BARRETO, Paula Cristina da Silva. Percepção do Racismo no Rio de Janeiro. In: **Rev. Estudos Afro-Asiáticos.** Ano 25, nº 2, 2003, pp. 183-213.

OLIVEIRA, Iolanda de. (org.). **Cadernos Penesb.** N.7. Rio de Janeiro/Niterói – EdUFF/Quartet, 2006a.

OLIVEIRA, Iolanda de (org.). **Cadernos Penesb.** N.8. Rio de Janeiro/Niterói – EdUFF/Quartet, 2006b.

OLIVEIRA, Iolanda. **Educação e população negra: especialistas em sala de aula e no contexto escolar.** In: OLIVEIRA, Iolanda (org.). **Cadernos PENESB.** N.6. Niterói: Quartet/EdUFF, 2006c.

OLIVEIRA, Iolanda. **A construção Social e Histórica do Racismo e suas Repercussões na Educação Contemporânea.** In: OLIVEIRA, Iolanda (org.). **Cadernos PENESB.** N. 9. Niterói: Quartet/EdUFF, 2007.

OLIVEIRA, Iolanda de; SACRAMENTO; Mônica Pereira do. Raça, Currículo e Práxis Pedagógica: Relações Raciais e Educação – O diálogo teoria/prática na formação de profissionais do Magistério. In: **Cadernos Penesb.** N.12. Rio de Janeiro/Niterói – EdUFF/Alternativa, 2010.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. A sala de aula é o último lugar onde ocorrerão mudanças. A Lei 11.465: suas implicações teóricas e práticas na presente produção acadêmica. In: MIRANDA, Claudia et al. **Relações étnico-raciais na escola: desafios teóricos e práticas pedagógicas após a Lei 10.639**. Rio de Janeiro: Quartet: Faperj, 2012.

PASSOS, Mailsa Carla Pinto. Reflexões Sobre uma Educação de Enunciações, de Afetos e de Cotidianos. In: JESUS, Regina de Fatima, ARAÚJO, Mairce da Silva e JÚNIOR, Henrique Cunha. **Dez anos da Lei N° 10.639/03: memórias e perspectivas**. Fortaleza: Edições UFC, 2013.

REIS, André Luiz Teixeira. **Capoeira: saúde e bem-estar social**. Brasília: Thesaurus, 2006.

RAMOS, Angela Maria Parreiras. Puxando Fios que Alinhavaram a Lei N° 10.639/03 e Alterações Observáveis no Currículo do Município do Rio de Janeiro. In: JESUS, Regina de Fatima, ARAÚJO, Mairce da Silva e JÚNIOR, Henrique Cunha. **Dez anos da Lei N° 10.639/03: memórias e perspectivas**. Fortaleza: Edições UFC, 2013.

RIBEIRO, William de Goes. Multiculturalismo e Educação: hip-Hop e a Luta Contra o Racismo na Escola. In: JESUS, Regina de Fatima, ARAÚJO, Mairce da Silva e JÚNIOR, Henrique Cunha. **Dez anos da Lei N° 10.639/03: memórias e perspectivas**. Fortaleza: Edições UFC, 2013.

RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. **Orientações Curriculares: Áreas Específicas**. Rio de Janeiro, 2010.

RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. **Orientações Curriculares: Áreas Específicas**. Rio de Janeiro, 2012.

SANTOS, Gislene Aparecida dos. Selvagens, Exóticos, Demoníacos. Idéias e Imagens sobre uma Gente de Cor Preta. In: **Rev. Estudos Afro-Asiáticos**. Ano 24, n° 2, 2002, pp. 275-289.

SANTOS, Jordana Souza. Gramsci e o papel dos intelectuais nos movimentos sociais. In: **Revista Espaço Acadêmico**, nº102. Novembro de 2009, p. 147-153.

SANTOS, Sônia Beatriz dos. Uma reflexão acerca da cultura afro-brasileira. In: GONÇALVES, Maria Alice Rezende (Org.). **Educação, arte e literatura africana de língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Quartet, 2007.

SANTOS, Luiz Silva. **Capoeira: Uma expressão antropológica da cultura brasileira**. Maringá: Programa de Pós-graduação em Geografia – UEM, 2002.

SCHUTZER, Kátia. **A questão racial e os cursos de formação de professores**. In: OLIVEIRA, Iolanda; SILVA, Petronília B. G. (Org) **Negro e Educação: Identidade negra, pesquisas sobre o negro e a educação no Brasil**. Rio de Janeiro; ANPED, 2003.

SILVA, Eusébio Lôbo da. **O corpo na capoeira**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2008.

SILVA, Gladson de Oliveira. **Capoeira: um instrumento psicomotor para a cidadania**. São Paulo: Phorte, 2008.

SILVA, José Santana da. Intelectual orgânico: organizador, educador e dirigente político. In: **Revista PLURAIS – VIRTUAL** – v.1, n.1 – 2011 – p.84-105.

SILVA, Paula Cristina da Costa. Capoeira nas Aulas de Educação Física: alguns apontamentos sobre processos de ensino-aprendizado de professores. In: **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**. Florianópolis, v.33, n.4, p.889-903, out/dez. 2011.

SIMÕES, Rosa Maria Araújo. Capoeira e escravidão: movimento de resistência versus submissão. In: **Movimento**, ano VII, nº 13, 2000/2.

SKIDMORE, Thomas E. **Preto no Branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

SOARES, C. L. et al. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

SOUZA, Gloria Maria Ancelmo de. Lei Federal Nº 10.639/03: (Quase) Dez Anos de Histórias e Memórias. In: JESUS, Regina de Fatima, ARAÚJO, Mairce da Silva e JÚNIOR, Henrique Cunha. **Dez anos da Lei Nº 10.639/03: memórias e perspectivas**. Fortaleza: Edições UFC, 2013.

SOUZA, Maria Elena Viana. Apresentação. In: OLIVEIRA, Iolanda de; SOUZA, Maria Elena Viana. (Org.). **Cadernos Penesb.N.9**. Rio de Janeiro/Niterói – EdUFF/Quartet, 2007.

SOUZA, Maria Elena Viana. Educação étnico-racial brasileira: uma forma de educar para a cidadania. In: MIRANDA, Claudia et al. **Relações étnico-raciais na escola: desafios teóricos e práticas pedagógicas após a Lei 10.639**. Rio de Janeiro: Quartet: Faperj, 2012.

SOUZA, Maria Elena Viana. Entre as Memórias e as Possibilidades de Implementação da Lei 10.639/03. In: JESUS, Regina de Fatima, ARAÚJO, Mairce da Silva e JÚNIOR, Henrique Cunha. **Dez anos da Lei Nº 10.639/03: memórias e perspectivas**. Fortaleza: Edições UFC, 2013.

VIEIRA, Luiz Renato. **O Jogo da Capoeira**. Rio de Janeiro: SPRINT, 2 ed., 1998.

ANEXOS

ANEXO 1 – Questionário a aplicado aos professores de Educação Física Escolar do 1º Segmento do Ensino Fundamental de escolas da 1ª CRE

Prezado Professor (a),

Desejamos agradecer por sua colaboração em responder este questionário. As perguntas que seguem foram desenvolvidas para que possamos conhecer melhor o perfil do Professor de Educação Física que trabalha com o 1º segmento do Ensino Fundamental em relação às manifestações culturais de matriz africana. Todos os itens foram criados por professores que trabalham com as manifestações culturais africanas e afro-descendentes na escola e **não há respostas certas ou erradas**. Sendo assim, pedimos a você que responda os itens com base em sua experiência como professor (a) que ensina Educação Física nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Informamos ainda que os dados estão sendo coletados em diversas escolas da 1ª CRE e que serão analisados de forma conjunta para estudos estatísticos de tendência educacional, sem que os elementos que compõem a amostra sejam revelados. Dessa forma, garantimos tanto o anonimato como o sigilo dos respondentes.

Obrigado por sua colaboração

Daniel da Silva San Gil – Mestrando em Educação – PPGEDU/ UNIRIO

- 1) Gênero: ()Feminino ()Masculino
- 2) Idade: _____
- 3) Como você se considera? () Preto/Pardo ()Índio () Branco () Amarelo
- 4) Ano que se formou no Ensino Superior: _____
- 5) Qual a Instituição na qual se formou no Ensino Superior? _____
- 6) Desde quando atua no magistério (ano)? _____
- 7) Qual a sua formação atual?
 - () Graduação
 - () Pós-Graduação
 - () Mestrado
 - () Doutorado
 - () Pós-Doutorado

8) Você teve alguma disciplina na graduação que abordasse conteúdos africanos e afro-descendentes? Qual (is)?

9) Você fez algum curso de atualização/extensão que abordasse a Lei 10.639/03 e/ou os conteúdos africanos e afro-descendentes? () Sim () Não

Caso tenha respondido sim, qual (is)?

10) Você tem conhecimento da Lei 10.639/03? () Sim () Não

11) Caso tenha respondido sim à questão anterior, como obteve esse conhecimento?

() Revistas/Jornais

() Televisão

() Mídias Sociais

() Livros

() Cursos

() Outros. Especifique: _____

12) Você acha que a Educação Física na escola deve trabalhar os conteúdos africanos e afro-descendentes nas turmas de 1º segmento (1º ao 5º ano) do Ensino Fundamental?

() Sim () Não

13) Você sabe o que é Capoeira Angola? () Sim () Não

14) Há diferenças entre Capoeira Angola e Capoeira Regional? () Sim () Não

Caso tenha respondido sim, qual (is)?

15) Você conhece outras manifestações culturais africanas e afro-descendentes? Qual (is)?

16) Você já presenciou alguma situação de racismo na escola? () Sim () Não

Caso tenha respondido sim à questão anterior, como aconteceu?

17) Você já presenciou alguma situação de racismo na aula de educação física?

() Sim () Não

Caso tenha respondido sim à questão anterior, como aconteceu?

18) Quais conteúdos africanos e afro-descendentes você acha possível serem trabalhados nas aulas de Educação Física para o 1º segmento (1º ao 5º ano) do Ensino Fundamental?

19) Você participa ou já participou de algum projeto na sua escola que trate do racismo e do preconceito racial?

() Sim () Não

Caso tenha respondido sim à questão anterior, como foi a experiência?

20) O fato da escola estar em um bairro que tem uma história relacionada à escravidão no Rio de Janeiro, favorece à implementação da lei 10.639/03? () Sim () Não

Por quê?
