

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
CAMPUS DE PARANAVÁÍ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
FORMAÇÃO DOCENTE INTERDISCIPLINAR - PPIFOR**

VANIA CATARINA MACHADO DOS SANTOS

**FAZENDO VALER A LEI 10.639/03: CONTRIBUIÇÕES DA
DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA O ENSINO DE HISTÓRIA
DA ÁFRICA E DA CULTURA AFRO BRASILEIRA**

VANIA CATARINA MACHADO DOS SANTOS

**PARANAVÁÍ
2018**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
CAMPUS DE PARANAVAI
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
FORMAÇÃO DOCENTE INTERDISCIPLINAR

**FAZENDO VALER A LEI 10.639/03: CONTRIBUIÇÕES DA
DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA O ENSINO DE HISTÓRIA
DA ÁFRICA E DA CULTURA AFRO BRASILEIRA**

VANIA CATARINA MACHADO DOS SANTOS

PARANAVAI

2018

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
CAMPUS DE PARANAVAÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
FORMAÇÃO DOCENTE INTERDISCIPLINAR – PPIFOR

**FAZENDO VALER A LEI 10.639/03: CONTRIBUIÇÕES DA
DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA O ENSINO DE HISTÓRIA
DA ÁFRICA E DA CULTURA AFRO BRASILEIRA**

Dissertação apresentada por VANIA CATARINA MACHADO DOS SANTOS, ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranavaí, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Ensino. Área de Concentração: Formação docente interdisciplinar.

Orientador:

Prof. Dr. RICARDO TADEU CAIRES SILVA

PARANAVAÍ

2018

FICHA CATALOGRÁFICA:

**Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá – PR., Brasil)**

Santos, Vania Catarina Machado dos

S237f Fazendo valer a lei 10.639/03: contribuições da disciplina de educação física para o ensino de história da África e da cultura afro brasileira/ Vania Catarina Machado dos Santos. -- Maringá, 2018.

109 f., il., color., figs.

Orientador: Prof. Dr. Ricardo Tadeu Caires Silva.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual do Paraná, Campus de Paranavaí, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós-graduação em Ensino Formação Docente interdisciplinar, 2018.

1. Educação Física - PDE/PR. 2. Lei 10.639/03. 3. História e cultura africana e afro brasileira. I. Silva, Ricardo Tadeu Caires, orient. II. Universidade Estadual do Paraná. Campus de Paranavaí. Centro de Ciências Humanas e da Educação. Programa de Pós-Graduação em Ensino Formação Docente interdisciplinar. III. Título.

CDD 22. ED.796.07098162
Jane Lessa Monção CBR 1173

VANIA CATARINA MACHADO DOS SANTOS

**FAZENDO VALER A LEI 10.639/03: CONTRIBUIÇÕES DA DISCIPLINA DE
EDUCAÇÃO FÍSICA PARA O ENSINO DE HISTÓRIA DA ÁFRICA E DA
CULTURA AFRO BRASILEIRA**

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Ricardo Tadeu Caires Silva (Orientador) - UNESPAR

Prof. Dr. Otávio Ribeiro Chaves – UNEMAT- Cárceres

Prof.^a Dr.^a Conceição Solange Bution Perin– UNESPAR

Data da Aprovação:

25/09/2018.

Dedico este trabalho

A minha mãe e maior incentivadora *Maria Catarina dos Santos* (para sempre em minha memória) e a meu pai *Urbano Pereira dos Santos*.

Aos meus irmãos, *Valdecy, Valdemar, Valdeir e Valdete*, por todo o incentivo prestado em minha vida, tanto em relação às adversidades materiais, quanto sentimentais. Gratidão sempre!

A meu marido *Diogo Machado dos Santos Leite*, pela compreensão de todas minhas ausências, pelo companheirismo e dedicação nesse processo de crescimento profissional.

A meu esperado e amado filho *Miguel*: luz em minha vida.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por permitir a concretização desse projeto profissional.

Ao meu orientador, Professor Doutor Ricardo Tadeu Caires Silva, pela escolha em me orientar. Pelo enriquecimento intelectual oferecido no decorrer da elaboração do trabalho. Por toda a paciência e atenção às minhas inquietações, ansiedade e preocupações durante todo o processo de construção deste estudo. Muito obrigada por todas as correções necessárias sem nunca me desmotivar. Gratidão sempre!

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar, pela contribuição intelectual que proporcionaram no período de realização das aulas.

À professora Dr.^a Meire Aparecida Lôde Nunes, pela pronta disponibilidade em colaborar com este modesto trabalho e, sobretudo, pelas valiosas contribuições no momento da qualificação.

Ao professor Dr. Otávio Ribeiro Chaves, pelas ricas contribuições tanto no momento da qualificação quanto na defesa.

À professora Dr.^a Conceição Solange Bution Perin, pela participação na banca de defesa bem como por seu auxílio e profissionalismo.

Aos mestres que foram inspiração para minha vida acadêmica, Valéria Silva, Shirley Guedes e Djaci Pereira Leal. Gratidão pelos ensinamentos e exemplos que contribuíram para minha formação profissional e pessoal.

Aos profissionais da Escola La Sallete Apae de Nova Londrina e Escola Santa Helena Apae de Marilena, pela compreensão demonstrada na organização de meu

horário. Isso me possibilitou cumprir a exigências do Programa de Pós-graduação em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar (PPIFOR-UNESPAR).

Aos queridos amigos, presentes que o mestrado trouxe para a vida, Cíntia Adelino, Jeferson Eduardo Calixto e Juliana Voss. Obrigada pelas palavras de acalento e incentivo. E principalmente por tornar todas as situações mais leves e agradáveis. Os momentos descontraídos jamais serão esquecidos. Gratidão!

O silêncio das escolas sobre as dinâmicas das relações raciais tem permitido que seja transmitida aos alunos uma pretensa superioridade branca, sem que haja questionamento desse problema por parte dos profissionais da educação e envolvendo o cotidiano escolar em práticas prejudiciais em relação ao grupo negro. Silenciar-se diante do problema não apaga magicamente as diferenças e, ao contrário, permite que cada um construa, a seu modo, um entendimento muitas vezes estereotipado do outro. Esse entendimento acaba sendo pautado pelas vivências sociais de modo acrítico, conformando a divisão e a hierarquização raciais (Milan e Soerensen, 2011).

SANTOS, Vania Catarina Machado dos. **Fazendo valer a lei 10.639/03: contribuições da disciplina de Educação Física para o ensino de História da África e da Cultura Afro-Brasileira.** f. 112. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade Estadual do Paraná – Campus Paranavaí. Orientador: (Ricardo Tadeu Caires Silva). Paranavaí, 2018.

Resumo: Nesta dissertação discutimos as contribuições da disciplina de Educação Física para a implementação da lei 10.639/03 nas escolas públicas do Estado do Paraná. Em especial, analisamos os trabalhos realizados pelos professores participantes do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE/SEED/PR) que desenvolveram seus estudos acerca da cultura africana e afro-brasileira e, em especial, sobre os conteúdos de capoeira e danças afro-brasileiras. O recorte temporal adotado abarca o período compreendido entre os anos de 2007 a 2014 e foi adotado em razão de contemplar o início e o fim das produções PDE que estão disponibilizadas no portal *Dia a Dia Educação*. A pesquisa, de cunho qualitativo, contemplou a análise das referidas produções a partir do diálogo com a literatura acadêmica afeta ao tema bem como à luz materialismo histórico dialético. A análise das fontes demonstrou que, embora haja a preocupação de parte dos professores de Educação Física em contribuir para a aplicabilidade da lei, estes ainda têm dificuldades para inserir os conteúdos no currículo escolar da disciplina de modo a trabalhar tal temática de forma perene e não apenas em ocasiões pontuais, como a semana da consciência negra. Por outro lado, o trabalho interdisciplinar se apresenta como uma das possibilidades para fazer valer a referida lei, haja vista a relação de tais conteúdos com as disciplinas de História, Geografia, Literatura, Educação Artística, dentre outras.

Palavras-chave: Lei 10.639/03; Educação Física; PDE/Pr; História e cultura africana e afro-brasileira.

SANTOS, Vania Catarina Machado dos. **UPHOLDING THE LAW 10.639/03: PHYSICAL EDUCATION CONTRIBUTIONS TO THE HISTORY TEACHING OF AFRO-BRAZILIAN HISTORY AND CULTURE.** 112 f. Dissertation (Master in Teaching) – State University of Paraná. Supervisor: Ricardo Tadeu Caires Silva. Paranavaí, 2018.

Abstract: In this thesis we discuss the Physical Education contributions to the Law 10.639/03 implementation at the public schools in the state of Paraná. In special, we analyze the works realized by the professors participating in the Educational Development Program (PDE/SEED/PR) which developed their studies on African and Afro-Brazilian culture and, in special, about the contents on Afro-Brazilian capoeira and dancing. The adopted time frame covers the period between the years 2007 and 2014, and it was adopted because it contemplates the beginning and the end of the PDE productions that are available on the portal *Dia a Dia Educação*. The qualitative research contemplated the analysis of the referred productions since the dialog with the academic literature affects the subject, also in the light of the dialectical and historical materialism. The sources analysis showed that, however there is the concern on the part of the Physical Education professors in contribute to the applicability of the law, they still have difficulties in include the contents in the school curriculum of the subject in order to work such topic in a perennial way and not only in punctual occasions, like the Black Awareness Week. On the other hand, the interdisciplinary work presents as one of the possibilities to uphold the mentioned law, due to the relation of such contents with subjects like History, Geography, Literature and Visual Arts Education.

Keywords: Law 10.639/03; Physical Education; PDE/Pr; African and Afro-Brazilian History and Culture.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CNE –	Conselho Nacional de Educação
DCE/Pr –	Diretrizes Curriculares Estaduais/Pr
EF –	Educação Física
GTR –	Grupo de Trabalho em Rede
IPHAN –	Instituto do Patrimônio Histórico e Cultural e Artístico Nacional
LDB –	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LDBEN –	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC –	Ministério da Educação
PCN/EF –	Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação Física
PCNs –	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE/Pr –	Programa de Desenvolvimento Educacional/Pr
PNE –	Plano Nacional de Educação
PPIFOR –	Programa de Pós-Graduação em Ensino – Formação Docente Interdisciplinar
UNESPAR –	Universidade Estadual do Paraná

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	14
2. DAS SENZALAS PARA AS ESCOLAS: A TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA CAPOEIRA E SUA RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO ESCOLAR	21
2.1. As origens históricas da capoeira.....	21
2.2. A capoeira e o mundo da política.....	35
2.3. Os estilos ou modalidades da capoeira: angola e regional.....	37
2.4. A Educação Física, a capoeira e a aplicabilidade da lei 10.639/03: pensando algumas possibilidades.....	41
3. DOS TERREIROS PARA OS PALCOS: AS DANÇAS AFRO-BRASILEIRAS NA ESCOLA	51
3.1. Breve histórico e características das danças afro-brasileiras.....	52
3.2. Conhecendo algumas danças de matriz dança afro-brasileira.....	57
3.3. A Educação Física, as danças de matriz afro-brasileira e a aplicabilidade da lei 10.639/03: pensando algumas possibilidades.....	65
4. ANÁLISE DA IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/03 NA DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO FÍSICA A PARTIR DOS TRABALHOS DO PDE/PR (2007-2016)	73
4.1. O Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) do Estado do Paraná	73
4.2. Análise dos trabalhos PDE sobre a capoeira na escola.....	78
4.3. Análise dos trabalhos PDE sobre as danças afro-brasileiras na escola.....	88
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	97
REFERÊNCIAS	100

1. INTRODUÇÃO

Essa dissertação tem por objetivo discutir e apresentar as contribuições da disciplina de Educação Física para a implementação da lei 10.639/03. Sancionada em 09 de janeiro de 2003, no governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva, esta lei alterou a LDBEN nº 9394/96, tornando obrigatório o ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira nas escolas do Ensino Fundamental e Médio de todo o país (BRASIL: 2003).¹ Vejamos o que diz o texto da norma jurídica:

Art. 26-A. 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 de 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.

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra”.

Como se vê, o diploma legal valoriza o estudo da História dos africanos e seus descendentes como contribuições fundamentais para a formação e construção da nossa sociedade.² Acena, também, que os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira devem perpassar todo o currículo escolar, em especial nas disciplinas de Educação Artística, Literatura e História brasileiras.

¹ Sobre o processo histórico de construção da lei 10.639/03 ver, dentre outros: *Gonçalves, L. A. O. Negros e Educação no Brasil*. In: Lopes, E. M. T., Faria Filho, L. M., Veiga, G. G. (org.). *500 Anos de Educação no Brasil*. 3º ed. Belo Horizonte: Autêntica 2007. P.325-346; Mattos, Hebe Maria. O ensino de História e a luta contra a discriminação racial no Brasil. In: Abreu, Martha; Soihet, Rachel (Org.). *Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003, p. 127-136; Abreu, Martha e Mattos, Hebe. Em torno das Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana: uma conversa com historiadores. *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro, 21(41), jan./jun., 2008; Oliveira, Luiz Fernandes. *História da África e dos africanos na escola: desafios políticos, epistemológicos e identitários para a formação de professores de História*. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2012.

² Em 2008 a lei 10.639/03 foi alterada para também incluir a história e cultura indígena. Ver Lei 11.645/08, de 10 de março de 2008.

Embora estas três disciplinas, por suas características fundamentais, sejam priorizadas na implementação da lei, isso não significa que as demais estejam desobrigadas do compromisso de levar ao conhecimento dos alunos a história e cultura dos povos afro-brasileiros. Nesse sentido, vale destacar que o contido no parágrafo 2º do Artigo 26-A diz claramente que tais conteúdos “serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar”, ou seja, perpassando todas as disciplinas. Sendo assim, disciplinas como Matemática, Geografia, Química, Física, Biologia e Educação Física, dentre outras, podem dar sua contribuição para que a lei cumpra exitosamente seu objetivo; qual seja o de demonstrar ao povo brasileiro as contribuições decisivas dos povos africanos para a nossa formação social bem como combater o racismo, a discriminação e o preconceito que ainda estão presentes em nossas relações cotidianas.

Foi com base nesse entendimento que resolvi estudar as possíveis contribuições que a disciplina de Educação Física pode dar na implementação da mencionada lei. O interesse pelo tema parte de inquietações surgidas em minha trajetória como professora desta disciplina na rede pública de ensino do estado do Paraná – SEED; primeiramente como professora temporária e, posteriormente, como professora concursada pertencente ao Quadro Próprio do Magistério.

Durante minha atuação como professora da Rede Estadual tive a oportunidade de participar de grupos de estudos sobre a Cultura Afro-Brasileira, intitulados de Equipe Multidisciplinar, criados pela Secretaria Estadual de Educação – SEED – PR.³ Esta ação governamental teve por objetivo reunir professores dentro das instituições escolares para elaborar estratégias para se trabalhar a Cultura Africana e Afro-Brasileira, e com isso estabelecer ações internas que propiciassem aos alunos o contato com os conteúdos que abordassem esse tema. Estes grupos eram formados geralmente no início do período correspondente ao primeiro semestre, com reuniões pré-agendadas nas quais eram estudados textos sobre a cultura Afro-Brasileira e também estipuladas ações que envolvessem todos os profissionais da escola

³ A atuação do FPEDER-PR, da APP-Sindicato e dos Encontros de Educadores Negros e Negras do Paraná, exigindo constantemente das instituições públicas ações mais efetivas para a implementação da Lei 10639/03 e das DCNERER, influíram decisivamente no processo de formulação, pelo Conselho Estadual de Educação do Paraná, da Deliberação 04/06 que estabeleceu Normas Complementares às DCNERER. O FPEDER-PR, que acompanhava a implantação das Lei 10.639 e das DCNERER nas escolas paranaenses e constatava a necessidade de um instrumento público permanente no interior das escolas para efetivação dessa norma, viu acolhida, por parte do CEE-PR, no Art. 6º da Deliberação 04/06 – CEE-PR a obrigatoriedade de criação de Equipes Multidisciplinares (SANTOS, 2015, p. 89).

buscando trabalhar conteúdos referentes ao tema. A finalização dos estudos realizados pelos grupos constituía-se em apresentações geralmente realizadas no dia da Consciência Negra, comemorado no dia 20 de novembro, onde eram demonstrados todos os trabalhos realizados por professores e alunos. Posteriormente elaborava-se um relatório com todos os estudos e ações realizadas, o qual era encaminhado ao Núcleo Regional de Educação.⁴

A partir das leituras e estudos realizados, e também do exercício de minha prática docente, cheguei à conclusão de que a disciplina de Educação Física pode contribuir de forma mais incisiva para a implementação da lei 10.639/03, como defende Lara (2008, p.114).

Cabe aqui destacar que, para além da legislação federal acima mencionada, as normativas legais do Estado do Paraná também possibilitam e até estimulam o trabalho com os conteúdos da Cultura Afro-brasileira na disciplina de Educação Física. Afirmo isto porque as Diretrizes Curriculares da Educação Básica da disciplina de Educação Física (DCE's)⁵, que norteiam o trabalho pedagógico na educação básica nos anos finais do Ensino Fundamental no Ensino Médio, propuseram buscar uma nova forma de conceber o trabalho pedagógico voltado aos conteúdos tratados na disciplina, procurando realizar uma reflexão contextualizada das práticas corporais - o que foi proposto por meio dos denominados elementos articuladores.⁶ Estes elementos são intitulados no documento como: -Cultura Corporal e Corpo, - Cultura Corporal e Ludicidade, - Cultura Corporal e Saúde, - Cultura Corporal e Mundo do Trabalho, - Cultura Corporal e Desportivização, - Cultura Corporal-Técnica e Tática, - Cultura Corporal e Lazer, - Cultura Corporal e Diversidade e – Cultura Corporal e Mídia. Dessa forma, esta divisão tem por finalidade possibilitar uma maior compreensão das práticas corporais. Por fim, cabe destacar que estes elementos

⁴ Sobre o trabalho das equipes multidisciplinares na implementação da lei 10.639/03 ver SANTOS, Celso José dos. Equipes multidisciplinares das escolas estaduais da região noroeste do Paraná: limites e potencialidades na aplicação da lei 10.639/03. Dissertação de Mestrado. PPIFOR: Unespar, 2015.

⁵ A elaboração das DCE's da disciplina ocorreu entre os anos de 2004 e 2008, envolvendo os professores da Rede Estadual de Ensino do estado do Paraná. Nos anos de 2004, 2005 e 2006, foram realizados pela Secretaria de Estado da Educação vários encontros, simpósios e semanas de estudos pedagógicos para a elaboração dos textos das Diretrizes Curriculares. Nos anos de 2007 e 2008 a equipe pedagógica do Departamento de Educação Básica (DEB), percorreu os 32 Núcleos Regionais de Educação (NRE's), que ofereceu o chamado DEB Itinerante que possibilitou aos professores da disciplina uma formação continuada para a discussão do documento, sobre os aspectos metodológicos de sua implementação em sala de aula (Paraná, 2008).

⁶ Segundo o próprio documento os elementos articuladores, baseiam-se nas contextualizações de Pistrak (2000), o que se denomina Sistema de Complexos Temáticos, sendo aquilo que permite ampliar o conhecimento da realidade estabelecendo relações de nexos entre os fenômenos sociais e culturais.

articuladores devem estar presentes tanto no Conteúdos Estruturantes, que são os conhecimentos de grande amplitude, como Dança, Lutas ou mesmo Esportes, quanto nos Conteúdos Específicos, que são a Dança Folclórica, a Capoeira, o Voleibol, por exemplo (PARANÁ:2008).

Assim, com base no documento Paraná (2008), podemos perceber que o incentivo para trabalhar com a Cultura Afro-brasileira aparece primeiramente no elemento articulador Cultura Corporal e Diversidade, propondo, “[...] uma abordagem que privilegie o reconhecimento e a ampliação da diversidade nas relações sociais” (Paraná, 2008, p.60). O documento, considera, portanto, que as aulas de Educação Física são espaços oportunistas para o relacionamento, convívio e respeito entre as diferenças, para incentivar a valorização humana, onde se considere o outro. Ao abordar os Conteúdos Estruturantes, enfatizam-se que estes devem ir além da dimensão motriz, procurando enriquecer os conteúdos com experiências corporais através das diferentes culturas, dando prioridade às particularidades de cada comunidade. (Paraná, 2008, p.60).

Cabe destacar ainda que as Diretrizes Estaduais da disciplina de Educação Física foram construídas sob uma base teórica marxista, onde o trato com os conteúdos específicos possui o objetivo de formar cidadãos de atitudes críticas perante a Cultura Corporal, ou seja, sobre as inúmeras manifestações ou práticas corporais historicamente produzidas pela humanidade. Desta maneira, segundo o Coletivo de Autores (2012), a ação pedagógica da Educação Física deve estimular a reflexão sobre o acervo de formas e representações do mundo que o ser humano tem produzido, exteriorizadas pela expressão corporal em jogos, lutas, ginásticas e esportes. Essas expressões podem ser identificadas como formas de representação simbólica de realidades vividas pelo homem. Segundo o Coletivo de Autores (2012), os conteúdos relativos à história e cultura dos povos afro-brasileiros devem ser tratados pedagogicamente objetivando desenvolver uma reflexão pedagógica sobre as formas de representação do mundo que o homem vem produzindo no decorrer da história, sendo estas exteriorizadas pela expressão corporal, como jogos, danças, lutas, ginásticas, esportes, entre outras, podendo ser identificadas como maneiras de representação simbólica de realidades vividas pelo homem, que foram historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas.

Considerando o exposto, o primeiro conteúdo estruturante que estabelece considerações sobre a Cultura Afro-brasileira é o conteúdo de Lutas, que segundo a

afirmação do documento Paraná (2008), “[...] deve valorizar conhecimentos que permitam identificar valores culturais, conforme o tempo e lugar onde as lutas foram ou são praticadas”. Neste Conteúdo Estruturante, a capoeira é descrita como uma prática genuinamente brasileira, criada por escravos como forma de resistência e para a conquista da liberdade. No texto ainda é relatado que a capoeira, como conteúdo, é um elemento importante para entender a história do Brasil e pensar a história sob o olhar dos afrodescendentes.

Outro conteúdo estruturante propício ao trabalho é o relativo às danças. Sobre as danças afro-brasileiras – tais como o jongo, o maculelê, o maracatu e o samba de roda -, as diretrizes estaduais estabelecem que estas devem ser exploradas para que haja o contato dos alunos com a cultura do povo africano e afro-brasileiro. Nesse sentido, afirma-se também que o trabalho com estas danças facilita o entendimento da construção histórica do povo africano e afro-brasileiro no que se refere aos significados e características do legado cultural que ainda se faz presente nos dias atuais (PARANÁ:2008).

Considerando o fato de que a lei 10.639 foi sancionada em 2003 e as diretrizes estaduais de Educação Física do Paraná foram aprovadas no ano de 2008, também nos propusemos a investigar, ainda que de forma incipiente, se os professores que ministram a disciplina de Educação Física nas escolas estaduais paranaenses estão trabalhando para a implementação da lei. Para tanto, selecionamos como fonte de investigação os trabalhos do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE), da disciplina de Educação Física, que tiveram por temática os conteúdos de capoeira e danças afro-brasileiras.⁷

A metodologia a ser utilizada na análise das fontes está ancorada nos pressupostos da pesquisa qualitativa, na qual se destacam a pesquisa documental, o estudo de caso e a etnografia.⁸ Já em relação aos pressupostos teóricos que dão suporte às análises nos fundamentamos no já mencionado materialismo histórico dialético, na pedagogia de Paulo Freire e também no Multiculturalismo Crítico (Freire:

⁷ Programa de desenvolvimento Educacional destinado aos professores QPM (que pertencem ao Quadro próprio do Magistério do Estado do Paraná, ou seja, em regime efetivo por meio de concurso público, que tem por objetivo proporcionar aos professores um diálogo com professores universitários procurando com os estudos realizados subsídios teórico-metodológicos para o desenvolvimento de ações educacionais sistematizadas que redimensionem sua prática.

⁸ Sobre a pesquisa qualitativa ver, dentre outros, Bogdan, Robert e Biklen, Sari. Investigação qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994; Ludke, Menga; André, Marli. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. 2ª ed. Rio de Janeiro: EPU, 2013.

2016; 1996; McLaren: 2000). Utilizamos ainda a literatura especializada sobre a História do negro no Brasil e também os trabalhos relacionados à temática da Lei 10.639/03 e sua implementação por meio da disciplina de Educação Física, como a dissertação de Moreira (2008), intitulada *A Cultura Corporal e a Lei nº 10.639/03: um estudo sobre os impactos da Lei no ensino da educação Física em Salvador*, que estabelece discussões sobre a práxis pedagógica e sua relação com a referida lei. Outro trabalho do qual fizemos uso foi a dissertação de Vitor Andrade Barcelos, sob o título *Currículo e Capoeira: negociando sentidos de “cultura negra” na escola* (2013), que trata de como o conteúdo de Capoeira seria responsável por proporcionar através do conhecimento escolar a apropriação da cultura negra possibilitando uma nova leitura sobre as questões históricas relacionadas ao povo negro.

Desta forma, a estrutura da dissertação foi elaborada a partir da seguinte organização. Na primeira seção, expusemos o objeto da pesquisa, as fontes e os referenciais teórico-metodológicos que embasaram a investigação. Na segunda seção, *Das senzalas para as escolas: a trajetória histórica da capoeira e sua relação com a educação escolar*, procuramos demonstrar a trajetória histórica da capoeira como elemento cultural de resistência dos povos africanos e seus descendentes à escravidão bem como o caminho trilhado pela mesma ao longo do período republicano brasileiro, momento em que saiu da marginalidade para se tornar patrimônio cultural do povo brasileiro. Também aqui procuramos discutir e explorar as possibilidades de inserção deste conteúdo na disciplina de Educação Física.

Na terceira seção, *Dos terreiros para os palcos: as danças afro-brasileiras na escola*, procuramos enfatizar a importância das danças de matriz afro-brasileira para a nossa formação cultural bem como apresentamos algumas das possibilidades de inserção deste conteúdo nas aulas da disciplina de Educação Física.

E por fim, na quarta e última seção, *Análise da implementação da lei 10.639/03 na disciplina de educação física a partir dos trabalhos do PDE/PR (2007-2016)*, analisamos os trabalhos da disciplina de Educação Física sobre a cultura africana e afro-brasileira envolvendo especificamente os conteúdos de Capoeira e Dança afro-brasileira, realizados pelo Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE – SEED – PR). Nesta seção, procuramos estabelecer a ligação entre os trabalhos realizados e a Lei 10.639/03, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e também para com as Diretrizes Curriculares Estaduais da Educação Básica do Estado

do Paraná da disciplina de Educação Física, na qual consta os conteúdos de Capoeira e Dança Afro-brasileira e os objetivos aos quais se destinam. Buscamos, ainda evidenciar as estratégias e metodologias utilizados no ensino do referidos conteúdos bem como os limites e as possibilidades dos trabalhos em questão.

Ao término da pesquisa, pretendemos ter demonstrado que a disciplina de Educação Física possui em seus conteúdos uma rica possibilidade de estabelecer um trabalho voltado para a compreensão histórica das lutas de resistência do povo negro no Brasil e que o legado cultural aqui construído/reconstruído pelos povos afrodescendentes é inseparável da história do povo brasileiro.

2. DAS SENZALAS PARA AS ESCOLAS: A TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA CAPOEIRA E SUA RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO ESCOLAR

Nesta seção, buscaremos demonstrar como a capoeira pode ser inserida como conteúdo na disciplina de Educação Física, contribuindo assim para a implementação da lei 10.639/03 nas escolas brasileiras. Porém, antes de elencarmos e discutirmos as possibilidades pedagógicas, faremos uma breve contextualização histórica com o objetivo de demonstrar o longo percurso que esta prática cultural dos povos afrodescendentes percorreu até ser aceita como patrimônio cultural da nossa sociedade.

2.1. AS ORIGENS HISTÓRICAS DA CAPOEIRA

Embora muito se conheça sobre a história da capoeira, falar de suas origens não é tarefa fácil. Isso porque, até o presente momento, não há consenso entre os historiadores e especialistas no tema, muitos deles também capoeiristas, sobre onde e quando esta prática cultural teria se originado. Em linhas gerais, identificamos duas correntes principais a explicar a origem desta manifestação cultural: a primeira, defende que a capoeira teria sido criada na África e importada para o Brasil a partir do tráfico negreiro; a segunda, afirma que esta teria sido inventada em terras brasileiras pelos escravizados e seus descendentes como forma de resistência ao regime escravista.⁹

Para alguns estudiosos, a capoeira teria surgido no continente africano e, assim como outros aspectos culturais e materiais dos escravizados, foi trazida para o Brasil ainda durante o período colonial (Séc. XVI-XIX). Silva (1993), citando Câmara Cascudo, afirma que a capoeira é originária de danças litúrgicas africanas de banto-congo-angolezes que foram criadas na África e somente transformadas aqui no Brasil. Na mesma linha interpretativa, Santos (2002) cita o Mestre Pastinha (1889-1981)

⁹ Uma terceira corrente, menos expressiva, defende que a capoeira é originária da cultura indígena.

como defensor da vertente que a capoeira veio da África e foi aqui reproduzida pelos escravos.

Em sentido contrário, autores como Soares (1994), Waldeloir Rego (1968) e Oliveira e Leal (2009), defendem que a capoeira é uma prática criada no Brasil a partir das lutas de resistência dos negros escravizados. No clássico *Capoeira Angola*, Waldeloir Rego (1968)⁶ afirma que

Tudo nos leva a crer que seja a Capoeira uma invenção dos africanos no Brasil, desenvolvida por seus descendentes afro-brasileiros, tendo em vista uma série de fatores colhidos em documentos escritos e sobretudo no convívio e diálogos constantes com os capoeiristas atuais e antigos que ainda vivem na Bahia.

Ou seja, foi a partir da necessidade de lutar contra o sistema escravista que os escravos – quer sejam eles africanos, quer sejam os crioulos – inventar a luta que hoje chamamos de capoeira.

Mais certa é a afirmação de que a capoeira em seus primórdios foi uma prática típica das áreas urbanas, ou seja, das vilas e cidades. É o que defendem pesquisadores consagrados no tema, como Carlos Eugênio Líbano Soares (2001) e Matthias Röhring Assunção (2005). Em *A capoeira escrava e outras tradições rebeldes no Rio de Janeiro (1808-1850)*, Soares destaca que foi a partir das primeiras décadas do século XX, no Rio de Janeiro, que surgiram os primeiros indícios documentais acerca de sua prática. Estes registros emergem sobretudo nas fontes policiais, o que indica a condenação e repressão do jogo por parte das autoridades daquela época. Considera-se que a presença da capoeira foi constatada de forma gradativa em registros policiais e processos jurídicos após 1808, o que ocorreu devido à chegada da Corte Portuguesa ao Brasil, quando D. João VI criou a Intendência Geral de Polícia da Corte do Estado do Brasil, o que gerou grandes modificações no sistema de policiamento. Ainda de acordo com Soares (2001, p. 22), à “polícia incumbia manter a ordem, tornando-se assim, a instância básica do Estado para lidar com esta prática cultural das camadas marginalizadas da sociedade urbana”.

Outros registros acerca da prática da capoeira também podem ser encontrados também em produções artísticas e textuais de estrangeiros que visitavam o Brasil por ocasião da presença da família real. Uma das primeiras descrições sobre a capoeira

como um registro voltado à arte foi feita pelo pintor alemão Johann Moritz Rugendas (1802-1858).¹⁰

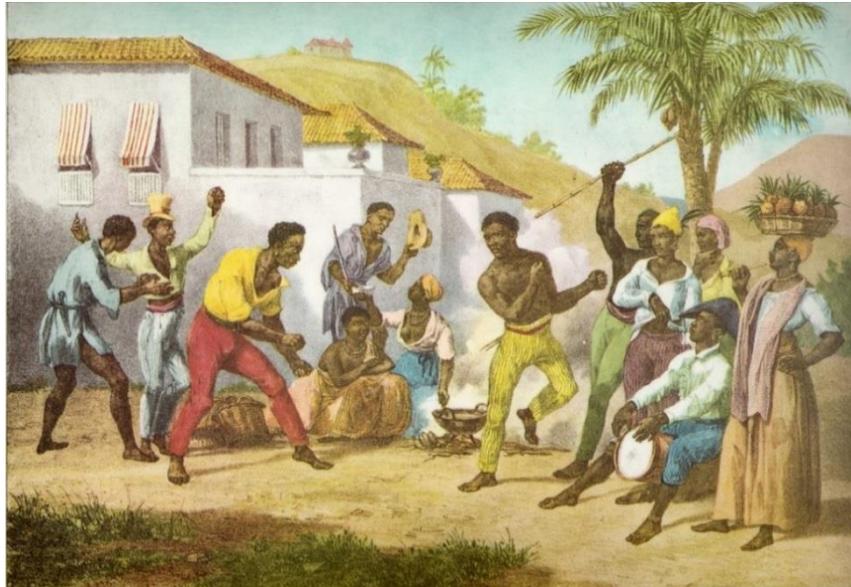


Imagem 01: Óleo sobre tela de Johann Moritz Rugendas intitulada Jogar capoeira - Danse de la guerre, (1835)

Na imagem acima, vemos um grupo de homens e mulheres num momento festivo. Ao centro, dois homens em posição de luta se enfrentam na brincadeira, enquanto um terceiro indivíduo, sentado, toca um atabaque. Ao fundo uma mulher cozinha e serve um angu a um homem enquanto outras nove pessoas apenas assistem ao evento. Todos parecem envolvidos no jogo, seja batendo palmas, seja contemplando os movimentos dos capoeiristas.

Outro registro bastante famoso da prática do jogo da capoeira foi produzido provavelmente entre os anos de 1821 e 1823 pelo desenhista inglês Augustus Earle.¹¹

¹⁰ Sobre a vida e trajetória deste pintor alemão que viveu no Brasil entre os anos de 1822 a 1825, ver, dentre outros: DIENER, Pablo, e COSTA, Maria de Fátima. *Rugendas e o Brasil*. São Paulo: Editora Capivara, 2002.

¹¹ Augustus Earle (1793- 1838) nasceu na Inglaterra. Aos 27 anos, iniciou uma viagem pela América do Sul, desembarcando no Rio de Janeiro no ano de 1821. Permaneceu no Brasil até 1824. Seus desenhos ganharam destaque ao ilustrarem o livro da também viajante Maria Gaham.



Imagem 02: Aquarela de Augustus Earle “Negroes fighting. Brazils” (1821-23).

Ao apreciarmos a imagem vemos - ao centro e em primeiro plano - dois homens concentrados no jogo, parecendo mesmo brigaram. Mais ao fundo, do lado direito, uma mulher com uma criança de colo assiste a cena ao lado de um jovem que parece se assustar ao ver a chegada de um praça do corpo de polícia. Também ao fundo, do alto de uma casa, um homem negro observa atentamente o flagrante.

Estas manifestações da capoeira na área urbana indicam ao mesmo tempo o caráter lúdico de tal prática cultural e o advento de sua criminalização, conforme bem percebeu o historiador Carlos Eugênio Líbano Soares:

No início da década de 1810, era comum o escrivão relatar que o indivíduo estava “jogando” a capoeira, algo que demonstra a presença do lúdico e do exercício. Curiosamente, no decorrer dos anos, esses detalhes passam a ser mais omitidos e os negros são presos simplesmente por “capoeira”. Acreditamos que isso esteja ligado a usos e costumes do aparato policial, que abandona certos detalhes em função de rotinas e hábitos já arraigados. Este uso pode ter influenciado na conformação do termo capoeira para identificar o indivíduo, o tipo social, e não, como antes, a prática, a dança. (SOARES, 2001, p. 76)

Dessa forma, aos poucos a sociedade escravista brasileira passou a destinar à capoeira e seus adeptos um olhar negativo, pejorativo. Desse modo, durante a maior parte do século XIX e até as três primeiras décadas do século XX, a capoeira passou a ser associada ao mundo do crime (Soares: 1999; Oliveira: 2005). Contribuía para

tanto o fato da maciça presença de escravizados no conjunto da população das principais cidades brasileiras, como bem evidenciou Carlos Eugênio Líbano Soares:

Na década de 1820, a população escrava na cidade do Rio de Janeiro já era assustadoramente majoritária nos locais públicos. O maciço tráfico de africanos transformara o que fora uma débil parcela da população carioca, por volta de 1808, em uma massa onipresente e que exibia inquietantes sinais de uma cultura comum, além da criação de um universo simbólico unificador, o que não deixava de ser captado pelos encarregados de pensar o controle social e impedir uma explosão escrava na cidade (Soares: 2001, p.183).

Diante do “perigo” representado pela massa de escravos, as autoridades não tardaram em aprovar medidas legais para coibir qualquer tipo de manifestação que representasse ameaça à ordem constituída. A organização da população escrava bem como de sua cultura, tendia a cada vez mais ocupar espaço na constituição social do Brasil colonial e imperial, pois o número de negros nos espaços públicos aumentava à medida que o tráfico de africanos também. Para os responsáveis em manter a ordem vigente, tal fato acarretava grandes preocupações, devido ao receio de ocorrerem revoltas e levantes coletivos, como a famosa rebelião dos escravos Malês, em 1835 (Reis: 2007).

Uma forma de castigo destinada a quem fosse preso por capoeira na década de 1820, era ser enviado para o Dique, uma grande obra naval da cidade do Rio de Janeiro nessa primeira metade do século XIX, onde ocorriam os concertos de navios encalhados. Nesse local os presos realizavam trabalhos extenuantes, para a abertura da pedreira, e ficavam todo o tempo sob vigia, como aponta Soares (2001, p. 187):

Em 1824, as autoridades policiais da Corte tomaram decisões drásticas. Os escravos presos por capoeira seriam imediatamente enviados para o Dique, no Arsenal de Marinha da ilha das Cobras, onde ficariam por no mínimo três meses em trabalhos forçados.

Ainda sobre o uso do Dique como forma de prisão e castigo para os acusados de capoeira, Soares (2001, p.188), destaca que

O uso da ilha como grande centro de detenção era devido principalmente a dois fatores: a questão do aparato militar naval, que poderia ser aproveitado para vigiar esses detentos, e o presumido isolamento da ilha em relação à cidade em terra firme.

Sobre os castigos recebidos pelos escravos, todos os enviados para o Dique, eram assim que chegados, enviados para a Persiganga, uma embarcação que servia de prisão, era então apresentado ao comandante deste navio, e logo em seguida preso a ferros. No dia posterior, antes mesmo do sol nascer, era acordado. Então era levado juntamente com outro negro, atados por uma corrente para a pedraria do Dique, onde seguiam a seguinte rotina: após as primeiras horas de trabalho eram às 8 horas da manhã servidos do almoço, o qual de péssima qualidade; às 12 horas era servido o jantar, e às 18 horas os presos eram levados de volta a Persiganga, onde eram submetidos a contagem que durava até as 20 horas, momento então que poderiam se recolher sobre suas cobertas, procurando uma forma “confortável” de permanecer pois, suas correntes não eram soltas em nenhum momento de sua rotina durante sua prisão. (SOARES, 2001).

Atos legais começaram a adquirir segundo Ferreira (2013) maior espaço entre as decisões tomadas em relação a acusação e castigos impostos aos praticantes da capoeira, o que ocorreu segundo o autor a partir,

[...] de uma carta datada de 31 de outubro de 1821, que se fez portaria ao ser assinada pelo então Ministro da Guerra, o general Carlos Frederico de Paula, e que determinava sobre a execução de castigos corporais em praças públicas a todos os negros chamados capoeiras. Em seguida, a decisão de 06 de janeiro de 1822 mandava castigar com açoites os escravos capoeiras presos em flagrante delito (FERREIRA, 2013, p.3)

As prisões por capoeira continuam no decorrer da década de 1830, onde as modificações políticas contribuem para o pensamento dos escravos capoeiras em estabelecer conflitos com seus senhores. Neste período, a participação nas questões relacionadas à ordem no perímetro urbano foram alargadas a um maior número de participantes. Podemos observar isso, nas palavras de Soares (2001, p. 190),

A participação direta dos negociantes, profissionais liberais, membros das elites senhoriais da cidade na manutenção da ordem pública conferia um caráter claro de luta social às desordens de rua daquele momento, e este caráter pode ter sido percebidos pelos escravos capoeiras como mais um momento para confrontar seus senhores.

O período correspondente a 1830, foi marcado por registros policiais da atuação de capoeiras considerando principalmente a freguesia onde foi registrada a

ocorrência, diferente dos registros do Códice 403, que determinava os locais de destino dos presos por capoeiras. Neste sentido, nos registros policiais da década de 1830, encontram-se as áreas de maior atuação das maltas. Nos estudos realizados por Soares (2001), foi possível constatar que nesse momento,

Sacramento concentra a grande parte das ocorrências, o que nos possibilita pensarmos que esta freguesia era o centro nervoso da atividade escrava na cidade. De fato, ali se concentram as irmandades mais importantes – Nossa Senhora do Rosário, Lampadosa e Santa Efigênia - , pólo centrais da vida organizacional e lúdica da população escrava na cidade. (SOARES, 2001, p. 193)

Outras fontes citadas pelo autor que podem estabelecer este ponto da cidade como de maior concentração escrava e de atuação das maltas, são o censo realizado em 1838, os quais se parecem com os dados dos registros de prisões, considerando a região de Sacramento como a maior referência de concentração de escravos e maltas daquele período. Para Soares (2001, p. 195), “Sacramento se destaca mais como um lócus de resistência escrava na cidade – e das ações de capoeiras – do que zona concentradora da massa de cativos urbanos.

Diante destas constatações utilizando como embasamento a pesquisa de Soares (2001), podemos observar que a freguesia de Sacramento na cidade do Rio de Janeiro que foi a primeira cidade a obter registros sobre capoeiras, foi na década de 1830 o lugar onde se obteve o maior registro de escravos e seus iguais. É necessário considerar também que os registros policiais deixam claro a forma repressiva como esta prática corporal dos escravos era visibilizada pela Corte na época, como uma organização que ameaçava a ordem e o poder vigente no período, causando repulsa, o que instigava o desejo de terminar com grupos, as maltas, assim como, com representações individuais sobre a então prática da capoeiragem.

Nos anos que correspondem à década de 1840, as maltas também foram influenciadas pela geografia da Corte Imperial. Neste período, como coloca Soares (2001), os locais de encontro dos escravos e, por conseguinte, dos capoeiras, no Rio de Janeiro do século XIX, eram os angus, as casas ou centros comunitários onde eram servidas refeições com o prato predileto dos escravos o angu, e também um local onde os cativos podiam reabastecer suas memórias culturais, abrigar-se de fugas, e também planejarem rebeliões.

Sobre os registros destes locais, Soares (2001), em suas descrições coloca que nos meados do século XIX em diante, o nome de casa de angu modificou-se para zungu, um vocábulo africano, que aos olhares de policiais e demais integrantes da Corte ainda era visto como local inferior para o encontro dos escravos, o que denotava as intolerâncias sociais e culturais em relação ao povo negro. Em sua narração o sentido encontrado nos registros para zungu era

ZUNGÚ: Casa dividida em pequenos compartimentos que se alugam mediante paga, não só para dormida da gente de mais baixa ralé como para a prática de imoralidades, e serve coito a vagabundo, capoeiras, desordeiros e ébrios de ambos os sexos [...] (SOARES, 2001, p.212).

Tem relevância o fato de que, nas pesquisas realizadas por Soares (2001), o zungu era formado por praticamente toda a parte central da cidade do Rio de Janeiro, porém, a parcela de capoeiras não era a maior nesse local, pois as maltas já tinham seu ponto de encontro nas praças a céu aberto e tabernas.

Contudo, dentro dos zungus, é possível observar, conforme aponta Soares (2001), a partir de comentários acerca do trabalho de Mary Karasch, que estes locais acabaram tornando-se responsáveis pela formação de uma nova identidade para esses escravos que tinham suas vidas totalmente modificadas e deterioradas moralmente devido ao afastamento de suas raízes sociais e culturais, pelo tráfico e condições de trabalho.

Privados de laços consanguíneos, deixados longe, seja do outro lado do Atlântico, seja em algum sertão remoto do Brasil, muitos cativos forjaram novas relações de compadrio, amizade, fraternidade. Restauraram novas famílias, extensas, não consanguíneas, que supriram um pouco o desespero da escravidão em terras estranhas. O locus dessas novas “famílias” possivelmente foram os zungus [...] (SOARES, 2001, p. 216).

Ainda sobre essa década e as maltas, Soares (2001), explana que ocorreram algumas modificações em relação ao tamanho e suas formas de atuação,

Nos últimos anos da década de 1840, as incursões das maltas atingem um novo patamar de alarme para os responsáveis pela ordem pública. Ao invés de pequenos grupos, grandes maltas realizam “correrias” nas ruas mais movimentadas, retirando-se antes da chegada das forças repressoras. Mas, mesmo quando há membros de seus grupos

presos, os laços de camaradagem forjados dentro das maltas estimulam ousados ataques [...] (SOARES, 2001, p. 221).

Considera-se então, segundo Soares (2001), que o ponto de partida de onde todos os grupos de maltas, capoeiras, se ramificaram foi da freguesia de Sacramento, nas palavras do autor, “a coluna vertebral da geografia da capoeira” (SOARES, 2001, p.223).

Para Fonseca (2008), as maltas tiveram a partir da década de 1850 modificações importantes no que se refere a sua organização pois o interesse em fazer parte do grupo foi diversificando-se, onde não só mais negros faziam parte de sua composição, mas também livres, libertos, mestiços e brancos. Sobre essa nova constituição das maltas essa autora afirma

[...] a partir de 1850 seu perfil se alarga, passando a abarcar livres e libertos, contando ainda com uma grande parcela de mestiços e, no último quartel, principalmente, brancos – brasileiros e estrangeiros – além de contar com capoeiras oriundos não somente das classes menos favorecidas, como também membros da elite [...] (FONSECA, 2008, p.3)

Outro fator que merece ser lembrado, e que para Soares (2001), é que mesmo com esse montante de grupos de maltas, e cada vez mais os escravos se juntando para lutar contra as imposições a eles postas, ou seja, tornando cada vez mais sua cultura, e no caso sua criação cultural por meio do corpo que era a capoeira, não chegaram a unir-se em quantidade e que possibilitasse uma revolta da grande maioria dos escravos contra seus opressores. Para o autor, isso tem sua explicação na heterogeneidade étnica e cultural a qual pertenciam os próprios escravos. Desta forma, articulações políticas para a criação de um amplo movimento de massas não foi possível, devido aos movimentos incoerentes, opostos que acabavam por criar ainda mais tensão entre os próprios escravos.

Na década de 1850, com a presença do intendente Eusébio de Queirós, os escravos ligados à prática da capoeira, tiveram mais um destino perante as apreensões feitas quando acusados do “crime” da capoeiragem. Neste período, os escravos eram destinados à Casa de Detenção, que apesar de ter sido fundada em 1835, foi totalmente terminada e inaugurada, ou seja, foi posta completamente em funcionamento na década de 1850. Juntamente com isso, segundo afirma Soares

(2001), vinha também o alistamento dos capoeiras em missões militares, objetivando tirar de circulação os desordeiros da cidade, assim como removê-los de seus ambientes preferidos e do convívio com seus grupos das maltas.

Soares (1994), retrata que, durante muitos anos ainda ocorreram disputas entre Nagoas e Guaiamus, o que continuou nas décadas sempre ligado a questões partidárias. O ano de 1887 foi bastante conflituoso, entre abolicionistas e capoeiras. Nas batalhas, Nagoas lutavam pela abolição, e os Guaiamus lutavam contra os abolicionistas.

Para um melhor entendimento sobre as contextualizações das maltas a partir da década de 1850, e da inserção nessa época de homens livres pobres em sua formação, utilizaremos como principal obra a publicação de Soares (1994), intitulada *A negrada instituição: os capoeiras na corte imperial 1850-1890*. Em suas verificações sobre as maltas neste estudo, Soares (1994), discorre sobre as duas principais existentes no período citado, a malta Nagoa e a malta Guaiamus. Esse fato, segundo o autor, ligava-se ao processo que teve sua completude em torno da Proclamação da República, onde a cidade do Rio de Janeiro foi dividida em dois grandes grupos rivais, ligados aos dois principais partidos políticos da época. Portanto, os Guaiamus ligaram-se ao partido Conservador, e os Nagoas ao partido Liberal.

Em relação a estas organizações políticas entre “liberais” e “conservadores”, Andrews (2014), destaca que foi uma estruturação que ocorreu em toda a América Afro-Latina e consolidou-se entre as décadas de 1840-1850. Sobre a formação desses partidos, atribui que se concretizaram considerando toda a amplitude da sociedade, desde os ricos proprietários de terra, que em sua grande maioria pertenciam ao Partido Conservador, garantindo a preservação da herança colonial, como catolicismo, a hierarquia social e racial, e grandes as propriedades rurais. A constituição do Partido Liberal, caracterizava-se também em sua formação pela presença de grandes latifundiários, porém, sua principal ligação era com grupos sociais que haviam sido excluídos de posições de poder e privilégio durante o período colonial. Assim, contava com pessoas pertencentes a classe média e inferior e também com membros não brancos, os quais haviam sofrido exclusão social e política com base em seu status de classe ou status racial. As características de cada grupo, segundo Soares (1994), seriam as cores e como já foi citada a origem, sendo que, os Nagoas, teriam sua representatividade ligada a cor branca, tendo vindos da África; e

os Guaiamus a cor vermelha, os quais teriam sua origem ligada a tradições nativas crioulas, natural de escravos nascidos no Brasil.

Até meados dos oitocentos, a maioria dos praticantes da capoeira eram escravos e dentre estes predominavam os de origem africana em detrimento dos crioulos. (Soares: 2004). Após 1850, período em que se encerra o tráfico africano, os crioulos, ou seja, os escravos nascidos no Brasil, passam a predominar. A estes, também se juntaram os libertos e pessoas livres, muitas das quais brancas de origem europeia:

Desta forma, ao contrário do que se poderia pensar, a capoeira, pelo menos a partir das últimas décadas do século passado, não estava mais restrita a negros e pobres, estendendo-se também aos brancos e até mesmo àqueles pertencentes a grupos mais influentes (Reis: 1994, p, 223).

Isto não significou, contudo, a diminuição do olhar vigilantes das autoridades sobre os praticantes do jogo. Pelo contrário, visando reprimir estas manifestações, as autoridades do império elaboraram uma série de códigos e posturas municipais proibindo não só a capoeira como também os “ajuntamentos” e a circulação dos escravos em determinados lugares e horários. Os cativos apreendidos na prática da capoeiragem geralmente eram açoitados e devolvidos aos seus senhores, enquanto os de condição liberta ou livre eram alvo do recrutamento militar forçado – haja vista que a prática da capoeira não era considerada um crime e sim uma contravenção penal.

No Rio de Janeiro, sede da monarquia, as punições aos capoeiras foram reunidas no código 403. Este documento, contém registros detalhados da constituição sociocultural dos indivíduos presos por “capoeira”, que em sua maioria eram escravos e africanos, em uma sociedade na qual os escravos eram tidos como principais executores da desordem (SOARES, 2001).

Em especial, temiam-se as chamadas maltas de capoeiras. As maltas e os seus artigos simbólicos são consideradas por Vassallo (2003), um componente fundamental para a organização escrava e sua dominação territorial na época. A autora destaca que, o centro da cidade era dominado por vários grupos distintos de capoeiras. Estes, estando sozinhos ou em bandos, atuavam nas ruas da cidade, mais especificamente aqui, na cidade do Rio de Janeiro com seus objetos representativos,

como facas, e outros instrumentos perfurantes, assim como vestimentas que caracterizassem o grupo a qual pertenciam.

Observavam-se também, nos relatos do códice, detalhes que identificavam os “capoeiras”, os quais eram utilizados como forma de demarcação de grupos e também muitas vezes de territórios onde pertenciam os escravos. Soares (2001), coloca, em sua pesquisa, que elementos como assovios, eram relatados no códice, provavelmente estabelecendo um traço de identificação de grupos diferentes que também o usavam para alertar sobre grupos inimigos. Eram, utilizadas pelos escravos fitas coloridas, geralmente amarelas ou vermelhas, igualmente como um sinal de diferenciação entre grupos.

Acontecia também de membros de maltas antagonistas encontrarem-se para exercícios conjuntos, com demonstração exuberante de suas cores específicas, o que aponta para um código de conduta que aceitava a ação cooperada, mas preservava claramente a identidade de cada um. Junto com as fitas, o chapéu, fosse barrete, boné ou casquete, era outro sinal claro de identificação. (SOARES, 2001, p. 80)

Outro fator importante relacionado ao códice 403, refere-se à representação que este possui sobre as relações de poder embrincadas não somente entre escravos e policiais, mas também entre os próprios escravos, pois nos relatos encontrados Soares (2001, p. 85), reconhece que,

A maior parte das ocorrências de capoeira do códice 403 não é, como se poderia esperar, a de rugas entre escravos e policiais, mas sim de conflitos entre pretos, fossem escravos, libertos ou livres. Este padrão, que se intensifica gradualmente, aponta para uma conclusão inevitável: a capoeira, mais que um elemento de resistência escrava aos desmandos da ordem escravista, era uma peça importante no jogo do poder entre os próprios escravos, no qual libertos e livres entravam marginalmente. Jogo em que as maltas eram a unidade fundamental.

Entende-se então, que as maltas possuíam um papel ativo como lutadores na geografia urbana das cidades, tanto entre si como em relação a seus senhores. Vassallo (2003, p. 107), vai ao encontro dessa afirmação quando coloca que, “[...] a capoeira não era utilizada somente contra a polícia ou os senhores violentos. Ela era veiculada sobretudo pelos negros entre si, que se organizavam em grupos rivais[...]”.

Percebe-se então que, a capoeira estabelecia de forma importante a organização territorial dos escravos nas cidades. As maltas eram consideradas como a força mais representativa desse tipo de organização, pois segundo Soares (2001), criavam estratégias para sua autodefesa para escapar dos policiais e também dos outros grupos. Ainda sobre estes grupos, o autor estabelece que, suas constituições contavam com um número entre 4 e até 10 escravos por grupos.

As obrigações dos escravos em seu cotidiano, levavam a influenciar o ciclo de relações permeadas por eles, devido as rotinas estabelecidas para exercerem o trabalho que lhes era atribuído. Assim, tanto os laços de amizade, como também desentendimentos, possibilitavam o agrupamento de escravos e conseqüentemente o surgimento de maltas. Um exemplo que demonstra bem essa forma de organização é quando Soares (2001), considera que, a fala do intendente, relatando serem os escravos carregadores de água, os maiores responsáveis pela capoeiragem, tendo como pontos de encontro as tabernas, onde descansavam da exaustiva rotina, assim como, as praças¹² equipadas com chafariz, do qual levavam água para seus senhores

Mais que um fato da resistência escrava (que é, sim, relevante), a capoeira informa das transformações étnicas e culturais que envolveram escravos e libertos, africanos e crioulos, na cidade colonial, na passagem para a metrópole imperial. (SOARES, 2001, p. 25)

Referente aos documentos policiais elaborados, o códice 403 é um dos mais relevantes e mais extensos, tendo sua concretização e efetivação no período joanino, entrando em vigor logo após a chegada da família real ao Rio de Janeiro, então no papel da sede da Coroa portuguesa. O códice 403, constitui um apanhado de registros de prisões diárias que ocorriam na cidade do Rio de Janeiro, por um período que corresponde a aproximadamente dez anos de existência, onde na maioria das vezes constavam os escravos como desordeiros dentro daquela sociedade. Para Soares

¹² As praças citadas, eram localizadas em bairros da cidade do Rio de Janeiro, locus de estudo de Soares (2001), no texto. Os mais referenciados são a Freguesia do Sacramento, a Candelária, o largo de Santa Rita e também o Largo da Carioca – este possuía um grande chafariz, o maior da cidade na virada do século XVIII para o XIX. O largo da Carioca possuía um diferencial em relação aos outros, pois, ligava várias partes da cidade, e por isso era utilizado como um núcleo de concentração para grandes multidões. Essa variedade de rotas de fuga facilitava a possibilidade de escapar dos morcegos, como eram chamados os policiais pelos escravos na época.

(2001, p. 75), [...] “o códice 403 é também um amplo registro da cultura escrava urbana e suas singularidades” [...].

Considerando o exposto, pode-se entender que, o uso da capoeira nestes momentos, possibilitava uma autodefesa por parte dos cativos em relação a outros cativos, o que leva a concluir que os locais onde se encontravam os chafarizes, eram espaços da criação de grupos, as maltas, as quais estabeleciam uma dominação tanto para conseguir o acesso a água, como para lidar com o excesso de usuários. Soares (2001, p. 181), considera dois pontos primordiais,

[...] o compartilhar de uma geografia comum, um ponto de referência que iguala cativos de diferentes senhores e residências; e a disputa diária por água com negros de outras partes, hostis, que no mais das vezes se tornavam agressivos apenas para colocar o barril sob a fonte, na frente de outros cativos.

Assim, obter domínio sobre determinado espaço, estava intimamente ligado às questões tanto de disputa como de solidariedade, o que, portanto, auxiliava em uma formação geográfica de grupos com interesses comuns, onde a convivência poderia vir acompanhada tanto de ações cordiais, quanto de conflitos. Conflitos estes que por sua vez, contribuíam para desordem na corte, sendo então motivo de preocupação para as autoridades da época.

Para Santos (2002), o praticante de capoeira era submetido a uma ausência de humanidade, o que não o deixava a permanecer uma situação de conformismo. Sendo assim, Santos (2002, p. 45) considera que, “Se uma manifestação cultural desse gênero foi um veículo perigoso para a população, foi também em função do perigo que seus protagonistas viviam em relação aos seus opressores”.

O estabelecimento e organização das maltas, construía-se considerando seus integrantes e a condição atribuída a ele. Comandar um grupo de malta era geralmente tarefa atribuída a um liberto, que possuía maiores possibilidade de exercer essa função, o que nas afirmações de Soares (2001), pautava-se na possibilidade de mobilidade que o liberto detinha, assim como, de seu prestígio e autonomia.

2.2. A capoeira e o mundo da política

Na segunda metade do século XIX, houve uma certa aproximação dos capoeiras com o meio político. Entre 1864 e 1870 o Brasil entrou em guerra contra o Paraguai (Doratiotto: 2004). Devido à falta de um exército profissional, bem como diante do baixo número de voluntários livres, o governo estimulou o recrutamento de escravos para lutar no lugar de seus senhores. Muitos escravos, vislumbrando a possibilidade da liberdade, fugiram para assentar praça no exército brasileiro e assim conquistar a alforria. Dentre estes, muitos eram capoeiras.

Terminada a guerra, alguns dos indivíduos que combateram nas tropas brasileiras e que eram capoeiristas passaram a ser recrutados pelos políticos para atuar durante os pleitos eleitorais na condição de “capangas”. Tal prática, foi evidenciada em várias províncias brasileiras, como Salvador, Recife, Belém e Rio de Janeiro (Soares, 1999; Leal, 2005; Oliveira, 2005). Segundo Moraes Filho (Apud Reis: 1994, p.227), os capoeiras exerciam poderosa influência por ocasião das votações, “ porque ninguém melhor do que eles arregimentavam fósforos (isto é, maltas), empenhavam urnas, afugentavam votantes”. Por outras palavras, atuavam como uma poderosa força paramilitar. Como veremos mais adiante, foi justamente essa participação no mundo da política que levou o governo republicano a perseguir e criminalizar os capoeiristas. Isto porque estes foram associados ao partido conservador e, por conseguinte, aos defensores da monarquia – naquele momento duramente combatida pelo partido republicano.

O advento da abolição da escravidão (1888) e da Proclamação da República, no ano seguinte, não alterou a situação de descaso e abandono com que a população negra era tratada pelo Estado. Em relação à capoeira e seus praticantes, podemos afirmar que houve mesmo um agravamento no trato para com os seus praticantes por parte das autoridades republicanas.

Isto ocorreu porque a assinatura da Lei Áurea, em 1888, representou para a população negra uma importante conquista – ainda que tardia. Assim como os demais escravos e seus descendentes, os grupos de capoeiras demonstraram gratidão à monarquia pelo fim do cativeiro no país e passaram defender o regime contra os ataques dos republicanos. Foi nesse contexto que foi criada a chamada Guarda Negra. Organização de libertos, muitos dos quais capoeiras, a Guarda Negra foi

instituída no Rio de Janeiro no segundo semestre de 1888 com o intuito de proteger a Monarquia, especialmente a figura da Princesa Isabel, dos ataques do crescente movimento republicano. Na avaliação desses libertos, defender a Monarquia e a Princesa, num contexto político extremamente polarizado, significava defender o legado da Abolição:

Em resposta, libertos, capoeiras e outros afro-brasileiros sob a liderança do abolicionista e jornalista mulato José do Patrocínio constituíram a Guarda Negra, uma milícia de cidadãos com o objetivo declarado de “opor resistência material a qualquer movimento revolucionário que hostilize a instituição que acabou de libertar o país [isto é a monarquia]” (Andrews: 2014, p.146).

Com a ascensão dos republicanos os capoeiristas passaram a ser perseguidos e frequentemente eram associados às desordens, roubos, latrocínios, dentre outros delitos. A repressão aos capoeiras se tornou prática recorrente por parte dos chefes de polícia das grandes cidades, os quais encontravam o apoio da imprensa para reprimir o referido grupo. Conforme salienta Letícia Vidor de Souza Reis (1994, p.229),

com o advento da República, os capoeiras, assim como os monarquistas, serão tratados como inimigos políticos ou, melhor ainda, como “fora da lei”. Dessa forma, a perseguição aos capoeiras, embora esteja inserida no projeto republicano “modernizador” mais amplo de disciplinarização das classes trabalhadoras, repressão às manifestações culturais populares e higienização do espaço urbano, configura-se também, nos primeiros tempos da República, como uma questão política onde estão em jogo a estabilidade do novo regime e a busca daquilo que mais faltava à frágil república militarista: respaldo popular.

Foi assim que no início da República a capoeira foi inserida, “com todas as letras”, no Código Penal Brasileiro, por meio do Decreto nº 847, de 11 de outubro de 1890. Nele, nos artigos 402, 403 e 404, são estabelecidas as punições aos “vadios e capoeiras”. Vejamos, por exemplo, o que dizia o Art. 402:

Fazer nas ruas e praças públicas exercícios de agilidade e destreza corporal, conhecidos pela denominação capoeiragem; andar em correrias, com armas ou instrumentos capazes de produzir uma lesão corporal, provocando tumulto ou desordens, ameaçando pessoa certa

ou incerta, ou incutindo temor ou algum mal. Pena: de prisão celular de dois meses a seis meses (Brasil, 1890).¹³

Como se pode ver, a letra da lei proibia os capoeiristas de praticar o jogo em locais públicos, punindo os pegos em tal prática com prisão de dois a seis meses e, em caso de reincidência o encarceramento de um a três anos. Assim, de fins do ano 1890 até a década de 1930, mais precisamente no ano de 1937, a capoeira permaneceu na ilegalidade.

Este ano, aliás, marca o início do período histórico conhecido como Estado Novo (1937-1945). No poder desde 1930, Getúlio Vargas almejava a construção de um país novo país (Levine: 2001), formado por pessoas saudáveis e fortes. Assim, a retórica do corpo ganhou espaço nas políticas públicas e a Educação Física foi valorizada ante a tarefa de formar corpos saudáveis e fortes para a indústria. Além disso, o país necessitava de uma identidade, uma imagem nacional. E que Brasil emergia desse discurso? Um Brasil fruto da mestiçagem das “três raças”, que conviviam harmônica e pacificamente. É dentro dessa ideologia que a capoeira passa a ser apropriada como esporte ou ginástica nacional. O caráter mestiço da capoeira, que outrora rendera a discriminação e o preconceito aos seus praticantes, era agora, aos olhos do governo Vargas, motivo para que se promovesse o seu “resgate”. E isso começou a ser feito com a proclamação do Decreto 2.848, de 7 de dezembro de 1940, que instituía o novo Código Penal, e no qual a capoeira finalmente foi descriminalizada. Agora, ela era a “*gymnástica nacional*” por excelência.

Foi também a partir da década de 1930 que a capoeira passou a ser sistematizada. Surgiram, então, os estilos mais praticados hoje em dia: o angola e o regional.

2.3. Os estilos ou modalidades da capoeira: angola e regional

Esse processo de modificação gera novas dimensões a capoeira, como a criação, em fins dos anos 1928 e início da década de 1930, de uma capoeira chamada de Capoeira Regional. Segundo Campos (2001, p. 36), “[...] uma manifestação da

¹³ BRASIL. Código penal da República dos Estados Unidos do Brasil – 1890. Rio de Janeiro: Garnier, 1904, p.590. O parágrafo único deste artigo versava que era “considerada circunstância agravante pertencer o capoeira a algum bando ou malta. Aos chefes ou cabeças se imporá a pena em dobro”.

cultura baiana, que foi criada em 1928 por Manoel dos Reis Machado (Mestre Bimba¹⁴)”.

Neste sentido, a Capoeira Regional, tornou-se um estilo baseado em movimentos mais apurados, pautados em uma metodologia de ensino que segundo Santos (2002), era constituída por oito sequências de golpes e movimentos, onde a conotação deveria inspirar-se em um espírito competitivo e exaustivo, com a existência de momentos de agressividade.

Outas características abordadas por Campos (2001) sobre a Capoeira Regional são os Exames de Admissão aos quais os alunos devem ser submetidos para avançarem nos graus, representados por cordas coloridas. São eles: Sequência de Ensino de Mestre Bimba; Sequência de Cintura Desprezada: Batizado; Esquentar Banho; Formatura; lúna; Curso de Especialização e Toques de Berimbau.

O estilo de Capoeira Regional, como já foi dito, possui uma contextualização mais voltada à competição. Diferente da Capoeira Angola, que segundo Vassallo (2008), também teve seus primeiros “fundamentos”, se podemos dizer assim, progressivamente consolidados a partir da década de 1930, justamente como uma reação a Capoeira Regional. A Capoeira Angola então atuou como, uma resistência às inovações, como afirma o autor, tendo sua imagem atrelada a de Mestre Pastinha¹⁵, o qual foi reconhecido no mundo da capoeira como o guardião das “verdadeiras” tradições afro-brasileiras.

A capoeira Angola então, é percebida como uma forma de perpetuar tradições, por ser uma prática muito próxima das primeiras formas de realização dos movimentos utilizados pelos escravos. Para Campos (2001, p. 36-37), “A capoeira Angola é uma manifestação primitiva que nasceu da necessidade de libertação de um povo escravizado, oprimido, sofrido e revoltado. Sendo então, resistência”.

¹⁴ Manoel dos Reis Machado (mestre Bimba) nasceu em 23 de Novembro de 1900, no Bairro do Engenho Velho de Brotas, em Salvador, Bahia, filho de Luís de Cândido Machado, famoso campeão baiano de batuque, e de Maria Martinha do Bonfim. Foi carvoeiro, doqueiro, trapicheiro, carpinteiro, mais principalmente capoeirista. Mestre de Capoeira foi condição adquirida por reconhecimento popular e pelo respeito da sociedade, numa época em que a perseguição às manifestações da cultura negra era muito intensa e perversa (CAMPOS, 2001, p. 37).

¹⁵ Vicente Ferreira Pastinha, nasceu em 1889, em uma família pobre de Salvador, filho de Pai de origem europeia e mãe negra, sendo ele identificado como negro ou mulato. Ingressou na Escola de Aprendizes de Marinheiro aos 12 anos, onde ficou até os 20 anos. Deixou a Marinha em 1910, quando abriu sua escola de capoeira, mesmo esta ainda sendo uma atividade proibida. Foi o primeiro a se apropriar do termo Capoeira Angola, e em 1941 inaugurou seu Centro Esportivo de Capoeira de Angola no Largo do Pelourinho (VASSALLO, 2003).

Durante a segunda metade do século XX, a capoeira experimentou um processo de expansão que praticamente a difundiu pelos quatro cantos do país e por várias partes do mundo. De fato, nos dias atuais é algo comum encontramos grupos de capoeira na maioria das cidades brasileiras. De igual maneira, muitas academias a oferecem entre os diversos serviços prestados – musculação, karatê, boxe, danças, etc. Além disso, não é raro vermos sua oferta dentro o rol de atividades extras na rede privada de educação, sobretudo nas séries iniciais.

Dessas acepções, podemos ressaltar que, a capoeira é uma forte expressão da cultura afro-brasileira. No ano de 2008, foi reconhecida pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, um órgão do Ministério da Cultura (IPHAN), como patrimônio da cultura imaterial brasileira. Este conselho segundo Oliveira e Leal (2009), tem possibilidade de deliberar a respeito dos registros e tombamentos do patrimônio cultural brasileiro, auxiliando, em medidas governamentais de suporte a capoeiristas, previdência para velhos mestres de capoeira, assim como, programas de incentivo para o desenvolvimento de políticas a grupos de capoeiras com auxílio do estado.

Contudo ressalta ainda Oliveira e Leal (2009), que, mesmo sendo estabelecida dentro deste contexto de reconhecimento, pouco espaço foi reservado para medidas efetivas relacionadas à capoeira, bem como, na mídia não se deu margem a exposição ou debates acerca da história da capoeira. Nem mesmo, o percurso de luta realizado por esse patrimônio da cultura imaterial como arte-luta foi posto a visibilidade para a sociedade.

A partir dessas considerações sobre a capoeira e sua realidade como parte integrante da cultura brasileira, podemos entender a importância e necessidade em trabalhar com a aplicabilidade da Lei nº 10.639/03, que sendo uma política pública na área educacional, resultou justamente das pressões exercidas pelos movimentos sociais, principalmente pelo Movimento Negro, no que concerne ao combate ao racismo dentro e fora das escolas.

Para tanto, como a própria Lei nº 10.639/03 estabelece a necessidade que o trabalho com a cultura afro-brasileira perpassasse todo o currículo escolar, a disciplina de Educação Física como componente curricular obrigatório na Educação Básica, apresenta a possibilidade de inserir em sua prática pedagógica conteúdos como a Capoeira, que oferecem um caminho para o entendimento e apropriação sobre o povo africano e a cultura afro-brasileira. É disso que trataremos a seguir.

Como temos visto até aqui, a capoeira teve em seu processo histórico diversos significados. Em seus primórdios e durante grande parte do século XIX e início do século XX foi sempre associada ao mundo do crime. Sua inserção no código penal de 1890 confirma isso. Porém, com o passar dos anos, essa imagem negativa foi cedendo lugar a um novo olhar, deixando a caracterização de criminalização tanto política quanto social para inserir-se como uma representação simbólica da cultura afro-brasileira em nossa sociedade. Nas palavras de Oliveira e Leal (2009, p. 49),

Em oposição a tal criminalização, de 1890 até 1937, surgiram, como alternativas funcionais para a capoeira: a sua valorização simbólica no âmbito da reafirmação dos costumes, a partir da década de 1940 na Bahia; a esportivização da prática, experimentada inicialmente nos anos de 1960, com a migração de mestres baianos para São Paulo e Rio de Janeiro e oficializada em 1972 por portaria do Ministério da Educação e Cultura (MEC); e recentemente, a sua patrimonialização (OLIVEIRA E LEAL, 2009, p. 49).

Com essas modificações, a capoeira passou a colocar-se em outro patamar dentro da sociedade brasileira, ou seja, como uma prática positiva, aceita e valorizada por diversos seguimentos da sociedade, como por exemplo os intelectuais e a comunidade educacional. Segundo Santos (2002, p.46-47):

Ao iniciar o século XX, esse fenômeno cultural apresenta-se com diferenças particularizadas que se distanciam das ações proibidas por lei. Torna-se uma atividade lúdica e desportiva, que traz seus fundamentos baseados na música e no movimento constante, favorecendo as pessoas a terem várias formas de expressão. Assim, vem obedecendo aos fundamentos deixados pela tradição dos antepassados os quais contribuíram para a sua criação, preservação e expansão. Este deixou de ser instrumento de resistência aos aspectos de ordem social, político, econômico e cultural, para ser um veículo de comunicação corporal e instrumento de liberdade.

Em suma, como bem apontou Letícia Vidor de Souza Reis, a partir de então a capoeira passou a ser considerada não mais como uma “doença moral”, mas sim como uma dança, um jogo, uma luta ou esporte, que decorria de uma herança mestiça, tão singular da identidade nacional brasileira (REIS, 1994).

Com essa nova conjuntura, o século XX, principalmente em suas primeiras décadas, foi um período marcante para a capoeira, pois sofreu alterações tanto

“ritualísticas” como também em seu “gestual”, o que resultou em um grande processo de transformação simbólica.

2.4. A Educação Física, a capoeira e a aplicabilidade da lei 10.639/03: pensando algumas possibilidades

Como foi dito anteriormente, a expansão da capoeira fez com que este jogo se espalhasse não só pelos quatro cantos do nosso país como também por outros continentes. Contudo, isso não significou que a mesma tenha ganhado, de imediato, os espaços escolares. Em linhas gerais, a prática da capoeira primeiro se disseminou por meio das academias criadas pelos mestres de capoeira, a exemplo de mestre Bimba e mestre Pastinha, em Salvador. Por sua vez, a difusão e proliferação dos grupos nas grandes e médias cidades do país fez com que tal prática ganhasse aceitação social e, aos poucos, a capoeira passou a ser ofertada nas escolas particulares como atividade esportiva complementar, a exemplo de outras artes marciais/lutas como o karatê e o judô. Ganhou destaque também no trabalho de Organizações Não Governamentais (ONG) e prefeituras municipais com as crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social. Também nas universidades brasileiras houve um gradativo estudo desta temática, sobretudo naquelas instituições onde os professores de Educação Física eram ligados à prática da capoeira, a exemplo da Universidade Federal da Bahia. As próprias mudanças no seio da disciplina Educação Física ao longo de sua história no Brasil impulsionaram a incorporação de novos saberes acerca do olhar para a cultura corporal (Coletivo de autores).

É necessário, pois, analisar que, a Educação Física juntamente com as transformações na sociedade brasileira passou por movimentos renovadores como os ocorridos entre as décadas de 70 e 80 do século XX, o qual merece destaque a proposta do Coletivo de Autores, que sugere um método didático–pedagógico, que tematize as diferentes formas culturais do movimento humano, promovendo um esclarecimento crítico a seu respeito, desenvolvendo assim, a lógica dialética para o entendimento das vinculações com os elementos da ordem vigente. Sobre essa proposta o Coletivo de Autores (2012), enfatiza que a escola, na maneira como defendem seu posicionamento, ou seja, diante de uma pedagogia crítico-superadora,

deve selecionar e organizar conteúdos procurando promover a leitura da realidade, sendo que, o professor precisa analisar a origem deste conteúdo e estabelecer o que gerou sua necessidade de ensino.

A Educação Física percorreu uma trajetória marcada por diversas concepções ao longo de sua história. Segundo o Coletivo de Autores (2012), referindo-se a contextualização escolar, teve suas primeiras inserções de exercícios físicos considerando culturalmente jogos, ginástica, dança e equitação, na Europa no final do século XVIII e início do XIX, onde se formavam os sistemas nacionais de ensino atendendo a sociedade burguesa; posteriormente com uma caracterização higienista perpassa um momento em que o médico tem papel central no que concerne a prática de exercícios físicos vistos como parte da higienização do indivíduo; contempla ainda a presença em dado momento do militarismo como promulgador de valores e normas dentro da escola, objetivando a disciplina, submissão e o respeito à hierarquia social.

A partir dessa reflexão, podemos dizer que, a escola assim como, a disciplina de Educação Física que nesse momento se formalizava, foram pautadas dentro dos moldes do pensamento prioritário que sobressaia em fins do século XVIII e na primeira metade do século XIX. Andrey et. al (2014, p. 281),

O pensamento desse período foi profundamente marcado pela ascensão econômica e política da burguesia e tendeu a refletir as ideias, interesses e necessidades dessa classe. Pode-se dizer que ele expressou, embora de diferentes formas e em graus variados, três valores básicos da sociedade burguesa: a liberdade, o individualismo e a igualdade (ANDREY, 2014, p. 281).

Com base em Soares (2012), queremos buscar caminhos, que nos proporcionem entender que, o século XIX, na Europa e principalmente na França, é muito importante para compreender a disciplina de Educação Física, pois foi nesse período que elaboraram conceitos básicos sobre o corpo, e principalmente sobre a utilização do corpo como força de trabalho. A Educação Física seria então responsável pela construção de um novo homem, fosse, no campo, na fábrica, na família, na escola. Sendo assim, para a autora,

A Educação Física será a própria expressão física da sociedade do capital. Ela encarna e expressa os gestos automatizados, disciplinados, e se faz protagonista de um corpo “saudável”; torna-se receita e remédio para curar os homens de sua letargia, indolência,

preguiça, imoralidade. E, desse modo, passa a integrar o discurso médico, pedagógico... familiar (SOARES, 2012, p. 3-4).

Em função disso, entende-se que tanto para as questões educacionais gerais, como para a disciplina de Educação Física, o século XIX e seu desenvolvimento possuem grande importância. Para Herold Júnior e Leonel (2010), as novas formas de organização do pensamento educacional liberal neste momento tornaram-se as bases, para a formação da escola pública, universal e laica, assim como, a disciplina que pedagogizou a educação do corpo, foi pensada e criada.

No Brasil, a Educação Física segundo as afirmações de Soares (2012), percorreu a história juntamente com as instituições médicas e militares. Nesse período de fins do século XIX e início do século XX, foi nessas instituições, assim como, em seus discursos, que a Educação Física incorporou o discurso do trabalho com saúde física e mental, promotora da saúde, regeneradora da raça, das virtudes e da moral.

Herold Júnior e Leonel (2010), corroboram com estas afirmações, quando constatarem que, a educação corporal no Brasil está atrelada à modernização do país no século XIX e início do XX, construindo um esforço para que tenha uma utilidade social, o que atenderia as transformações das relações de trabalho, as quais substituíam o trabalho escravo, sobre o qual a sociedade estava alicerçada, pelo trabalho assalariado. Foi esse fator histórico, que segundo os autores, levaram os homens da sociedade brasileira a pensar e debaterem a possibilidade da criação da escola pública.

Considerando o exposto, entende-se que, neste contexto nacional brasileiro, que buscava a efetivação da educação do povo, é que insere-se então a Educação Física no currículo escolar. Para Soares (2012), essa nova contextualização, formase na sociedade brasileira a partir de teorias gestadas no mundo europeu, como já colocadas anteriormente, onde os médicos desenharam um outro modelo para a sociedade brasileira, contribuindo para a construção de uma nova ordem econômica, política e social. A autora então, entende que,

[...] a Educação Física, particularmente a escolar, privilegia em suas propostas pedagógicas aquela de base anatomofisiológica retirada do interior do pensamento médico higienista. Consideram-na um valioso componente curricular com acentuado caráter higiênico, eugênico e moral, caráter este desenvolvido segundo os pressupostos da moralidade sanitária, que se instaura no Brasil a partir da segunda metade do século XIX (SOARES, 2012, p. 59).

Sobre esse aspecto ligado à Educação Física de influência higienista, Castellani Filho (1988), coloca que, os médicos higienistas eram responsáveis por inculcar os princípios da medicina social higienista nas famílias brasileiras, para que estas se reorganizassem de forma a restabelecer os padrões de conduta física, moral e intelectual da nova família brasileira.

Essa contextualização pode ser observada, nos pensamentos pedagógicos de intelectuais da época como Fernando de Azevedo, que defendiam a ligação entre cultura atlética ou Educação Física e a eugenia. Azevedo era membro da sociedade Eugênica de São Paulo (1918). Acreditava na regeneração da raça através do controle corporal. Portanto,

Fernando de Azevedo entendia a eugenia como uma ciência capaz de intervir no meio ambiente físico, valendo-se dos avanços conseguidos pela engenharia sanitária, para exercer uma ação higiênica, educacional e sexual; através da eugenia via a possibilidade de adoção de medidas que viessem “proteger a procriação contra a degenerescência e pela privação aos reprodutores doentes, dos meios de serem prejudiciais a raça” (SOARES, 2012, p. 101).

Moreira (2008), em seu estudo sobre a Cultura Corporal e a Lei 10.639/03, considera alguns outros momentos marcantes em relação à afirmação da eugenia na educação brasileira, como a criação do Instituto de Pesquisas Educacionais (IPE), o qual objetivava por meio de testes de inteligência, físicos e psicológicos, apartar alunos por turma, através de conceitos como fortes, fracos, brancos, negros. Outro momento preponderante segundo a autora, foi a reforma Francisco de Campos, que tinha um forte impacto na formação identitária do país, utilizando para isso a disciplina de História como uma forma de demonstrar que o negro era dominado pelo colonizador. No Estado Novo, 1937-1945, ocorreu a Reforma Capanema, que acabou por demarcar os tipos de educação e cultura existentes no país, a partir da representação de classes, cultas e subcultas, pobres e ricos, seu principal marco foi à educação intelectualizada e educação profissionalizante.

Em função disso, entende-se que esse conhecimento higiênico, eugênico e moral, irá orientar a função a ser desempenhada pela educação Física na escola, a desenvolver a aptidão física dos indivíduos. Neste sentido, segundo o Coletivo de Autores (2012), os médicos higienistas e o exército tinha papel fundamental na

Educação Física brasileira, pois, as aulas eram ministradas por instrutores do exército, que traziam os rígidos métodos militares da disciplina e da hierarquia para as instituições.

Sobre essa contextualização militarista da Educação Física, Castellani Filho (1988) destaca que:

Tendo suas origens marcadas pela influência das instituições militares contaminadas pelos princípios positivistas e uma das que chamaram para si a responsabilidade pelo estabelecimento e manutenção da ordem social, quesito básico a obtenção do almejado Progresso – a Educação Física no Brasil, desde o século XIX foi entendida como um elemento de extrema importância para o forjar daquele indivíduo “forte”, “saudável”, indispensável a implementação do processo de desenvolvimento do país que, saindo de sua condição de colônia portuguesa, no início da segunda década daquele século, buscava construir seu próprio modo de vida (CASTELLANI FILHO, 1988, p. 30).

Ainda considerando o Coletivo de Autores (2012), no sistema educacional brasileiro a Educação Física foi pautada nas primeiras décadas do século XX, nos Métodos Ginásticos, que foram as primeiras sistematizações sobre exercícios físicos, sendo estes, o Método Sueco idealizado por Per Henriq Ling; o Método Francês de Francisco Amoros y Ondeano; e o Método Alemão de Ginástica de Adolf Spiess; assim como nos métodos da Instituição Militar¹⁶.

Os mesmos autores, consideram ainda que, no Brasil após a Segunda Guerra Mundial, o que coincide com o fim da ditadura do Estado Novo, iniciam o surgimento de outras tendências que procuram estabelecer sua entrada no ambiente escolar, como o Método Natural Austríaco de Gaulhofer e Streicher e o Método da Educação Física desportiva Generalizada – Listello, onde ocorre a difusão do esporte como elemento predominante na cultura corporal por influência europeia.

A partir dessas breves reflexões sobre a trajetória histórica da Educação Física no Brasil, percebe-se uma característica eurocêntrica em relação ao trabalho realizado quando de sua inserção no currículo escolar como uma disciplina voltada a atender às necessidades do corpo que deveria ser formado para servir a nova sociedade que se desenvolvia, procurando reproduzir um modelo educacional de cunho europeu.

¹⁶ Ressalta-se que o auge da militarização da escola corresponde à execução do projeto de sociedade idealizado pela ditadura do Estado Novo.

Dessa forma, aos poucos foram surgindo trabalhos científicos valorizando o potencial educativo da capoeira. Como exemplo, destacamos o livro *A Capoeira na escola* (2003), escrito pelo capoeirista e professor universitário Hélio Campos (Mestre Xaréu) e cujo objetivo é o de apresentar uma proposta de ensino da capoeira como atividade desportiva e educativa para alunos do ensino fundamental II (atualmente abrangendo as séries do 6º ao 9º ano). E também a obra *Capoeira: do engenho à universidade*, de Gladson de Oliveira Silva (1995), onde o autor nos apresenta sua experiência de longa data no ensino da capoeira bem como diversas estratégias de ensino.

Mais recentemente, a participação da capoeira no âmbito escolar tem sido reforçada pela publicação de documentos pelos sistemas de ensino brasileiro que incluem a modalidade como componente curricular da disciplina Educação Física. Como exemplo, podemos citar as orientações expressas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) da Educação Física, publicado em 1997. De acordo com este documento, a disciplina

permite que se vivenciem **diferentes práticas corporais advindas das mais diversas manifestações culturais** e se enxergue como essa variada combinação de influências está presente na vida cotidiana. As danças, esportes, lutas, jogos e ginásticas compõem um **vasto patrimônio cultural que deve ser valorizado, conhecido e desfrutado**. Além disso, esse conhecimento contribui para **a adoção de uma postura não-preconceituosa e discriminatória diante das manifestações e expressões dos diferentes grupos étnicos e sociais e às pessoas que dele fazem parte** (Brasil, 1997, p. 24).

Como se vê, os PCN/EF reconhecem a diversidade cultural do nosso país e aponta para a importância da valorização do nosso rico patrimônio cultural, destacando ainda que o trabalho com tais conteúdos contribui no combate ao preconceito e à discriminação racial e social. Ainda de acordo com os PCN de Educação Física,

Assistir a jogos de futebol, olimpíadas, apresentações de dança, **capoeira**, entre outros, é uma prática muito corrente fora da escola; entretanto, dentro das aulas de Educação Física isso não acontece. Ao se apreciarem essas diferentes manifestações da cultura corporal, o aluno poderá não só aprender mais sobre corpo e movimento de uma determinada cultura, como também a valorizar essas manifestações (Brasil, 1997, p. 62).

Ou seja, o contato, na escola, com as manifestações culturais presentes no cotidiano dos nossos alunos, pode contribuir para que estes ampliem suas percepções acerca da cultura corporal, associando-as à formação sócio cultural do povo brasileiro e, por conseguinte, valorizando-as. Nesse sentido, Paulo Freire destaca que é somente “a partir da situação presente, existencial, concreta, refletindo o conjunto das aspirações do povo, que poderemos organizar o conteúdo programático da educação ou da ação política” (Freire: 2016, p.146).

No Estado do Paraná, as Diretrizes Curriculares Estaduais determinam que, a Educação Física e seu objeto de ensino/estudo, qual seja, a Cultura Corporal, deve ampliar a dimensão meramente motriz. Para isso, “pode-se enriquecer os conteúdos com experiências corporais das mais diferentes culturas, priorizando as particularidades de cada comunidade” (Paraná: 2008, p.62).

As Diretrizes Estaduais também destacam que o corpo deve ser entendido em sua totalidade, ou seja, o ser humano é o seu corpo, que sente, pensa e age. Os aspectos subjetivos de valorização – ou não – do corpo devem ser analisados sob uma perspectiva crítica da construção hegemônica do referencial de beleza e saúde, veiculado por mecanismos mercadológicos e midiáticos, os quais fazem do corpo uma ferramenta produtiva e um objeto de consumo (Paraná, 2008, p.54).

Visando romper com a maneira tradicional como os conteúdos têm sido tratados na Educação Física, as Diretrizes Estaduais de Educação Física apontam a necessidade de se “integrar e interligar as práticas corporais de forma mais reflexiva e contextualizada”. Para tanto, propõe a adoção de diversos “Elementos Articuladores”, dentre os quais o trabalho com Cultura Corporal e Diversidade (Paraná: 2008, p.53).

A partir destas contextualizações, pressupõe-se que refletir sobre a cultura corporal, deve proporcionar pedagogicamente uma visão das representações do mundo produzido pelo homem no decorrer da história, que podem ser exteriorizadas pela expressão corporal, advinda de diversas formas de representação simbólica, vividas e criadas historicamente e culturalmente desenvolvidas pelo homem. Entende-se então, que os conteúdos pertencentes à matriz africana e também a cultura afro-brasileira incluem-se como conteúdos representativos para esse trabalho da Educação Física como componente curricular obrigatório.

Sobre essa observação acerca dos saberes referentes à cultura africana e afro-brasileira, Barcelos (2013) considera que nas figuras e repertórios de tradições e

representações encontradas na cultura popular negra, pode-se encontrar experiências por trás delas. A expressividade, musicalidade, oralidade, permitem compreender a riqueza da cultura popular negra, assim como, entender os elementos que compõem a forma de vida e tradições desses povos.

Levando essa consideração especificamente para as ações pedagógicas voltadas ao trabalho com a capoeira nas aulas de Educação Física, recorreremos ao Coletivo de Autores (2012), que defende o trabalho com a capoeira como uma manifestação cultural, trabalhando sua história, considerando assim, o movimento cultural e político que a gerou, explicitando sua expressão histórica que a acompanha, ou seja, de fazer ouvir a voz do oprimido nas relações estabelecidas com o opressor.

Sobre a relação estabelecida entre a educação e as possibilidades de trabalho corporal, o que podemos transmitir para a área da Cultura Corporal na disciplina de Educação Física está relacionado à afirmação de Gomes (2003), quando diz que, a educação é o meio pelo qual o homem aprende a trabalhar com o corpo, e que o processo pelo qual isso ocorre é cultural.

Para o Coletivo de Autores (2012), esta apropriação do homem da Cultura Corporal, está relacionado ao que eles denominam de “significações objetivas”, que é a intencionalidade para o lúdico, o artístico, o agonístico, o estético, sendo estas representações, ideias, conceitos produzidos pela consciência social. Defendem que a partir dessas significações objetivas, o aluno desenvolve um sentido pessoal que irá exprimir sua subjetividade e relacioná-la com a realidade que vive, de seu mundo e de suas motivações.

É neste sentido que, Gomes (2003), afirma serem os saberes estéticos, ou seja, a corporeidade, ações afirmativas que são capazes de reeducar negros, negras e a sociedade brasileira na sua relação com o corpo, pois a partir disso, o sujeito participa de um processo de modificação da lógica corporal, passando a valorizar a corporeidade negra e a utilizar símbolos étnicos, como penteados, roupas dentre outros. Sendo assim, a autora destaca que

O corpo fala a respeito do nosso estar no mundo, visto que a nossa localização na sociedade dá-se através da sua mediação no espaço e no tempo. Estamos diante de uma realidade dupla e dialética, isto é, ao mesmo tempo em que é natural, o corpo é também simbólico. Ele pode ser a referência revolucionária da universalidade do homem no contraponto crítico e contestador à coisificação da pessoa e à

exploração do homem pelo homem na mediação das coisas (MARTINS, 1999, p. 54 *apud* GOMES, 2003, p. 150-151).

A partir dessas considerações, entende-se que a capoeira como conteúdo pertencente à disciplina de Educação Física é uma forma de ação afirmativa educacional, que auxilia no esclarecimento do direito à vivência da diversidade. Assim como, colabora para que ocorra o entendimento histórico sobre os saberes identitários, políticos e corpóreos que foram construídos pela comunidade negra e sistematizados no decorrer do tempo, principalmente pelo movimento negro.

Sendo assim, considerando a perspectiva das ações pedagógicas voltadas para proporcionar a apropriação do conhecimento histórico pertencente à cultura africana e afro-brasileira nas aulas de Educação Física, constitui-se em uma valorização do legado construído pelo povo negro na sociedade brasileira. Vejamos a seguir os benefícios propiciados pela prática da capoeira na escola.

A capoeira fornece aos seus praticantes uma formação global, que abarca várias habilidades. Segundo Campos (2003, p. 23) esta “é uma excelente atividade física e de uma riqueza sem precedentes para ajudar na formação integral do aluno. Ela atua de maneira direta e indireta sobre todos os aspectos cognitivo, afetivo e motor”.

Dentre os vários benefícios propiciados pela prática do jogo da capoeira podemos destacar: o condicionamento físico, a disciplina, a socialização em grupo, a musicalidade, a dança, e o aprendizado cultural acerca da história afro-brasileira. Como atividade física, a capoeira trabalha todos os músculos do corpo, assim como as articulações e as grandes funções como o aparelho cardiovascular e cardiopulmonar. Além disso, auxilia no desenvolvimento da destreza, equilíbrio, agilidade, força e flexibilidade corporal.

Dado o fato de ser praticada em grupo, a capoeira contribui enormemente na socialização de crianças e adolescentes, desenvolvendo o respeito mútuo, a cooperação e a solidariedade.

Outro elemento tão importante quanto as habilidades físicas são as questões culturais que fundamentam e dão sentido à capoeira. Por exemplo, a música possui um papel importante no jogo, pois além de dar ritmo aos movimentos, rememora a história da diáspora negra e a resistência à escravidão ao falar de ações de resistência, da coragem de personagens negros como Besouro de Mangangá, etc.

Sobre este lendário capoeirista, há inclusive a possibilidade do trabalho interdisciplinar com a disciplina de História, haja vista o vasto material bibliográfico e até um filme retratando a sua biografia. Aqui, história e cinema podem auxiliar o professor de Educação Física a trabalhar a cultura corporal afro-brasileira de forma propositiva, elevando autoestima dos alunos. Como defende Cristiane Nova, o educador

não deve menosprezar, nem ficar à margem desse processo de difusão do saber histórico através do cinema, e atualmente também da televisão e do videocassete/DVD, mas sim aproveitar o seu potencial (que pode ser documental ou didático, se aplicado ao ensino de História), contribuindo, dessa forma, para o desenvolvimento de uma leitura cinematográfica da História eficiente e formadora de conhecimento científico e consciência histórica. (NOVA, 1996, p.07)

Não podemos esquecer que vivemos em uma sociedade globalizada, onde a tecnologia e o acesso às imagens estão cada vez mais presentes em nosso cotidiano. O diálogo com essas linguagens pode facilitar o aprendizado deste e de outros conteúdos em sala de aula, como as danças de matriz afro-brasileira - que abordaremos na próxima seção.

3. DOS TERREIROS PARA OS PALCOS: AS DANÇAS AFRO-BRASILEIRAS NA ESCOLA

Nesta seção discutiremos as possibilidades de inserção dos conteúdos afetos às danças de matriz afro-brasileira na disciplina de Educação Física, contribuindo assim para a implementação da lei 10.639/03 nas escolas brasileiras. Conforme destaca Larissa Michelle Lara (2008, p.124),

Nas aulas de educação física, de arte, ou de qualquer outro espaço possível, **a dança se coloca como conhecimento relevante da cultura negra**, visto que o africano (ou o afro-brasileiro) insere-se numa outra racionalidade em que corpo, gestualidade, razão e sentimentos integram o todo complexo que é o humano. Dança é cotidiano, trabalho, festa, lazer, celebração, e está presente em todos os momentos da vida desses povos. Daí este conhecimento – expressão dos sujeitos em sua pluralidade gestual – constituir-se num dos referenciais importantes de que trata a educação física.

Porém, antes de elencarmos e discutirmos as possibilidades pedagógicas, faremos uma breve contextualização histórica com o objetivo de demonstrar de que forma estas manifestações artísticas dos povos afrodescendentes penetrou em nossa cultura, de modo a originar ricas expressões culturais como o samba, o maracatu, o lundu, o jongo, a roda dos orixás, etc.

Cabe destacar que as danças, como manifestações patrimoniais, têm sido reconhecidas pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Cultural e Artístico Nacional (IPHAN) sendo, portanto, alvo de políticas públicas. Prova disso é o registro, como patrimônio imaterial da cultura brasileira o “samba de roda (Bahia), o tambor de crioula (Maranhão), o jongo (Sudeste) e o samba urbano carioca” (Sabino e Lody, 2011, p.174). Ainda de acordo com estes autores,

o registro do Patrimônio Imaterial reconhece a importância dessas formas de dança como valores que devem ser preservados, salvaguardados, atestando a importância dos muitos povos africanos que fizeram e deram identidade ao povo brasileiro (Sabino e Lody, 2011, p.175).

Nesse sentido, consideramos que a escola também pode desempenhar um importante papel no sentido dessa preservação.

3.1. Breve histórico e características das danças afro-brasileiras

De acordo com Nanni (1995), a dança é uma arte conceitual, que proporciona ao ser humano o desenvolvimento e aprimoramento de suas características sensoriais, intelectuais, emocionais, afetivas, sensibilizando pela apreciação do belo, do estético e do moral. Desta maneira, segundo a autora,

como arte conceitual a Dança filtra as mensagens, as ideias ou temas que se pretende transmitir ao expectador, através da expressão contidas nas formas e movimentos pela comunicação não verbal, é, portanto, veículo de transformação pela humanização do ser (NANNI, 1995, p. 129).

Esta compreensão é reforçada por Barreto (2004, p.82), quando afirma que a dança é uma possibilidade de interpretação que expressa uma forma muito própria de ver o mundo, as pessoas e o que está ao redor, assim como, se expressam percepções sentimentos e pensamentos em relação a cultura experimentada por quem dança. Nesse sentido, Sabino e Lody (2011, p.16), destacam que

o corpo é um espaço socialmente informado, que assume repertório de movimentos e de se define como um lugar de produção de conhecimentos. A dança é uma realização social, uma ação pensada, refletida, elaborada tática e estrategicamente, abrangendo uma intenção de caráter artístico, religioso, lúdico, entre outros.

Em suma, podemos concluir a partir das definições acima apresentadas que a dança está intimamente ligada à cultura de um povo, aos valores de uma sociedade. Ou seja, vai muito além de seus aspectos motores, da descrição de seus passos e gestos, da coreografia. Dança é cultura, é tradição, é identidade. Daí podemos apontar certas características ou estilos de dança segundo as tradições culturais de determinados grupos.

Conforme salienta Denise Guerra (2009),

A arte é muito presente na vida dos africanos. Todos os acontecimentos da vida africana são comemorados com música e especialmente com dança, sendo uma interdependente da outra; o

que não faltam são os motivos: fertilidade, nascimento, plantio ou colheita, saúde, felicidade, doença e até morte. A dança originou-se na África como parte essencial da vida nas aldeias, ela interrompe a monotonia e a estrutura do tempo. A dança pode acentuar a unidade entre os membros de um grupo social, sendo possível a participação de homens, mulheres e crianças (GUERRA, 2009, p. 1-2.).

E o que se entende quando se fala em danças de matriz afro-brasileira?¹⁷

Segundo os pesquisadores Jorge Sabino e Raul Lody (2011, p.32),

A dança de matriz africana é mais do que apenas uma manifestação recreativa de um grupo cultural. Os fatos relacionados às ações, aos gestos e aos hábitos devem ser entendidos no contexto em que ocorreram. A dança, era, então, um ensaio social do comportamento motor dos africanos e seus descendentes, transmitida através da imitação, da tradição e, também, da criação e dos diálogos com as outras matrizes culturais, certamente a lusitana, não apenas a europeia, mas mundializada, verdadeira síntese das relações entre Ocidente e Oriente à época.

Da análise do trecho acima citado, podemos inferir que para entendermos a formação e os significados sociais e culturais das danças afro-brasileiras é necessário compreender o contexto histórico em que as mesmas foram gestadas, reproduzidas e ressignificadas no universo social em que estavam inseridas.

Nesse sentido, devemos considerar que para bem entender as danças afro-brasileiras primeiramente devemos compreender o processo de formação do povo brasileiro (RIBEIRO: 1995). Desde os primórdios do século XVI, a colonização do Brasil contou com uma diversidade étnica como uma de suas marcas. Além dos povos originários do continente, os indígenas, e dos europeus, exploradores, a sociedade brasileira recebeu as influências civilizatórias de diversos grupos étnicos de regiões da África que para cá vieram escravizados. Sobre este último grupo, Milan e Soerensen (2011), destacam os grupos negros pertencentes a culturas sudanesas (iorubas, jejes, fanti e achanti), sudanesas islamitas (huanças, tapas, mandingas e fulas) e bantos (angolas, congos e moçambicanos). Sendo ainda que, de acordo com esses autores, as culturas que mais contribuíram com a formação da sociedade brasileira, foram à sudanesa e a banto ou bantu.

¹⁷ Por matriz afro brasileira compreendemos as manifestações culturais advindas dos povos do continente africano que aqui chegaram pela diáspora.

Assim, é no processo de luta e resistência dos povos africanos e afro-brasileiros que podemos compreender a produção e a reprodução de suas diversas práticas culturais. Por isso, para bem trabalhar com essa temática em sala de aula o professor deve conhecer a História do negro no Brasil e, em especial, a escravidão. Isto porque este sistema social deixou profundas marcas na formação da nossa sociedade, sendo em grande parte responsável pela situação de abandono e discriminação dos afrodescendentes. Por outro lado, as práticas de resistência dos escravizados foram exercidas a partir de diversas estratégias, tendo no campo da religião e da cultura uma de suas expressões. Ou seja, para além das fugas, revoltas, assassinatos de senhores, etc., os escravos também perceberam nas manifestações culturais uma forma de preservar sua autonomia. Assim, as danças de matriz afro brasileira devem ser percebidas como símbolo de resistência à opressão.

Segundo Denise Guerra (2009, p02),

As danças de origem africana geralmente são feitas em círculos ou em fileiras. Os participantes comumente dançam descalços mantendo a tradição de respeito a terra, pois, na visão do homem africano pertencemos a terra assim como nossos ancestrais. Poucas vezes se dança sozinho, há grande preferência pelas danças de pares. Os dançarinos batem palmas, cantam, improvisam, desafiam, mostram suas habilidades sonoro-corporais. Assim como a música ou o teatro, a dança é uma forma de contar histórias.

Nesse mesmo sentido, Garcia & Hass (2003, p.174), afirmar as danças de matriz afro brasileira têm como característica especial a movimentação “dos braços e das mãos, da cabeça, do tronco (ondulação e contração), dos quadris (acentuada movimentação pélvica) e molejo na expressão facial e vestuário adequado a sua intenção de manifestação”. Uma segunda característica das danças de matriz afro é a sua variedade:

Elas reúnem desde a capoeira até o passo do maracatu do Recife, abarcando inúmeras coreografias e papéis específicos de homens e de mulheres que se misturam entre os lugares das pessoas e dos personagens. Mitos, bichos, elementos da natureza, ancestrais, deuses, todos juntos vivendo em cada coreografia uma função, um desempenho necessário à compreensão do mundo (Sabino e Lody: 2011, p.33)

Outra importante característica das danças afro brasileiras é a forte ligação com a religião e a religiosidade. Nesse sentido, Milan e Soerensen (2011), destacam que

Entre os povos africanos emigrantes (trazidos ao Brasil), a dança e a música sempre tiveram uma função social e religiosa. No período da escravidão, a população negra tinha restrita liberdade e, muitas vezes, só podia recorrer ao canto e à dança para manter viva sua cultura, união e identidade (Milan e Soerensen, 2011, p. 5).

Sobre a caracterização da dança afro-brasileira, Corrêa (2012), destaca que no que se refere à cultura afro-brasileira, a dança está presente em todos os espaços de sua manifestação. Para o autor, “Nos momentos litúrgicos, nas festividades populares, nos salões e nos palcos, pode-se dizer que a dança afro-brasileira é uma transcendência dos rituais religiosos de culto aos orixás (CORRÊA, 2012, p. 85).

Outra característica interessante é a questão ligada à representação dos gestos às ações laborais que os escravos realizavam. Isso significa que, além dos rituais trazidos de suas culturas os negros incluíam nas danças que aqui praticavam narrativas acerca das condições as quais eram submetidos. De acordo com Denise Guerra:

As danças de origem africana geralmente são feitas em círculos ou em fileiras. Os participantes comumente dançam descalços mantendo a tradição de respeito a terra, pois, na visão do homem africano pertencemos a terra assim como nossos ancestrais. Poucas vezes se dança sozinho, há grande preferência pelas danças de pares. Os dançarinos batem palmas, cantam, improvisam, desafiam, mostram suas habilidades sonoro-corporais. [...] a dança é uma forma de contar histórias (GUERRA, 2009, p. 2).

Como podemos perceber da citação acima, a solidariedade e o espírito de grupo é uma das mais fortes características das danças de matriz afro brasileira. Celebrar a união, a força do coletivo era uma das formas de resistir (Reis e Silva, 1989) às adversidades da vida, como a perda da terra natal e o duro trabalho nas fazendas:

Os diversos sentidos e as várias formas de festa no mundo africano na maioria das vezes confundiam os seus senhores. Senhores de engenho, autoridades políticas e eclesiásticas em geral discordavam quanto à atitude a ser tomada diante da realização dos batuques. Se por um lado a festa era vista como um ensaio para a revolta, prejuízo para a produtividade escravista, costume bárbaro ou ainda inteiramente pagão, por outro era aceita como elemento pacificador

das tensões do escravismo, distração nas folgas do trabalho duro, e até como direito adquirido do escravo desde que não passasse de folguedo inocente, conforme definia o jesuíta Antonil no início do século XVIII (Sabino e Lody, 2001, p.34-35)

Em suma, as danças afro-brasileiras eram uma forma dos escravos lembrarem de sua vida, o sofrimento e sua identidade cultural, quando afastados de suas raízes, suas culturas de seus povos.

Como foi dito anteriormente, existe muitos de tipos de dança que se estruturaram no Brasil com a chegada das diversas culturas negras. A seguir, abordaremos algumas destas manifestações culturais mais conhecidas. São elas: o lundu, o jongo, que é considerado a primeira música afro-brasileira, o jongo, também chamado de caxambu, descendente direto dos batuques africanos; a roda dos orixás e o samba.

No Brasil, as danças africanas iniciam sua história pelos batuques, um termo aplicado pelos portugueses aos ritmos africanos, designando as danças afro-brasileiras, assim como também os cultos afro-religiosos. Desta maneira, o batuque foi à contextualização musical e corporal da qual e originou as danças afro-brasileiras. Para Milan e Soerensen (2011),

O batuque é uma roda da qual fazem parte, além dos dançarinos, os músicos e os espectadores. No centro da roda fica o solista, ou um ou mais pares, a quem pertence realmente a coreografia. A dança consiste em remelexos das ancas, sapateados, palmas, estalar de dedos. E apresenta como elemento específico a umbigada que o dançarino ou dançarinos solistas dão nos figurantes da roda que escolhem para substituí-los. A partir do batuque, toda e qualquer reunião de pessoas para cantar e dançar, aos om de muita percussão, ficou conhecido com batuque (MILAN E SOERENSEN, 2011, p.8).

Foi assim, derivado do batuque, que as danças de matriz afro-brasileira se espalharam pelo Brasil. Para Ferraz (2012), cada dança afro-brasileira possui suas peculiaridades em relação às heranças trazidas com os negros que deram forma e sentido às suas representações estéticas de acordo com as culturas das quais faziam parte. Vejamos mais de perto algumas dessas manifestações.

3.2. Conhecendo algumas danças de matriz dança afro-brasileira

O Lundu

O Lundu foi trazido da África pelos escravizados oriundos da região denominada Congo-Angola no final do século XVII. Segundo Tinhorão (1991), a dança tem sua origem na palavra *calundu*: um culto africano praticado no Brasil durante o período colonial e apontado por muitos historiadores como a formação inicial do Candomblé. Tendo por característica a sensualidade e muito humor, esta manifestação cultural é resultado de uma mistura entre ritmos africanos com algumas características europeias, mas especificamente portuguesas e espanholas, tais como o estalar dos dedos, a postura corpórea e o acompanhamento do bandolim.

Em função disso, a dança do lundu, tem sua origem ligada à musicalidade dos batuques dos negros provenientes de Angola e do Congo, que trouxeram para o Brasil, o que tradicionalmente em sua cultura era chamada de umbigada, ou *semba*. Guerra (2009), afirma que o Lundu proveniente dos batuques é considerado a primeira música afro-brasileira. Devido a sua conotação sexual, foi uma dança que mexeu profundamente com a moral da sociedade no período colonial brasileiro. Sendo assim foi perseguido e proibido na corte e pelo clero; porém, como uma cultura popular que era, continuou a ser dançado às escondidas. Sobre a caracterização do Lundu essa autora relata que,

A prática da dança do Lundu envolve uma encenação do assédio e da conquista sexual de um homem sobre uma mulher. Em grande parte da dança a mulher esnoba o pretendente, usando de meneios que visam seduzi-lo. Ao final da cena deve ocorrer um clímax do ato sexual, quando o casal pode até deitar-se no chão para representar melhor o dito ato e depois os casais voltam a dançar em pé no salão normalmente. O Lundu que chegou aos salões evitava a última cena, mas, não abdicava da sensualidade em demasia (GUERRA, 2009, p. 3-4).

Ainda sobre a caracterização do Lundu, Guerra (2009, p. 4), destaca que esta “foi uma das primeiras danças brasileiras de pares enlaçados, pois até então se dançava umbigada que é a dança de pares soltos”. A dança se dava ao som de um

acompanhamento musical composto de instrumentos de percussões, de cordas (banjo, cavaquinho, rabeca) e instrumento de sopro, como o clarinete.

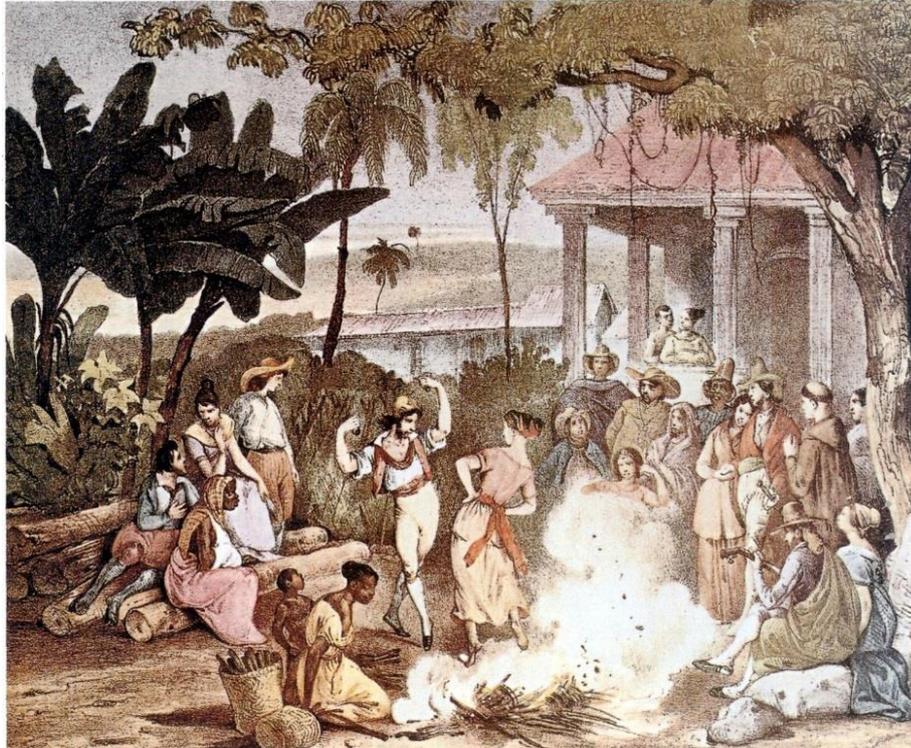


Imagem 03: Aquarela de Rugendas. "Lundu" (1835).

Na imagem acima podemos observar ao centro um casal encenando o Lundu aos demais convidados. Estes são em sua maioria homens e mulheres branco. Ao chão, sentada e com uma criança em suas costas, uma mulher negra, possivelmente escrava, alimenta a fogueira que ilumina o terreiro. No canto direito da imagem um homem anima a dança com uma viola. Ao seu lado, está um religioso, o que pode indicar que naquele dia ocorrera ali alguma celebração sagrada, haja vista que em linhas gerais a Igreja impunha limites e restrições às danças profanas (Sabino e Lody, 2011).

O Jongo

De acordo com Sabino e Lody (2013,71) o Jongo é uma dança ritual dançado para lembrar os africanos dos engenhos de açúcar, dos plantios e das colheitas de café, das formas de crenças e expressões corporais, unindo fé e festa. Também conhecido como *caxambu* ou *tambu*, é ao mesmo tempo uma dança e um gênero

poético-musical, sendo característico de comunidades negras de zonas rurais e da periferia de cidades do Sudeste do Brasil.

Praticado sobretudo como diversão, mas comportando também aspectos religiosos, o originou-se das danças realizadas por escravos nas plantações de café do Vale do Paraíba, nos estados do Rio de Janeiro e São Paulo, e também em fazendas de algumas regiões de Minas Gerais e do Espírito Santo (PACHECO,2007, 16).

Segundo Figueiredo (2010, p.5-6), era por meio do jongo que

os escravos se comunicavam por meio de mensagens cifradas, o que levou a ser proibido em algumas localidades. Na época da abolição da escravidão estava integrada “a vida cultural das comunidades afrodescendentes, ligadas à sua visão de mundo, crenças religiosas e divertimentos.

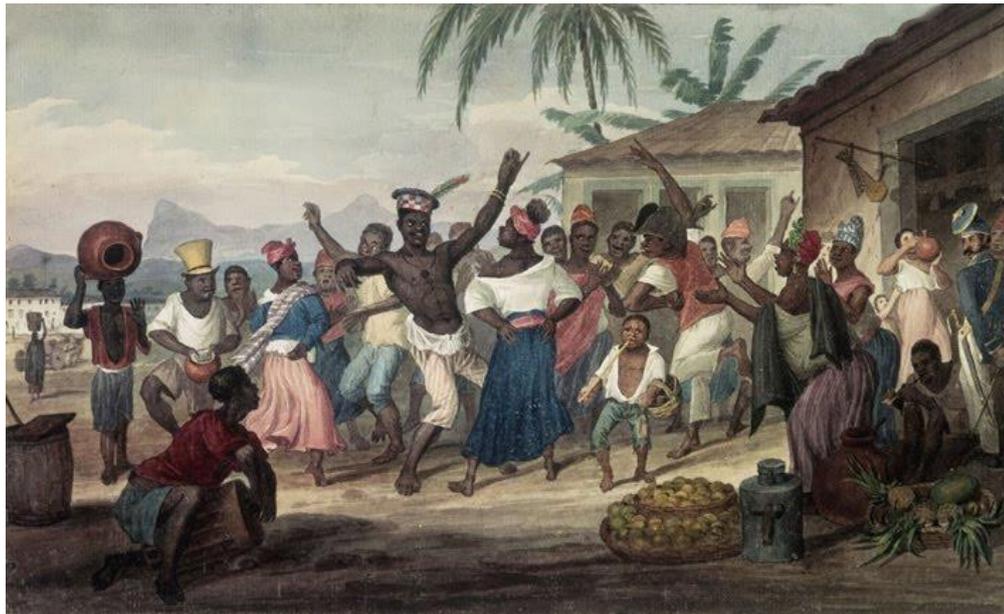


Imagem 04: Augustus Earle: “Negro fandango scene” (1822). Biblioteca da Austrália

Na cena acima, podemos ver um grupo de negros, homens e mulheres, a dançar. Alguns, parecem ter interrompido momentaneamente seus afazeres como vendedores e carregadores para se integrar ao ritual. A cena se passa no Campo de Santana, no Rio de Janeiro. No primeiro plano, à esquerda, um homem toca o tambor para animar a folia. No centro da cena, um casal de homens dança em volta de uma mulher. Ao redor, homens e mulheres batem palmas para embalar a festa. No canto

direito da imagem um guarda, observa o divertimento. Tudo parece transcorrer na mais perfeita harmonia.

De acordo com Denise Guerra,

Dançar pode ser sagrado: o Jongo é uma dança de roda e de umbigada que veio com os africanos das regiões do Congo e de Angola, trazidos para o trabalho escravo na região sudeste brasileira. O Jongo, também chamado de Caxambu, é uma dança voltada para o divertimento, mas, é permeada por aspectos religiosos. Além da dança, o Jongo traz em sua música “os pontos”, verdadeiros enigmas para serem desamarrados por quem entende seus fundamentos. No tempo dos escravos só dançavam os adultos, contudo, com a necessidade de preservação deste patrimônio cultural hoje é dançado até por crianças. O Jongo é acompanhado dos tambores Tambu e Candongueiro, dos Gaiás (chocalhos) e da Angoma-puíta (cuíca). O canto é responsorial, há uma marcação com o pé direito quando os casais se encontram, e a improvisação corporal revela os movimentos gingados no prazer do encontro (GUERRA, 2009, p. 3).

Souza (2009), argumenta que, a prática do jongo pode-se também dar o nome de tambor, batuque, tambu ou caxambu, sendo uma expressão cultural originada no século XIX, no sudeste brasileiro, por africanos da língua banto, que foram levados como escravos para essa região. Nesse sentido, destaca que,

O jongo envolve canto, dança coletiva ao som de tambores, prática de magia verbo-musical, culto aos ancestrais e foi entoado durante o trabalho nas roças e dançado e cantado nos terreiros das fazendas e em locais isolados, nos arredores das cidades brasileiras oitocentistas. Nestas últimas, foram reprimidos ou tolerados, dependendo da conjuntura, mas, para que se realizassem, era sempre preciso uma autorização senhorial ou policial. Nas áreas rurais, alguns municípios proibiram os batuques, porém, com uma certa negociação, poderiam ser realizados (SOUZA, 2009, p. 145).

A dança se dá a partir da formação circular com solistas e duplas ao centro e é marcada por grande mobilidade.

A Roda dos Orixás

Dentre as religiões de matriz afro brasileira que vieram para o Brasil, o candomblé, também conhecido como “dança de santo” e/ou “dança de orixá” é uma das mais difundidas. Podemos defini-lo como a religião dos orixás formada na Bahia, no século XIX, a partir de tradições de povos iorubás, ou nagôs, com influências de costumes trazidos por grupos fons, aqui denominados jejes, e residualmente por grupos africanos minoritários, tendo daí se propagado pelos vários cantos do país (Prandi, 2001). Dentro das cerimônias do candomblé, dança cumpre um importante papel. De acordo com Sabino e Lody (2011, p.117)

as danças rituais-religiosas do candomblé seguem diferentes modelos etnoculturais africanos chamados de nações de candomblés, sendo os principais kêtú-nago (yorubá), jeje (fon), angola-congo e moxicongo (banto) e, ainda, caboclo, uma criação eminentemente afro-brasileira.

Segundo o sociólogo Roger Bastide

é possível distinguir essas “nações” uma das outras pela maneira de tocar o tambor (seja com a mão, seja com varetas), pela música, pelo idioma dos cânticos, pelas vestes litúrgicas, algumas vezes pelos nomes das divindades, e enfim por certos traços do ritual (Bastide, 2001, p.29)

As danças cerimoniais dos orixás assumem sua vocação teatral de contar histórias por meio de coreografias apropriadas e complementadas por roupas e objetos que integram o processo da própria danças. (Sabino e Lody 2011, p.33).

Assim, cada orixá se expressa por meio de determinados gestos ou movimentos corporais. O “santo”, através do seu *iaó*, simpatizante ou adepto, realiza diferentes danças que demonstram quem ele é, a sua história mítica e o seu papel na natureza e no mundo. Nas palavras de Sabino e Lody (2011, p.118)

Há, assim, um valor litúrgico em cada coreografia, que além de ser descritiva, teatralmente dramática e de expressão estética, é funcional, desempenhando um tema, um complemento sagrado no amplo processo vivo e dinâmico que é o culto aos orixás. Por exemplo: Xangó dança como se lançasse raios pelas mãos; Iasã, com os braços

abertos, espana os ventos e promove as tempestades; Ogum dança como se lutasse com o seu facão; Oxóssi dança caçando; Oxumaré representando a serpente Dã – o princípio da mobilidade do mundo; Oxalufã, Oxalá velho, dança lentamente apoiado em seu cajado, o apaxorô.

Mais adiante, apresentaremos uma proposta pedagógica de como a dança dos orixás pode ser trabalhada nas escolas.

O samba

Outra dança de origem africana que está muito presente na sociedade brasileira é o samba. Essa dança é proveniente do batuque, que fazendo parte da forma dos negros lembrarem de seus antepassados, de suas raízes, de suas famílias e todas as outras memórias, colaborou para o que hoje se conhece através das escolas de samba. Tal prática, muito difundida ao longo do século XIX e primórdios do século XX, era denominada de samba de umbigada.

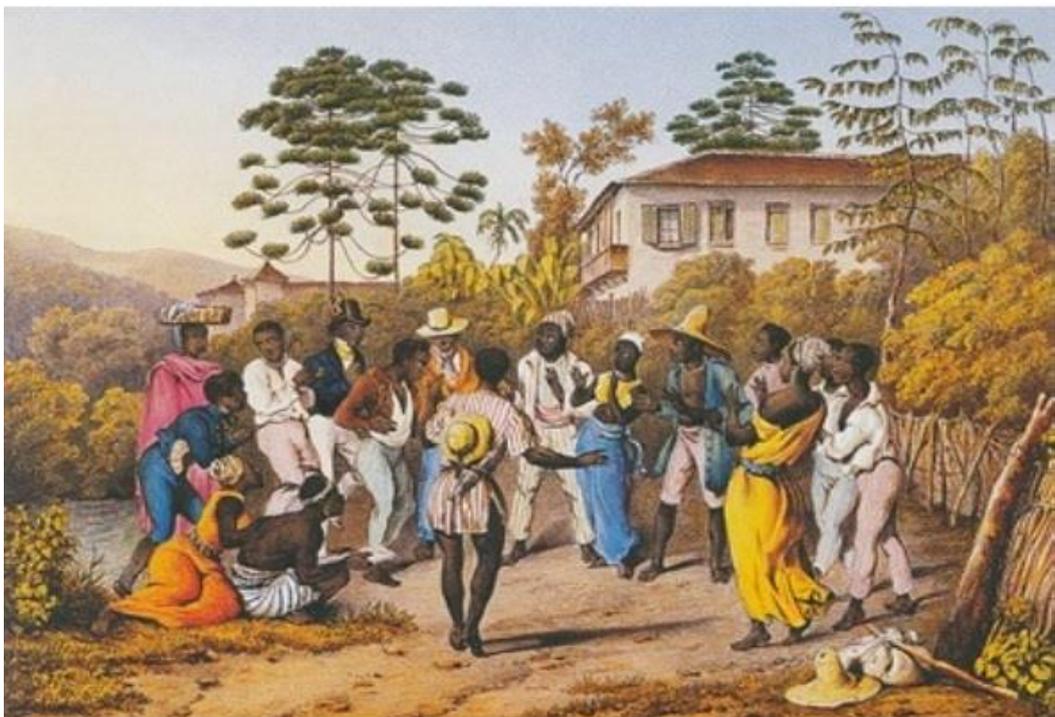


Imagem 05: Aquarela de Rugendas: “Batuque” (1834). Biblioteca Municipal Mário de Andrade

Na presente obra de Rugendas vemos um grupo de cerca de quinze pessoas, entre homens e mulheres, a sambar. Ao som das palmas, o indivíduo que está

posicionado à esquerda parece olhar fixo para aquele a quem quer desafiar a entrar na roda. Segundo Letícia Vidor de Souza Reis,

Disseminada pelos quatro cantos do país e contando com distintas designações regionais, é surpreendente a constância da coreografia dessa dança: ao som de instrumentos de percussão, forma-se um círculo de dançarinos, sendo que um deles se precipita para o centro da roda e, após executar alguns passos, dá uma umbigada (também chamada “semba”, na língua quimbundo) na pessoa que escolhe dentre os da roda para substituí-lo (REIS, 1996, pp.45-46).

Por fim, cabe salientar, como destaca Moutinho (2015), que o samba era praticado pelos negros como maneira de harmonizarem-se, por mais que para os brancos e policiais isso fosse uma forma de ofensa.

Muitas outras danças de matriz afro-brasileira podem ser tomadas como ponto de partida para as aulas de Educação Física na Educação Básica. Dentre elas, destacamos o maxixe, o maracatu, o tambor de crioula, o samba de roda, as danças de largo, etc. O importante, como destacado nessa seção, é que o professor da disciplina procure efetuar uma boa pesquisa histórica para fundamentar sua prática pedagógica e, nesse sentido, a interdisciplinaridade com a disciplina de História é uma excelente opção.

O Maracatu

O Maracatu é uma manifestação da cultura popular brasileira que surgiu no período escravocrata, por volta dos séculos XVII e XVIII, em Pernambuco. Segundo nos informa Eugênia de Freitas Maakaroun,

O Maracatu também é conhecido como Baque Virado ou Nação Africana, e se manifesta, atualmente, em um cortejo de negros, desfilando com trajes que lembram o vestuário da corte portuguesa dos tempos coloniais, com influência do estilo barroco na imagem de Nossa Senhora. Do ponto de vista da organização social dos grupos, a rainha é a principal personagem, sendo, quase sempre, mãe de santo, isto é, sacerdotisa dos cultos afro-brasileiros. Ela é seguida da boneca preta, chamada de Calunga, representação de uma divindade ou a própria divindade dos povos do Congo e Angola, constituindo-se objeto de força e proteção (MAAKAROUN, 2005, p. 15)

Em suas origens, o maracatu guarda estreita semelhança com a instituição Rei do Congo, a qual ganhou esse nome por conta da região de onde vieram os primeiros contingentes de escravos para a região. De caráter eminentemente caráter político, esta instituição fora implantada pelos colonizadores portugueses e coroava indivíduos – reis e rainhas – e simbolicamente os tornavam-se governadores de todos os escravos de sua localidade, respondendo por eles, diante das autoridades locais. Assim, estes formam a sua nação. De acordo com Sabino e Lody (2011, p.41), o sentido de nação, nos contextos especiais do maracatu, é também ampliado no que se entende por nação – território, nação, modelo étnico -, e nação com o sentido de um lugar comum onde se cultivam semelhanças, singularidades e identidades.

Na nação congo, havia pois uma corte composta príncipes, princesas, nobres baianas, lanceiros, porta lanterna, damas buquê, carregado de pálio, porta estandarte, caboclos e os batuqueiros, que são os músicos. De acordo com Jorge Sabino e Raul Lody

O maracatu é um reinado que vai à rua mostrar sua história, suas tradições e, em especial, a rainha e a calunga, por meio de danças especiais, muitas delas por empréstimo coreográfico dos terreiros de Xangô, que reúne ampla memória de corpo e de expressão étnica desse corpo (Sabino e Lody, 2011, p.42).

Ainda de acordo com estes autores,

A rainha é a figura de mando, personagem mais importante do cortejo. A calunga é a relação mais duradoura e fundamental entre o maracatu e a África, aqui vista nas particularidades de cada nação. É uma escultura antropomorfa de madeira, geralmente uma boneca especialmente entalhada, pintada de preto, vestida com roupas e utilizando adereços de metal, madeira e outros materiais. (Sabino e Lody, 2011, p.42).

Segundo Garcez (2016, p.134),

a dança do Maracatu [...] tem seus gestos e sequências coreográficas que compõem a própria figura da espiral, trazendo à tona a cosmologia africana onde o microcosmo da vida não se separa do macrocosmo, de modo que tal espiral compõe a própria vida e expressa a variedade e variabilidade dos sentidos de dançar enraizados em diferentes corpos. A espiral expande-se, se retorce, se colore e movimenta-se.

Como mencionado anteriormente, os maracatus podem ser classificados como de tipo baque virado ou de baque solto:

O de baque virado é uma sequência de polirritmos executada por um conjunto de percussão formado zabumbas ou faias, caixas-claras ou taróis e gonguês –instrumentos feitos de ferro semelhante ao agogô, porém em tamanho maior, possuindo uma única campânula, que é tocada com haste também de ferro. O de baque solto ou de orquestra tem sua formação sobre o conjunto musical do frevo, e conta com alguns instrumentos de sopro e outros de percussão, como o gonguê, cuíca e caixas (Sabino e Lody, 2011, p.42).

Em suma, o maracatu é um cortejo real, que lembra uma corte europeia, com suas roupas e adereços ocidentais, mantendo, no entanto, a organização africana, comandada por uma rainha, com sua corte e demais personagens.

3.3. A Educação Física, as danças de matriz afro-brasileira e a aplicabilidade da lei 10.639/03: pensando algumas possibilidades

Pensar as danças de matriz afro-brasileira como possibilidade de conteúdo a ser tratado pedagogicamente na disciplina de Educação Física requer primeiramente, mesmo que de forma breve, compreender a manifestação da dança como cultura corporal considerando um pouco sobre sua história. Para tanto, recorreremos a uma breve contextualização sobre a historicidade da dança e sua presença na educação.

Recorrendo a Nanni (2008), entende-se que a manifestação da dança está presente na vida de qualquer povo, desde as civilizações mais primitivas; a autora coloca que considerando esse aspecto cultural da dança, é possível encontra-la sempre como uma expressão representativa da educação das crianças.

Sobre essa denotação cultural da dança, o Coletivo de Autores (2012), entende que as primeiras formas de danças do homem foram as de caráter imitativo, onde ocorria a simulação dos acontecimentos que se desejavam que acontecesse atribuindo sua negação a forças negativas que atuavam sobre sua realização. Desta forma, consideravam a dança,

[...] uma expressão representativa de diversos aspectos da vida do homem. Pode ser considerada como linguagem social que permite a

transmissão de sentimentos, emoções da afetividade vivida nas esferas da religiosidade, do trabalho, dos costumes, hábitos, da saúde, da guerra etc. (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 81).

Nanni (2008), ao discorrer sobre a historicidade da dança, afirma que, em todas as épocas históricas e/ou espaço geográfico, em todos os povos a dança representa a manifestação dos estados de espírito, emoções, expressão e comunicação do ser e de sua cultura. Os gestos e os movimentos traduzem as emoções, acompanhados de ritmos peculiares. Representando assim, portanto, as contextualizações da vida dos seres humanos, e suas transformações sociais,

Como toda atividade humana, a Dança sofreu o destino das formas e das instituições sociais. Assim, estas perspectivas abrem uma relação entre as peculiaridades, características e o caráter dos movimentos dançantes e o desenvolvimento sócio-cultural dos povos em todos os tempos (NANNI, 2008, p. 7).

Para Bourcier (2001), citando como exemplo, a caracterização da dança na África do Sul, relata a presença de danças coletivas, entre as pinturas rupestres, representando as formas de agrupamentos humanos, os rituais sagrados, simbolizando assim, os pedidos de proteção às divindades.

Portanto, estabelecendo que as danças afro-brasileiras pertencem a uma delimitação cultural, tanto pelo fato de terem em suas características relações com culturas africanas, bem como, terem essas formas de cultura gestuais, transformadas em solo brasileiro, como maneira de recordar suas origens, assim como também, resistir às ações que eram submetidos em solo brasileiros; devem ser trabalhadas pedagogicamente merecendo devida atenção pois contribuem para um entendimento e apropriação da história do povo e da construção da sociedade brasileira, em seus aspectos, culturais, econômicos, políticos, e sociais.

No que se refere à educação no Brasil, o trato com a Dança como conteúdo escolar segundo Brasileiro (2002), relaciona-se do período da década de 1970, mais especificamente em 1971, quando pela legislação, foi definida como unidade da disciplina de Educação Física escolar.

Posteriormente, com a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais em 1997, a dança entrou no tópico intitulado atividades Rítmicas e Expressivas, onde consta a diversidade de manifestações de dança como possibilidade de trabalho

pedagógico no ambiente escolar pela disciplina de Educação Física. Considerando especificamente as danças afro-brasileiras o documento destaca que “No Brasil existe uma riqueza muito grande dessas manifestações. Danças trazidas pelos africanos na colonização, danças relativas aos mais diversos rituais [...]” (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS, 1997, p. 39).

No que se refere ao documento norteador que passou a vigorar em 2008, no estado do Paraná, as Diretrizes Curriculares para a Educação Básica de Educação Física, a dança faz parte da estrutura curricular é entendida como uma manifestação cultural que retrata o corpo e suas expressões. Dentre elas, destaca-se a dança afro-brasileira, a qual é responsável por possibilitar pedagogicamente o conhecimento sobre culturas milenares de aldeias e tribos africanas, e, portanto, compreender como se deu a formação das danças afro-brasileiras em nossa sociedade.

Nas considerações feitas pelo Coletivo de Autores (2012), é enfatizada a necessidade do resgate da cultura brasileira no mundo da dança, por meio de tematizações que envolvam as origens culturais, sendo do índio, do branco, ou do negro, como forma de despertar a identidade social do aluno na construção de sua cidadania.

A partir dessa colocação, entende-se a disciplina de Educação Física, como uma disciplina responsável pelo trabalho com as diferentes ações humanas. O que nas palavras de Brasileiro *et al.* (2016), dentre essas ações está a dança, e mais especificamente a dança afro-brasileira, que constitui-se por um conteúdo orientado pela realidade concreta, relacionada às necessidades e motivações humanas, estabelecendo, que promove o conhecimento histórico indispensável ao desenvolvimento do pensamento sobre a Cultura Corporal, especificamente da dança afro brasileira, com expressões políticas do ato educativo. Esse trabalho, pautado na Lei e nas diretrizes possibilitará o que Gomes (2010), entende como uma necessidade de esclarecer alguns pontos que parecem estar cristalizados na sociedade brasileira, como as práticas e o imaginário racial presentes na estrutura e no funcionamento da educação brasileira, como o mito da democracia racial, o racismo, a ideologia de branqueamento e a naturalização das desigualdades sociais.

Neste sentido, ressaltamos que o conhecimento sobre a dança afro-brasileira levará também ao entendimento de que a cultura afro-brasileira tem sido forjada por meio dos encontros entre tradições de povos de diferentes origens étnicas, e que

esses elementos são as bases da formação da cultura brasileira. Para a Maria de Lurdes Barros Paixão,

O encontro dessas culturas contribui para que o povo brasileiro tenha um jeito próprio de expressar e lidar com a sua corporeidade, em especial com as suas manifestações culturais e artísticas. Contudo, essa singularidade da cultura brasileira, ainda hoje, tem sido relegada em função de fatores sociais, políticos, econômicos e culturais impostos pelos países desenvolvidos aos países em desenvolvimento. Este fato tem por consequência a assimilação e reprodução de valores culturais estrangeiros que tem contribuído para que o povo brasileiro se distancie da sua referência sócio-histórico-cultural calcada nos povos que inicialmente construíram essa corporeidade (PAIXÃO, 2009, p. 03).

Para Sborquia e Dalben (2017), manter e preservar a tradição afro-brasileira, pode ser feito por meio do trabalho com a dança, pois se estabelece como uma postura de resistência e também de valorização das diferenças. Na interpretação desses autores,

Enquanto ação humana que apresenta componentes simbólicos, a dança tem a capacidade de trabalhar o corpo como meio para revigorar um conjunto de valores referenciados pela solidariedade, justiça, equidade e pelo respeito às diferenças, especialmente quando considera em sua tradição afro-brasileira (SBORQUIA E DALBEN, 2017, p. 290).

Com base nos propósitos de Freire (2016), entendemos que, manter e preservar essa tradição da cultura afro-brasileira por intermédio da dança como foi colocado acima, está pautado na realidade do povo brasileiro, pois quando colocados em contato com esse conhecimento, entendem o processo de constituição de sua sociedade. Essa compreensão, ocorre por meio de um processo de problematização dos homens e sua relação com o mundo. Desta forma, ocorrerá uma valorização dos saberes pertencentes ao patrimônio cultural dos dominados e não dos dominantes.

Coaduna-se com essas reflexões Chauí (1995), quando ressalta que, os grupos dominantes sempre narram a história de uma sociedade de maneira diferenciada e oposto à narrativa dos grupos dominados. E coloca ainda a ideologia das sociedades históricas como a maneira pela qual, estas buscam delimitar uma única Cultura e uma única história, para ocultar a divisão social interna. Sobre esta questão ideológica, a autora explica,

[...] as sociedades conhecem um fenômeno inexistente nas comunidades: a ideologia. Esta é resultado da imposição da cultura dos dominantes à sociedade inteira, como se todas as classes e todos os grupos sociais pudessem e devessem ter a mesma Cultura, embora vivendo em condições diferentes (CHAUÍ, 1995, p. 296).

Daí a necessidade de segundo Milan e Soerensen (2011), utilizar o ensino da cultura afro-brasileira para proporcionar o entendimento sobre a participação do povo negro através da dança na construção da cultura nacional, considerando que a dança negra, tanto em âmbito teórico como em sua prática, é comum em nosso idioma corporal, em nossa linguagem verbal. Sobre essa importância os autores afirmam,

Por meio da dança, poder-se-á fazer uma reflexão acerca da participação africana na formação cultural brasileira, alcançando a contribuição artística, política e intelectual negra, promovendo um melhor entendimento sobre a dança afro-brasileira, facilitando a sua prática (MILAN e SOERENSEN, 2011, p. 03).

Podemos compreender então, com base em Ferraz (2012), que a dança afro-brasileira, é um produto de experiências e vivências coletivas dos negros e afrodescendentes, a qual possibilita reviver os sentidos de pertencimento assim como também, recriar simbologias da cultura afro-brasileira construindo assim com o corpo imagens, movimentos e fragmentos de dinâmica a ela associados.

Nas palavras de Brasileiro. (2003), a dança afro-brasileira é considerada um elemento histórico, cultural e social, que deve ser entendida pedagogicamente como um conhecimento significativo para as ações corpóreas, e que podem além do espaço educativo escolar, ser exploradas pelo universo de repertórios popular, clássico, contemporâneo, assim como pela improvisação e composição coreográfica.

Milan e Soerensen (2011), corroboram com essas afirmações sobre o papel pedagógico das danças afro-brasileiras, quando afirmam que,

As danças afro-brasileiras [...], traduzem a imensa riqueza da cultura negra existente no Brasil, que tem, em suas manifestações populares, uma das mais significativas. Essa riqueza contribui para o reconhecimento e para a valorização das nossas raízes, possibilitando inúmeras oportunidades de aprendizagem, já que, embalados pelas danças afro-brasileiras de cunho africano, os brasileiros expressam, de forma exemplar, o caráter multifacetado do nosso país (MILAN E SOERENSEN, 2011, p. 3).

Ferraz (2012), ainda sobre a importância pedagógica da dança afro-brasileira, compreende que esta dança incita ir além dos aspectos voltados à prática estética e dos contornos geográficos e étnico-raciais que representa. Com isso, defende sua realização como conteúdo a ser tratado no âmbito escolar, como um impulso expressivo, simbólico ou imaginário, nas práticas corporais, pois, envolve, saberes filosóficos e poéticos identificados ao continente africano, as imagens que forma construídas por ele, sua história e seus descendentes.

Considerar, portanto, a importância da dança afro-brasileira como conteúdo a ser trabalhado, nos leva a recorrer a Paulo Freire (2016), o qual estabelece que, o diálogo começa na busca de um conteúdo que seja programado. Desta forma, o educador procurando estabelecer um diálogo através desse conteúdo de dança afro-brasileira, irá propiciar uma compreensão e apropriação pelos educandos sobre a cultura negra e africana, de forma organizada, sistematizada e estruturada.

Aliás, foi com base nos estudos de Paulo Freire - em especial as características didáticas de temas geradores, ação dialógica, libertação e autonomia - que a professora Larissa Michele Lara (2016) elaborou uma proposta pedagógica para o ensino das danças no candomblé nas escolas. Sua intenção foi a de justamente buscar um aprendizado que extrapolasse “o simples fazer ou o gesto mecânico para dar sentido à ação educativa” (Lara, 2008, p.118). De acordo com a sua proposta de intervenção:

O trabalho com danças de orixás, como outro conhecimento a ser trabalhado, deve partir, primeiro, do processo de sensibilização corporal (entendendo o corporal como um todo complexo), marcado pela respiração, pelo estímulo aos sentidos do corpo, pelo reconhecimento de suas partes constituintes, pelo toque, pela massagem, enfim, por experiências corporais que despertem a sensibilidade e o reconhecimento das limitações no sentido de fomentar uma abertura a novos aprendizados. O processo de experimentação, que não se encontra dissociado do processo de sensibilização, é configurado pelas vivências gestuais múltiplas, reveladas por práticas individuais e coletivas surgidas da improvisação, da execução com base num referencial ou tema a ser desenvolvido e das muitas técnicas corporais existentes. A partir de então, o processo de criação é iniciado, caracterizado por um corpo sensibilizado, desperto, alfabetizado para o mundo do movimento, resultado na linguagem corporal a ser comunicada. O processo de criação passa a ser explorado a partir do momento em que o corpo foi potencialmente sensibilizado, desenvolvendo inúmeras experiências corporais (Lara, 2018).

Dessa forma, e levando em consideração o ensino de dança e da cultura afro-brasileira pode ser organizado da seguinte forma:

Parte 1	Abordagem da cultura afro-brasileira e do corpo que dança em terreiros de Candomblé (contexto religioso; história dos negros no Brasil; perseguições, aberturas do terreiros e preconceitos; experiências dos alunos com a religião afro-brasileira; entendimento conceitual sobre danças de orixás; sentido/significado da dança para os membros da religião afro-brasileira).
Parte 2	Utilização de imagens de rituais afro-brasileiros (documentários, filmes) como forma de percepção e análise de elementos básicos da religiosidade, do corpo que dança nos terreiros (gestualidade), e da caracterização dos orixás (vestimenta, formas de dançar, acessórios e mitos).
Parte 3	Organização de discussões em pequenos grupos para extração de temas geradores (temas que irão gerar outras discussões). Após, organização de um grande grupo para debate.
Parte 4	Processo de alfabetização corporal (sensibilização). Experiência do gesto arquetipo da movimentação ritual a partir das especialidades de cada orixá (Oxalá, Oxóssi, Xangô, Oxum, Iemanjá, Oxumaré, Obaluaê, Iansã, entre outros).
Parte 5	Processo de diálogo corporal (experimentação com o outro). Troca de experiências gestuais por meio de diferentes formas de realizar as danças dos Orixás.
Parte 6	Processo de libertação corporal (criação). Organização do trabalho gestual a partir da exploração do potencial criativo de improvisação e de composição cênica.
Parte 7	Reorganização dos conhecimentos por meio de discussões realizadas nos pequenos grupos (síntese dos trabalhos realizados) em consonância com apresentação de composições.
Parte 8	Avaliação final dos trabalhos.

Quadro 1. Proposta de Sistematização dos trabalhos com danças de orixás no sistema educacional.
Apud LARA (2008, p.120)

Além disso, Lara (2008) enfatiza que o aludido trabalho deve, se possível, extrapolar o âmbito da sala de aula:

Pesquisas podem ser desenvolvidas pelos alunos a partir da inserção em campo, sobretudo, em locais próprios de realização de manifestações afro-brasileiras, em cidades que contemplem tais espaços rituais. Ao professor, cabe orientar as investigações, levando o aluno a se deparar com outras realidades além das que ele conhece (LARA, 2008, p.120-121).

Em resumo, propostas como essa vem ao encontro do que queremos destacar sobre o trabalho pedagógico na disciplina de Educação Física com a dança afro-brasileira e sua efetivação a partir da aplicabilidade da Lei nº 10.639/03, como uma política pública que, apesar de necessária, vem percorrendo um caminho tenso e complexo no Brasil. Ao trabalhar nessa linha de pensamento, nós, professores da Educação Básica, podemos contribuir para o respeito e a valorização da diversidade étnico-racial não só nas escolas como também fora dela.

Falando especificamente da minha experiência como educadora, recordo que meu primeiro contato com a dança afro-brasileira ocorreu em 2001, na disciplina de Capoeira, no segundo ano do curso de Educação Física da Universidade Estadual de Maringá (UEM), onde o professor responsável pela disciplina nos apresentou a dança afro-brasileira Maculelê. O início do processo se deu com as aulas práticas e paralelamente a conceituação histórica da dança, e culminou em uma apresentação ao final do bimestre para toda a turma. Posteriormente, quando iniciei o trabalho como professora de Educação Física na rede estadual de ensino do estado do Paraná, em 2008, pude proporcionar aos alunos a possibilidade de contato com a cultura afro-brasileira, e mais especificamente com a dança afro-brasileira, como o Maculelê, por exemplo. Durante as aulas, o conteúdo de dança envolvia o apanhado histórico sobre a dança afro-brasileira de uma forma geral, bem como especificamente sobre a dança que seria trabalhada como conteúdo específico relacionado à cultura afro-brasileira. Contudo, assim como em muitas escolas, percebi que o trabalho com as danças afro-brasileiras só adquiria visibilidade na semana dedicada à cultura africana e afro-brasileira na escola (Semana da Consciência Negra), onde os alunos e alunas expunham a dança retratada como conteúdo da disciplina, em forma de apresentação para a comunidade escolar em geral.

E é justamente visando perceber se os professores de Educação Física estão se esforçando para atender a estes preceitos legais que resolvemos examinar os trabalhos desenvolvidos no âmbito do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE), tema da última seção dessa dissertação.

4. ANÁLISE DA IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/03 NA DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO FÍSICA A PARTIR DOS TRABALHOS DO PDE/PR (2007-2016)

Esta seção tem por objetivo analisar os trabalhos dos professores (as) da disciplina de Educação Física, vinculados ao Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE), acerca da temática da História e cultura africana e afro-brasileira, em especial aos conteúdos de dança e capoeira, no período compreendido entre os anos de 2007 a 2016.¹⁸ Trata, portanto, de verificar como e de que forma os docentes da Rede Estadual da aludida disciplina estão procurando contribuir para a implementação da lei 10.639/03.

4.1. O Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) do Estado do Paraná

O Programa de desenvolvimento Educacional, política pública do estado do Paraná, foi criado pela Lei Complementar nº 103/04 e regulamentado pela Lei Complementar nº 130/10 durante o governo de Roberto Requião (PMDB).¹⁹ Sua finalidade era a de se estabelecer um diálogo profícuo entre os professores das instituições de Ensino Superior do Estado e os docentes que atuam na Educação Básica na rede estadual, por meio de uma proposta de formação continuada que propiciava atividades acadêmicas de sua área de formação inicial, condições de atualização e aprofundamento de seus conhecimentos teórico-práticos, permitindo a reflexão teórica sobre a prática para possibilitar mudanças na escola.

No PDE, são oferecidas linhas de estudos em todas as disciplinas que compõem o currículo básico mais a Educação Especial. Tal medida, visa oportunizar aos professores (as) a possibilidade de optar por aquela linha com a qual mais se identifique. Especificamente na disciplina de Educação Física são oferecidas as seguintes linhas: Diálogos entre Teoria e Metodologia; Cultura Corporal: Pontes de Análise; Avaliação e seus Processos Invisíveis; Tecnologias e suas Linguagens no

¹⁸ Deixamos de analisar os trabalhos referentes ao ano de 2015 por conta de os mesmos não terem sido disponibilizados no site do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE). No ano de 2017 o PDE foi cancelado pelo governo estadual.

¹⁹ Roberto Requião de Mello e Silva (PMDB) governou o Estado do Paraná por três oportunidades, estando consecutivamente à frente do governo estadual nos anos 2003-2006 e 2007-2010. Foi sucedido por Carlos Alberto Richa (PSDB), que por sua vez se manteve frente ao cargo de governador de janeiro de 2011 a abril de 2018.

Ensino de Educação Física e Diálogos Curriculares com a Diversidade. De um modo geral, os professores da disciplina de Educação Física que ingressaram no PDE e que trabalharam com a temática da Cultura africana e afro-brasileira realizaram seus estudos na Linha de Estudo *Diálogos Curriculares com a Diversidade*.

Inicialmente, o processo de seleção dos professores para o ingresso no Programa de Desenvolvimento Educacional foi feito por meio da avaliação de conhecimentos específicos sobre a disciplina de atuação dos professores (as) e do projeto de pesquisa e intervenção proposto por estes. Posteriormente, esse acesso veio a ocorrer por meio da posição ocupada pelos docentes no Plano de Carreira oferecido pelo Estado; sendo que então permitido participar do processo os professores (as) que se encontrassem no Nível II, classe 8 a 11, da tabela de vencimentos do Plano de Carreira.²⁰ Portanto, nessa última modalidade de seleção apenas os professores (as) com uma certa vivência na carreira de professor efetivo é que puderam participar do processo seletivo e realizar as produções didáticas, as quais analisaremos a seguir.

Os professores aprovados na seleção do PDE têm garantido o direito a afastamento remunerado de 100% de sua carga horária efetiva no primeiro ano e de 25% no segundo ano do programa. Nesse primeiro período, realizam cursos de formação, participam de eventos científicos, dentre outras atividades formativas. A segunda fase é a de implementação da proposta pedagógica na escola na qual estão vinculados como docentes. Nesse momento, os professores PDE também ficam responsáveis por administrar um Grupo de Trabalho em Rede (GTR), o qual se caracteriza pela integração à distância entre o aludido professor e os demais professores da rede estadual de ensino que optaram por conhecer a temática do seu trabalho. Dentre os objetivos do GTR estão o de contribuir para o aperfeiçoamento dos professores da rede, mediante estudo das proposições dos professores PDE e também propiciar aos participantes o redimensionamento da prática pedagógica, a partir das intervenções do professor PDE e de suas produções.

Por fim, cabe frisar que ao ingressarem no PDE os docentes se vinculam a um orientador de uma das universidades públicas paranaenses, em especial as estaduais

²⁰ De acordo com o aludido Plano, a carreira do Quadro Próprio do Magistério (QPM) é estruturada em 03 (três) níveis, sendo o nível I o de ingresso; e 11 (onze) classes. Ver <http://www.portaldoservidor.pr.gov.br/arquivos/File/2016/TabelasSalariais2016.pdf>. Acesso em janeiro de 2018.

UEM, UEL, UNICENTRO, UNIOESTE, UEPG, UENP e UNESPAR. Cabe ao orientador fornecer subsídios teóricos-metodológicos e supervisionar o professor PDE até a conclusão do artigo do seu trabalho.

O acesso aos artigos construídos pelos professores do Programa de Desenvolvimento Educacional foi realizado por meio de consulta ao sítio do Portal *Dia a Dia Educação*, no endereço www.diaadiaeducacao.pr.gov.br, clicando sobre a guia educadores – programas e projetos, buscando na parte superior a letra “P” e acessando o Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) – Produções PDE. O período de seleção dos trabalhos foi escolhido tomando como marco o início das publicações dos trabalhos da primeira turma e como final o ano em que estas se encerraram no portal acima mencionado.

Ao realizarmos a pesquisa, encontramos um total de 24 (vinte e quatro) artigos acerca da temática referente à História e Cultura africana e afro-brasileira. Destes, 18 (dezoito) versavam sobre o conteúdo de Capoeira e foram elaborados entre os anos de 2009 a 2016; e 06 (seis) trataram sobre o conteúdo de Dança Afro-Brasileira, sendo todos escritos entre os anos de 2007 a 2016. Dos 24 artigos analisados, oito (8) tiveram sua aplicabilidade nas séries finais do Ensino Fundamental, que corresponde do 6º ao 9º ano. Na verdade, a maioria das atividades pedagógicas foram desenvolvidas com alunos do 6º e 7º anos. Apenas dois (2) trabalhos sobre a temática da Capoeira foram desenvolvidos com alunos do Ensino Médio, sendo um (1) com alunos pertencentes ao 2º ano e outro com o 3º ano. Somente um dos trabalhos foi desenvolvido tendo como público alvo os professores.

Cabe ressaltar que, por fazerem parte do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE), todos os trabalhos tiveram suas ações pedagógicas realizadas em escolas estaduais, ou seja, foram desenvolvidos em escolas e colégios públicos da Rede Estadual de Ensino do estado do Paraná.

No ano de 2007 tivemos 03 produções sobre o conteúdo capoeira e nenhum relativo à dança. No ano seguinte houve apenas uma produção nesta última modalidade. Em 2009, dois trabalhos abordaram o tema capoeira e um a dança. No ano de 2010 contam apenas 03 produções sobre capoeira. O ano de 2011 não contou com produções PDE. No ano seguinte, ou seja, 2012, tivemos mais 02 trabalhos sobre capoeira e apenas 01 sobre dança. Em 2013 constou apenas um trabalho para cada modalidade. Em 2014 foram mais 02 trabalhos para ambos. O ano de 2015 não

apresentou produção e em 2016, somente a capoeira foi representada com 05 produções.

Como dito anteriormente, esta análise procura estabelecer a relação existente entre os trabalhos PDE dos professores pertencentes ao Quadro Próprio do Magistério e lei 10.639/03, haja vista que foi a partir da mesma que foram dados desdobramentos maiores para a implementação da história e cultura dos povos afro-brasileiros, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004).

Contudo, gostaríamos de destacar que também privilegiamos as Diretrizes Curriculares de Educação Física do Estado do Paraná – DCE's, publicada no ano de 2008. Tal análise foi feita com a intenção de determinar a existência ou não, nos referidos trabalhos, do diálogo que os professores realizam com este documento, pois o mesmo foi uma produção coletiva dos professores pertencentes ao Quadro Próprio do Magistério do estado do Paraná, construído entre 2004 e 2006, culminando com a publicação oficial no ano de 2008. Isto porque as aludidas diretrizes dão destaque para a Cultura Corporal como objeto de estudo e ensino na Educação Física, na medida em que defendem a estreita relação entre a formação histórica do ser humano por meio do trabalho e as práticas corporais daí decorrentes (DCE/PR: 2008).

Buscamos, assim, verificar se os trabalhos desenvolvidos pelos professores possuem uma ligação intrínseca com o que é colocado pelas Diretrizes Estaduais no que tange aos conceitos de cultura e história propostos dentro do documento, assim como, se atendem ao elemento articulador Cultura Corporal e Diversidade, proposto nas Diretrizes para embasar teoricamente o trabalho com os conteúdos relacionados a grande diversidade que possuímos em nosso país, como também, especificamente aos conteúdos estabelecidos dentro das Diretrizes e diretamente ligados à cultura Africana e Afro-brasileira, como a Dança Afro-brasileira e a Capoeira. Cabe destacar ainda que as DCE/PR estipulam no Conteúdo Estruturante lutas desde o 6º ano do Ensino Fundamental até o 3º ano do Ensino Médio, oportunizando, portanto, o trabalho com a capoeira nesses dois níveis de ensino.

Para analisar os trabalhos segundo os eixos estabelecidos, os quais são o conceito de cultura presente nas Diretrizes da disciplina de Educação Física, bem

como do que propõe o estabelecido no elemento articulador²¹ Cultura Corporal e Diversidade, faz-se necessário esclarecer como são definidos nesse documento.

Dentro das Diretrizes Curriculares de Educação Física do estado do Paraná, o conceito de cultura está intrinsicamente ligado à questão da Cultura Corporal. Este conceito, segundo o documento, prevê o acesso ao conhecimento e reflexão crítica das inúmeras manifestações ou práticas corporais historicamente produzidas pela humanidade, na busca de contribuir com um ideal mais amplo de formação de um ser humano crítico e reflexivo, reconhecendo-se como sujeito, que é produto, mas também agente histórico, político, social e cultural (DIRETRIZES CURRICULARES DE EDUCAÇÃO FÍSICA/PR, 2008, p. 49).

Nesse sentido, o Elemento Articulador Cultura Corporal e Diversidade, está ligado à Cultura Corporal ao passo que apresenta no documento a necessidade de acesso ao conhecimento e valorização das práticas corporais da diversidade nas relações sociais, o que proporcionaria segundo as Diretrizes Curriculares de Educação Física (2008), um diálogo dos estudantes com universos diferentes entre si estabelecendo assim relações corporais ricas em experimentações.

Para analisarmos as produções resultantes do PDE estabelecemos os seguintes critérios: o conhecimento da legislação federal e estadual sobre o tema; a constatação da existência do preconceito e da discriminação racial no ambiente escolar; a metodologia utilizada pelos professores, o período de duração do desenvolvimento das ações pedagógicas e a apropriação do conhecimento referente ao conteúdo trabalhado pelos alunos.

Sobre a metodologia, constatamos que as aulas se pautaram em aulas expositivas, tanto teóricas como práticas; pesquisas realizadas pelos alunos sobre o tema trabalhado em laboratórios de informática pertencente às escolas; textos informativos; vídeos e documentários sobre a Capoeira, bem como sobre a vida e cultura africana, tanto no Brasil quanto em terras africanas.

²¹ Os Elementos Articuladores referem-se nas Diretrizes da disciplina de Educação Física a uma proposição baseada nos estudos de Pistrak (2000), denominada de Sistema de Complexos Temáticos, que segundo o autor, permite ampliar o conhecimento da realidade estabelecendo relações e nexos entre os fenômenos sociais e culturais. A organização do trabalho pedagógico de um sistema de complexo temático garante uma compreensão da realidade atual de acordo com o método dialético pelo qual se estudam os fenômenos ou temas articulados entre si e com nexos com a realidade atual mais geral, numa interdependência transformadora. O complexo, segundo Pistrak (2000), deve estar embasado no plano social, permitindo aos estudantes, uma intervenção ativa na sociedade, com seus problemas, interesses, objetivos e ideais (DIRETRIZES CURRICULARES DE EDUCAÇÃO física, 2008, p. 53).

Em se tratando do período de duração das ações pedagógicas desenvolvidas pelos professores, observou-se que estas realizavam-se com frequência de duas a três vezes na semana, com duração de 50 minutos, correspondendo ao número de aulas de Educação Física de cada instituição onde foram implementados os projetos do Plano de Desenvolvimento Educacional (PDE), abrangendo desde turmas das séries iniciais do Ensino Fundamental até turmas do Ensino Médio. Feitas essas considerações, passemos agora a analisar os trabalhos.

4.2. Análise dos trabalhos PDE sobre a Capoeira na escola

A tabela abaixo apresenta a relação dos 18 trabalhos sobre a capoeira na escola:

Ano da Publicação	Título do Trabalho (Capoeira)
2007	A CAPOEIRA NA ESCOLA: PERSPECTIVAS PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR – UMA ABORDAGEM TEÓRICA E PRÁTICA
2007	DIVULGANDO A CAPOEIRA
2007	EDUCAÇÃO FÍSICA E CAPOEIRA: CULTURA POPULAR E INDÚSTRIA CULTURAL NO JOGO DE RODA
2009	CAPOEIRA: INSTRUMENTO EDUCATIVO PARA O ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA
2009	A CAPOEIRA COMO CONTEÚDO DA DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA POSSIBILIDADE VIÁVEL
2010	A CAPOEIRA COMO ELEMENTO DA CULTURA CORPORAL ATUANDO NA DESCONSTRUÇÃO DE ESTEREÓTIPOS E NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE RACIAL NO CONTEXTO DA ESCOLA PÚBLICA
2010	CAPOEIRA E SUA APLICABILIDADE NO CONTEXTO ESCOLAR
2010	CAPOEIRA: PRATICANDO E CONSTRUINDO VALORES MORAIS NA AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR
2012	DESAFIANDO O PRECONCEITO RACIAL: A BUSCA DA CIDADANIA AFRODESCENDENTE NO ESPAÇO ESCOLAR ATRAVÉS DO JOGO DE CAPOEIRA
2012	O CONTEÚDO ESTRUTURANTE LUTAS: UMA PROPOSTA METODOLÓGICA PARA O ENSINO DA CAPOEIRA
2013	O JOGO DA CAPOEIRA PARA LIDAR COM O PRECONCEITO E VIOLÊNCIA ESCOLAR
2014	A VALORIZAÇÃO DA PRÁTICA DA CAPOEIRA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL
2014	CAPOEIRA, CULTURA E SAÚDE NO CONTEXTO ESCOLAR
2016	A COOPERAÇÃO NOS JOGOS DE ORIGEM AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA
2016	INFLUÊNCIA DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM RELAÇÃO À CULTURA AFRO-BRASILEIRA COM ALUNOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO MUNICÍPIO DE JACAREZINHO-PR
2016	JOGOS, BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS DA CULTURA AFRICANA
2016	O USO DE JOGOS DE ORIGEM AFRICANA E AFRODESCENDENTE COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA
2016	PRÁTICAS CORPORAIS DA CULTURA AFRO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Tabela 01. Trabalhos realizados no Programa de desenvolvimento Educacional (PDE) sobre a temática da Capoeira. Fonte: elaborada pela autora.

A partir de uma leitura global dos trabalhos acerca do conteúdo capoeira, pudemos perceber algumas questões que perpassaram todas as produções PDE. Em relação à duração das atividades didáticas propostas, ocorreu uma variação entre o período de dois a três meses, com a frequência de duas a três vezes por semana, dependendo do número de aulas de Educação Física que a escola dispunha no ano em que foi realizado o trabalho. Sobre a Metodologia utilizada nas ações pedagógicas descritas nos artigos, tanto os trabalhos que foram realizados em contra turno (foram dois ao todo), quanto os trabalhos realizados durante as aulas de Educação Física (oito ao todo), as aulas ministradas organizaram-se em caráter expositivo, bem como aulas práticas específicas do conteúdo Capoeira. O público alvo das produções foram os alunos dos níveis Fundamental e Médio.

Segundo a avaliação dos autores, em linhas gerais houve uma boa apropriação de conhecimentos por parte dos alunos acerca da cultura afro-brasileira, como se depreende da leitura dos trabalhos dos anos de 2008, 2009, 2010, 2012, 2013, 2014 e 2016. Ao analisarmos os trabalhos referentes ao conteúdo de Capoeira foi possível perceber que em 7 (sete) dos artigos seus autores afirmaram que, com as ações pedagógicas realizadas, os alunos chegaram à apropriação do conhecimento sobre a cultura afro-brasileira. Por sua vez, 2 (dois) trabalhos primaram em seus objetivos principais pela diminuição da indisciplina dentro da sala de aula e no espaço escolar e apenas um (1) dos trabalhos procurou como objetivo principal desconstruir o preconceito racial presente na sala de aula bem como no ambiente escolar. Vale destacar ainda que, todos os trabalhos elencaram como objetivo secundário a apropriação dos conhecimentos sobre a cultura afro-brasileira pelos alunos; objetivo este que, segundo os autores, foi plenamente alcançado.

Considerar, portanto que, em sua maioria os alunos atingiram a apropriação do conhecimento sobre o conteúdo capoeira trabalhado nas aulas de Educação Física, nos leva ao encontro do que Soares et. al (2012, p. 43), afirma como sendo ponto primordial da disciplina a reflexão sobre a Cultura Corporal,

Nessa perspectiva da reflexão da Cultura Corporal, a expressão corporal é uma linguagem, um conhecimento universal, patrimônio da humanidade que igualmente precisa ser transmitido e assimilado pelos alunos na escola. A sua ausência impede que o homem e a realidade sejam entendidos dentro de uma visão de totalidade (SOARES et. al 2012, p. 43).

Para Corrêa (2012), a capoeira como conteúdo da Educação Física, proporciona uma compreensão da Cultura Corporal afro-brasileira, pois é um fruto da construção do povo negro e de sua corporeidade, enquanto um corpo vivido, sentido, criador e criação. Além disso, seu resgate como manifestação cultural dentro da disciplina possibilita compreender a historicidade do movimento cultural e político que a gerou.

Nesse sentido, todos os dezoito (18) artigos analisados expõem em seu conteúdo a História da Capoeira, contextualizando seu surgimento como forma de resistência utilizada pelos escravos para defenderem-se das situações impostas por seus senhores. Contudo, muitas vezes as referências bibliográficas nas quais os docentes se apoiam são frágeis, o que demonstra a necessidade de um maior conhecimento das obras clássicas sobre a temática, em especial as da área de História e Antropologia (Soares, 2003). Ainda nos textos foi possível verificar a importância histórica atribuída a esse conteúdo, o que possibilita ao aluno o entendimento do real papel vivido pelo povo negro na formação econômica, social e cultural da sociedade brasileira.

Em relação à aplicação dos conteúdos, a maioria dos projetos envolveu o contato com a roda de capoeira. Em alguns casos, as atividades foram feitas no contra turno escolar, por meio de visita a academias de capoeira. Assim, alguns trabalhos contaram com a participação de mestres de capoeira nas atividades práticas, o que consideramos salutar pois sinaliza a interação com a comunidade externa à escola e, sobretudo, com a cultura popular. No trabalho PDE/UNESPAR, 2014, as aulas práticas foram precedidas de uma visita a uma “escola de capoeira”, onde os alunos do 6º ano do Ensino Fundamental tiveram a oportunidade de conversar com o Mestre e realizar algumas atividades na roda.²² De acordo com a professora,

O Mestre conduziu a aula com muito dinamismo e propriedade, iniciando com atividade recreativa intercalada com alongamentos. A participação dos alunos foi 100%. Eles realizaram todas as atividades com muito entusiasmo, mesmo com algumas dificuldades para aplicar os golpes. Para finalizar a visita, foi realizada a Roda de Capoeira, onde os alunos do Projeto de Intervenção puderam praticar a

²² Optamos por não nominar os professores PDE, destacando apenas o ano da produção e a Universidade em que o mesmo desenvolveu suas atividades. Dados mais detalhados acerca destes e das escolas em que ações foram desenvolvidas podem ser consultadas nos artigos disponibilizados *on line* no portal *Dia a Dia Educação*.

sequência dos golpes aprendidos [...]O Mestre falou sobre a história da Capoeira, sobre os instrumentos e músicas utilizadas nas Rodas e ensinou como fazer um Berimbau. Os alunos fizeram muitas perguntas ao Mestre sobre o início na Capoeira, o tempo de formação até chegar a ser professor, sua participação em campeonatos de Capoeira, as faixas de classificação para a prática da Capoeira, etc. Todos os questionamentos foram respondidos com bastante atenção e disposição. Em seguida foi realizada uma Roda de Capoeira com os alunos do projeto e os alunos do Mestre (PDE/UNESPAR, 2014, p.13).

A professora PDE/UEL, 2012 também destacou o contato com o mestre de capoeira em sua academia:

Essa visita aconteceu no dia de um Roda de capoeira. Foi muito interessante porque os alunos puderam sentir a força da magia da capoeira, todo o seu ritual. No decorrer das apresentações, os estudantes conheceram a hierarquia, os instrumentos, as músicas, mulheres, jovens e pessoas mais velhas e que todos estavam incluídos e aceitos, apesar das diferenças (PDE/UEL, 2012, p.11).

Segundo Vitor Andrade Barcelos,

[...] as escolas brasileiras têm se tornado palco privilegiado da atuação de mestres e grupos de capoeira que desenvolvem seus trabalhos educativos e formam discípulos, apontando caminhos possíveis para a fixação de outros sentidos de “negro” e de “cultura negra” que tendem a desestabilizar os seus significados historicamente hegemônicos (BARCELOS, 2016, p. 85).

O autor atribui essa inserção da capoeira no ambiente escolar a um movimento de valorização do patrimônio cultural, o que segundo sua visão permite, entre outras coisas, novas fixações de sentido para a capoeira nas instituições públicas, apontando para uma reformulação assim como também para um resgate da historicidade e da identidade que encontram-se em crise nos tempos atuais (BARCELOS, 2016).

Apenas um dos trabalhos PDE citou como motivação para a escolha da temática da capoeira os problemas comportamentais dos alunos e sua relação com a violência escolar (PDE/UEL, 2010). A ideia foi utilizar a capoeira para conter a “indisciplina” dos alunos (7º ano do Ensino Fundamental), haja vista que este jogo possui regras e um forte apelo moral para o respeito e o trabalho em grupo. Assim, a escolha foi feita

De acordo com informações constantes no Projeto Político Pedagógico da Escola a clientela é composta por alunos de classe médio-baixa e baixa em sua maioria, onde os problemas de ordem social como: violência moral e física, desestruturação familiar, desemprego, pouca escolaridade, pobreza, envolvimento com atividades ilícitas e em alguns casos desnutrição e falta de saneamento básico fazem parte do contexto e da realidade diária da maioria de nossos alunos (PDE/UEL, 2010, p.05).

Embora concordemos com o poder disciplinador da capoeira, acreditamos que os indicadores acima expostos não são, por si, referência principal para se adotar o jogo da capoeira como forma de controle. Além das variantes econômicas, salientamos a identificação cultural que os adolescentes e jovens das classes populares e que moram na periferia das médias e grandes cidades tem com a capoeira. Esse elemento sim, a cultura popular, é que deve ser valorizado e inserido no currículo escolar, sobe penas desta continuar silenciada do currículo oficial. Conforme destaca o educador Jurjo Torres Santomé,

Uma política educacional que queira recuperar essas culturas negadas não pode ficar reduzida a uma série de lições ou unidades didáticas isoladas destinadas a seu estudo. Não podemos cair no equívoco de dedicar um dia do ano à luta contra os preconceitos racistas ou refletir sobre as formas adotadas pela opressão das mulheres e da infância. Um currículo antimarginalização é aquele que em todos os dias do ano letivo, em todas as tarefas acadêmicas e em todos os recursos didáticos estão presentes as culturas silenciadas”. (Santomé, 2001, p. 167).

Barcelos e Gabriel (2016, p. 87), no estudo intitulado *A capoeira está nas escolas: o que o currículo de história tem a ver com isso?*, ressaltam a importância do uso sistematizado da capoeira como conteúdo no ambiente escolar

[...] apesar dessa crescente aceitação e presença da capoeira nas escolas, é possível perceber que ela ainda ocupa um lugar subalternizado no currículo escolar, quando consideradas as relações de poder internas a essa instituição pautadas na lógica disciplinar. Muitas vezes, os treinos/aulas e as rodas de capoeira são encaradas por professores, alunos e coordenadores pedagógicos como atividades meramente físicas e lúdicas, descoladas das práticas pedagógicas e curriculares cotidianas. Incluída em eventos realizados em datas comemorativas ou “feiras culturais”, o sentido que lhe é atribuído tende a ser meramente lúdico, assumindo caracterizações “folclóricas” e espetacularizadas (BARCELOS E GABRIEL, 2016, p. 87).

Considerando essa mesma importância quanto ao trabalho com a Capoeira como conteúdo sistematizado Soares et. al (2012), entende que a Capoeira é um conteúdo rico em movimentos e ritmos e que não se deve separá-la de sua história, para não correr o risco de simplesmente representá-la como uma “modalidade esportiva”. Entendemos que na disciplina de Educação Física esse conteúdo merece ser resgatado enquanto uma manifestação cultural, ou seja, trabalhado em sua historicidade, não separando-o do movimento cultural e político que a gerou (SOARES et. al, 2012).

É importante atentar para o fato de que dos dezoito (18) trabalhos analisados, oito (8) citam explicitamente a Lei 10.639/03 como justificativa para o trabalho com a temática. Porém, nenhum desses realiza uma efetiva contextualização histórica da lei. Outros trabalhos sequer a citam no decorrer de sua escrita (Ex: PDE/UEM, 2009 e 2010; PDE/UEL, 2010 e 2012; PDE/UEL, 2014) – o que demonstra desconhecimento aprofundado dos marcos legais por parte de muitos docentes.

Essa constatação vai ao encontro da afirmação de Braun et. al (2015, p. 113), de que

[...] é necessário que exista consciência dos professores quanto as práticas pedagógicas dentro das escolas, estes devem ter conhecimento sobre estes documentos, os quais norteiam a educação brasileira, tal como a LDB, que prevê a inserção obrigatória de conteúdos de origem Afro-brasileira dentro do planejamento escolar, que dentro da Educação Física, abre as portas para a prática da Capoeira [...] (BRAUN et.al, 2015, p. 113).

Somente como o conhecimento e o estudo das normativas legais, como a lei 10.639/03, é que podemos implementar satisfatoriamente suas determinações. É preocupante saber que alguns professores, ao trabalhar o conteúdo capoeira, acabam por reduzir esta importante manifestação cultural e histórica ao jogo em si e seus movimentos ou, ainda, que não aproveite o momento desta prática para problematizar a temática racial com seus alunos.

Alguns trabalhos, entretanto, relacionaram, ainda que brevemente, a escolha do tema “capoeira” com o fato de haver práticas de preconceito e discriminação racial nas escolas em que atuam. O professor PDE/UNIOESTE, 2012, mencionou em seu artigo que

Como professor de Educação Física da Rede, é possível perceber no cotidiano dos alunos esses reflexos de diferentes tratamentos por meio de gírias, vocabulários, gestos, negação da autoafirmação, e a desvalorização do sujeito, o que tem causado várias formas de discriminação, com mais evidência a que se refere à cor e posição social (PDE/UNIOESTE, 2012, p.02).

Outro trabalho em que a questão racial emerge com força foi o que teve como foco a Escola Estadual Santo Agostinho EFM, em Curitiba, envolvendo uma turma do 7º ano do ensino fundamental. De acordo com a professora PDE, atuante na rede estadual há mais de 17 anos, ali “durante o recreio, entradas e saídas, alguns estudantes apresentavam atitudes violentas, preconceituosas e grosseiras para com os colegas negros” (PDE/UFPR, 2013, p.02). Ela também notou que as crianças afrodescendentes em via de regra pouco se integravam às atividades de grupo, mostrando-se “retraídas, pouco participativas e, conseqüentemente, com desempenho escola baixo” (PDE/UFPR, 2013, p.02). Assim, para a docente, o trabalho com o conteúdo capoeira foi uma excelente oportunidade para trabalhar a elevação da autoestima desses alunos bem como o respeito à diversidade étnico-racial. No seu entendimento,

Na cotidianidade escolar que surgem situações que precisam ser esclarecidas. Fechar os olhos e recusar-se a discutir as diferenças não resolve o problema, apenas adia, encobre. Cabe ao educador trazer essas questões para discussão e, tornar o “diferente” como um ganho, um acréscimo, somente assim (PDE/UFPR, 2013, p.05).

Contudo, é digno de registro que muitos artigos sequer mencionam as questões raciais no cotidiano escolar, como se estas questões estivessem completamente ausentes desse espaço de convívio social ou como se vivêssemos numa democracia racial. Tal postura pode denotar descaso, pouca valorização ou mesmo a aceitação, por parte do docente, do chamado “mito da democracia racial”.²³

Sobre o mito da democracia racial o antropólogo Kabengele Munanga (2003), em uma palestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação, afirma que,

²³ O mito da democracia racial apoia-se numa construção histórica segundo o qual, em nosso processo de colonização, houve uma verdadeira harmonia na convivência entre os grupos étnicos (europeus, africanos e ameríndios). Assim, uma das marcas da sociedade brasileira seria a convivência pacífica e pouco conflitiva entre as “raças”. Esta tese encontrou respaldo sobretudo a partir da obra clássica do sociólogo pernambucano Gilberto Freyre, *Casa Grande e Senzala* (2004).

No Brasil o mito da democracia racial bloqueou durante muitos anos o debate nacional sobre as políticas de “ação afirmativa” e paralelamente o mito do sincretismo cultural ou da cultura mestiça (nacional) atrasou também o debate nacional sobre a implantação do multiculturalismo no sistema educacional brasileiro (MUNANGA, 2003, p. 11).

Ressaltamos que é preciso lutar para combater essa visão idílica acerca das relações raciais no Brasil e que, infelizmente, ainda povoa o imaginário de alguns docentes.

Essa ideia de desconstrução do preconceito racial, observada na análise dos trabalhos está relacionada tanto a um preconceito sobre o negro que atuou na construção da sociedade brasileira, visto como agente subalterno do processo e não como o responsável pelo crescimento e manutenção do bojo econômico do país, assim como, em relação ao preconceito contemporâneo e presente nas escolas, seja de forma explícita ou camuflada.

Isso nos leva a entender que a valorização da cultura afro-brasileira apresenta possibilidades de deixar claro que existe sim o preconceito, e que o mito da democracia racial na sociedade brasileira é uma realidade. Para melhor explicar essa colocação, recorreremos ao parecer das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana (2004, p. 11-12),

Reconhecimento implica justiça e iguais direitos sociais, civis, culturais e econômicos, bem como valorização da diversidade daquilo que distingue os negros dos outros grupos que compõem a população brasileira. E isso requer mudança nos discursos, raciocínios, lógicas, gestos, posturas, modo de tratar as pessoas negras. Requer também que se conheça a sua história e cultura apresentadas, explicadas, buscando-se especificamente desconstruir o mito da democracia racial na sociedade brasileira: mito este que difunde a crença de que, se os negros não atingem os mesmos patamares que os não negros, é por falta de competência ou de interesse, desconsiderando as desigualdades seculares que a estrutura social hierárquica cria com prejuízos para os negros (BRASIL, 2004, p. 11-12).

Como bem ressaltou Petronilha Gonçalves e Silva, a Lei 10.639/03, ao buscar a valorização da cultura afro-brasileira, cria uma nova possibilidade aos afrodescendentes negros, pois afirma, que desconstrói um imaginário que parecia

estar cristalizado na imagem do negro brasileiro, e dá assim, uma nova mentalidade com relação a cultura negra no Brasil (SILVA, 2010). Desta forma, a autora reitera a importância de

Uma proposta de educação étnico-racial que contemple, nos currículos escolares, uma nova abordagem do tema história africana e dos escravizados, buscando investigar e apresentar uma história que não foi contada, estudada, e que, quando o foi, por vezes retratou uma visão eurocêntrica (SILVA, 2010, p. 237).

Recorrendo mais uma vez a Silva (2010), esta defende que um projeto pedagógico elaborado para a eliminação da discriminação racial nas escolas, assim como, procurando possibilidades de transformar de forma positiva o papel do negro na construção da história do Brasil, pode alterar a lógica eurocêntrica na produção do conhecimento e de cultura, o que daria margem para a ampliação da população negra nas escolas.

Nessa perspectiva, entende-se que a disciplina de Educação Física contemplando em seu currículo o conteúdo de Capoeira, possibilita o trabalho com a temática da identidade, pois é considerada como um elemento definidor do conhecimento relativo à Cultura Corporal. Sendo assim a Educação Física tem como uma função político-social a possibilidade de proporcionar ao aluno o acesso a um conhecimento que leve a construção de uma identidade coletiva.

Sobre essa questão do acesso ao conhecimento por parte do aluno tomamos como embasamento as afirmações de Saviani (2010, p. 57),

Vendo ao aluno como indivíduo concreto, histórico, socialmente condicionado, entende que a ação educativa consequente é que possibilita a relação do aluno com o objeto do conhecimento. Pressupondo que qualquer fato, fenômeno, conceito, princípio, lei, ideia etc., só se torna objeto de conhecimento na relação que o sujeito trava com ele na atividade prática, considera que a socialização do saber elaborado não se faz a não ser com base nas condições de aprendizagem dos alunos, valendo-se, “necessariamente, das experiências vividas”, pela mediação de sua prática de vida (SAVIANI, 2010, p. 57).

Desta forma, é possível perceber com a análise dos respectivos artigos, onde os autores e autoras afirmam a apropriação de conhecimento por parte dos alunos com as atividades realizadas, que estas se destinaram a viabilizar um melhor domínio

do conteúdo trabalhado, no caso a Capoeira. Segundo Saviani (2010) isso se justifica pois,

Os conteúdos devem ser estabelecidos “em função de sua relevância social”, selecionados a partir do “acervo cultural disponível” e convertidos em “saber escolar”, isto é, sequenciados e dosados segundo as finalidades de cada nível de ensino, as características de cada matéria, os aspectos biológicos, psicológicos e socioculturais de desenvolvimento cognitivo do aluno, visando a compreensão reflexiva e crítica da realidade e a produção de novos conhecimentos (SILVA, 1988 *apud* SAVIANI, 2010, p. 61).

Essa colocação nos leva a compreender a importância desse trabalho realizado com o conteúdo específico de Capoeira, ao passo que os alunos puderam transformar suas concepções, assim como suas atitudes sobre todo o arcabouço cultural que foi trazido ao Brasil pelos povos africanos. Essa constatação é o que Soares et. al (2012, p. 33), estabelece como importante princípio a ser respeitado na seleção dos conteúdos,

Os princípios da seleção do conteúdo remetem a necessidade de organizá-lo e sistematizá-lo fundamentado em alguns princípios metodológicos, vinculados à forma como são tratados no currículo, bem como à lógica com que serão apresentados aos alunos. Inicialmente se ressalta o princípio do confronto e contraposição de saberes, ou seja, compartilhar significados construídos no pensamento do aluno através de diferentes referências: o conhecimento científico ou saber escolar e o saber construído enquanto resposta às exigências do seu meio cultural informado pelo senso comum (SOARES et. al, 2012, p. 33).

Ainda sobre o trabalho com a capoeira como ação pedagógica e sua contribuição para a apropriação de conhecimento pelos alunos, podemos nos apoiar nas palavras de Silva e Viana (2016),

A capoeira propõe o uso da palavra “vivificada” pela experiência da ação cotidiana contextualizada, ampliando a força da linguagem oral para além do significado dos vocábulos sonoros emitidos, ou seja, dinamizando-se a experiência pedagógica pela dialogicidade de um projeto educativo, eminentemente fruto da diversidade que estrutura as salas de aula nas escolas brasileiras, propondo uma mudança drástica de paradigma, pois reconhece a educação como uma ação de “mão dupla” na relação educando/educador, desviando a centralidade do professor. Assim, este caminho da capoeiragem, indica uma abordagem que possivelmente quebra a inércia e

desinteresse pelos conteúdos, pois se substitui a necessidade de “decorar” os conceitos, pela possibilidade de construí-los a partir de situações pinçadas do cotidiano dos indivíduos envolvidos no ato educativo (SILVA E VIANA, 2013, p. 548).

Em relação à importância histórica que o conteúdo capoeira pode proporcionar aos educandos Moreira (2008) enfatiza que a disciplina de Educação Física contribui para uma educação de caráter emancipatório,

Dessa forma, percebo que a Educação Física tem, em relação à Lei nº 10.639/03, o desafio de desempenhar entre os diversos papéis e especificidades, o de superar o solipsismo, visando a uma educação emancipatória.

Em suma, é possível entender que o ensino da capoeira engloba um conjunto de nuances, perspectivas e possibilidades no processo de educação, considerando aspectos das culturas populares de matriz afrodescendente. Para Corrêa (2012), trabalhar com o ensino da cultura afro-brasileira como a capoeira é ir além do senso comum, cabendo ao professor de educação física tornar esse conteúdo uma atividade curricular obrigatória na Educação Física escolar.

4.3. Análise dos trabalhos PDE sobre as danças afro-brasileiras na escola

Passemos, agora, a analisar as produções PDE que tiveram por temática as danças afro-brasileiras. Para embasar a discussão sobre a dança Afro-brasileira, utilizamos os estudos de Fernando Marques Camargo Ferraz (2012) intitulado “*O fazer saber das danças afro: investigando matrizes negras em movimento*”, e de Larissa Michelle Lara (2004) “*O sentido ético-estético do corpo na cultura popular*”, os quais possuem uma abordagem relevante da temática tratada. Também utilizamos outros interlocutores para dialogar com esses autores, pois trazem reflexões teóricas importantes e necessárias ao estudo.

Lara (2004, p. 61) promove a seguinte afirmação “O corpo, como construção cultural e natural inscreve suas marcas, observáveis em todas as ações humanas”. A partir dessa afirmação, podemos ir ao encontro das contextualizações feitas nas pesquisas realizadas pelos professores no Programa de Desenvolvimento

Educacional (PDE), as quais em sua maioria afirmam ter ocorrido à apropriação de conhecimento sobre a cultura afro-brasileira pelos alunos por meio do conteúdo trabalhado. Isso devido ao fato de terem entrado em contato com a cultura afro-brasileira tratada corporalmente, conhecendo o porquê da busca dos negros utilizando seu corpo tanto para conservar suas heranças culturais como para lutar contra as situações a que eram submetidos. A autora assim afirma,

O corpo somente começa a construir suas formas quando, socialmente, é visto como importante força laboral, bélica, capitalizável, manipulável, ou quando é descoberto como mecanismo do agir humano e, também, o próprio “humano”, em seus desejos, vontades e realizações (LARA, 2004, p.59).

Nessa perspectiva Lara (2004) defende que o corpo deve ser tratado e reconhecido considerando sua cultura, e que no corpo estão impressos os símbolos e as regras sociais que conduzem o uso desse corpo. Dessa forma, entende-se a importância do trabalho realizado com a dança afro-brasileira no currículo escolar, pois possibilita o conhecimento por parte dos alunos e alunas da cultura e história do povo negro na África e no Brasil.

Ferraz (2012), nessa direção, entende que a dança afro-brasileira é parte da memória cênica brasileira, sendo envolta por preconceitos e representando as transformações sociais e culturais da sociedade. Para o autor, “[...] a formação dessa memória transita por questões relacionadas a sua construção social, portanto, sujeita às atribuições das dinâmicas sociais e inseparável dos jogos de poder nelas existentes (FERRAZ, 2012, p. 37).

Este mesmo autor chama a atenção ainda para de que a cultura oferecida pela dança afro-brasileira foi em dado momento histórico pouco reconhecida na sociedade, o que não podemos dizer que tenha se modificado nos dias atuais, ao passo que mesmo tendo alcançado um espaço nas representações culturais do país, ainda não chegou a ocupar o devido lugar de representatividade cultural e social que merece, não tendo o reconhecimento coerente com sua relevância. Nas palavras do autor,

A corporalidade negra, assim como os elementos de sua cultura, foi constantemente ridicularizada por rastros de visões imperialistas, projetadas com interesses de dominação. Sua apreciação exótica simplificava suas especificidades e estimulava julgamentos

apressados, despejando a riqueza e diversidade de suas expressões em algumas dúzias de qualificações fantasiosas, todas assemelhadas com a balbúrdia, com as possessões desorganizadas e simiescas. A corporalidade negra geralmente foi entendida como desalinhada, incapaz de se organizar em formas harmoniosas (FERRAZ, 2012, p. 98).

Considerando estas contextualizações, entende-se o trabalho com a dança afro-brasileira como uma forma de resgatar a cultura e história da sociedade brasileira. Proporcionar aos alunos o entendimento de que o povo negro foi responsável pelo crescimento econômico, assim como, pelo legado cultural construído por meio de suas manifestações artísticas.

Neste sentido a dança pode ser entendida como uma cultura do movimento humano representativa das civilizações,

Integrando a cultura de movimento humano ou cultura corporal, a dança traz em si os signos de cada civilização no momento em que são inscritos, no corpo, os valores, os gestos e simbologias, sendo parte da memória corporal de cada indivíduo e sua comunidade (LARA, 2004, p. 97).

Lara (2004) ainda ressalta que a dança é uma forma dos indivíduos representarem sua própria existência e da sociedade a qual pertencem,

O sentido/significado das manifestações dançantes é revelado no corpo, nas vestimentas, no instrumental, na coletividade, dentre outros. Associada ao trabalho (plantio, colheita), às festas nacionais, a rituais sagrados, a celebrações pelo nascimento, morte, guerra, dentre outros motivos, a dança é fruição, forma extásica, mimese, existência (LARA, 2004, p. 98).

Para Ferraz (2012) as danças representativas da cultura afro-brasileira são memórias que compõem repertórios de dança nas comunidades negras, sendo que, independente do lócus onde estejam os comportamentos representados por essas danças estes são apreendidos assim como também recriados, constituindo assim um conjunto de comportamentos que são sempre atualizados. O autor ainda considera que estes comportamentos podem ser apropriados por diferentes atores sociais e reinventados em diferentes contextos.

Especificamente sobre as danças africanas Lara (2004) esclarece que em nosso país,

É rico e diverso o legado africano em nosso país, sendo possível verificar nas manifestações folclóricas dançantes um gestual arrojado, sensual, lúdico, mítico e, muitas vezes, envolto pelo colorido das roupas, por instrumentais de percussão, por ritmos sedutores (LARA, 2004, p. 104).

Ainda sobre os sentidos expressos pelo corpo e seu gestual a autora estabelece uma afirmação que pode ser levada para o entendimento de como o corpo negro representou seus significados de construção cultural e social na sociedade brasileira por meio da dança,

Esse sentido ético-estético expresso no corpo, no gestual dançante, identifica a cultura de uma comunidade, a normatização que a leva a se expressar daquela maneira e não de outra, sob determinadas condições. É o corpo o mecanismo do acontecer simbólico, religioso e festivo. É ele, como construção cultural, que torna possibilitada a relação com os outros seres humanos e que retira a aridez do mundo das sociedades pela instauração de um novo tempo-espço. É ele, racional, sensível e comunicativo que possibilita o fluir de uma nova ordem, do acontecer dialógico ético-estético (LARA, 2004, p. 111).

Feitas estas breves considerações, passemos agora ao exame dos dados coletados. O quadro abaixo apresenta os seis (06) trabalhos que tiveram por temática as danças-afro brasileiras:

Ano da Publicação	Título do Trabalho (Danças afro-brasileiras)
2008	DANÇAS AFRO-BRASILEIRAS: UMA POSSIBILIDADE DE TRABALHO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA
2009	CULTURA CORPORAL E ETNIAS: UMA PROPOSTA DE DANÇA AFRO-BRASILEIRA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO
2012	A EDUCAÇÃO INTERCULTURAL POR MEIO DE JOGOS, DANÇAS E LUTAS ÉTNICAS NA FORMAÇÃO CONTINUADA INTERDISCIPLINAR DOS PROFESSORES
2013	HIP HOP CULTURA E RESISTÊNCIA DO POVO NEGRO
2014	GÊNERO E DIVERSIDADE: AUTO-AFIRMAÇÃO DA CULTURA AFRICANA E INDÍGENA NA IDENTIDADE DO CONTEÚDO DANÇA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS FINAIS
2014	O CONTEÚDO DANÇA NA DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO FÍSICA A INFLUÊNCIA DA CULTURA AFRICANA

Tabela 02. Trabalhos realizados no Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) sobre a temática da Dança Afro-brasileira.

Sobre o conteúdo Dança dos artigos analisados cinco (5) tiveram sua aplicabilidade nas séries finais do Ensino Fundamental, e um (1) foi realizado com alunos do Ensino Médio.

Assim como no caso da capoeira, a duração das atividades didáticas propostas no trabalho com as danças de matriz afro-brasileira variaram entre o período de dois a três meses de duração, e a frequência de duas a três vezes por semana - o que dependia do número de aulas de Educação Física que a escola dispunha no ano em que foi realizado o trabalho. Sobre a Metodologia utilizada nas ações pedagógicas descritas nos artigos, os trabalhos foram permeados por aulas de caráter expositivas, assim como, aulas práticas específicas sobre o conteúdo dança afro-brasileira.

Em geral, os alunos foram motivados a realizar pesquisas sobre as danças de matriz afro-brasileiras na internet e na biblioteca das escolas. Em alguns casos, também foram estimulados a confeccionar as fantasias para as apresentações na escola. As danças mencionadas nos trabalhos foram: o Batuque, o Jongo, o Lundu, o Maracatu, o Maculelê, o Samba de Roda, Bumba Meu Boi, o axé, frevo e o hip hop.

Sobre a Lei 10639/03, a maioria dos trabalhos analisados, todos citam a lei e sua importância para o trabalho pedagógico. Porém, em apenas alguns dos destes é feita uma consideração mais profunda acerca dos propósitos da lei, denunciando a superficialidade com que a mesma vem sendo cumprida das escolas:

Tem-se observado nas escolas que a inserção da cultura africana, afro-brasileira e indígena tem sido inserida de forma contemplativa nas escolas, nas datas comemorativas, entre elas o dia da consciência negra, ou o dia do índio, com apresentações superficiais de danças e exposições de trabalhos realizados em poucas aulas (PDE/UEM, 2014, p.03).

Como podemos perceber, a crítica feita pela professora PDE denuncia a “folclorização” do ensino da História da África e da cultura afro-brasileira e indígena, na medida em que pouco tempo é destinado ao trabalho destes conteúdos ao longo do ano.

Um dos trabalhos PDE chamou a atenção para a importância para o trabalho das questões identitárias por meio da dança como forma de conscientização dos alunos. No entendimento do professor PDE

Explorar a dança na cultura afro-brasileira no contexto escolar contribuirá para que os alunos identifiquem e vivenciem aspectos da cultura popular que são parte da sua história e do lugar onde vivem. Descobrir e assumir suas origens é importante para que possam, a partir delas, criar e afirmar sua identidade de sujeito histórico e social (PDE/UNICENTRO, 2008, p.03)

Tal afirmação faz todo sentido, sobretudo se levarmos em conta que, por conta da prevalência de um currículo eurocêntrico, estes conteúdos nunca tiveram o merecido espaço na escola. Conforme destaca Brasileiro (2003, p.01) “apesar de a dança estar presente na escola, seja na Educação Física, seja na Educação Artística/ Arte Educação, ela é descontextualizada da discussão sobre seleção cultural, realizada pelos currículos escolares”. Assim, raramente é valorizada por ter um conhecimento próprio e uma linguagem específica e acaba por ficar escanteada, marginalizada. Além disso, há que se quebrar a resistência e o preconceito de parte dos próprios alunos para com a dança. Nesse sentido, o depoimento da professora PDE/UEM, 2014 é emblemático:

A partir da experiência vivida ao longo de 21 anos no exercício do Magistério, e ainda, por meio de diálogos sobre a prática pedagógica com os professores que atuam com a Educação Física do Núcleo Regional de Maringá percebe-se que quando se propõe trabalhar o conteúdo Dança, em especial pela delimitação deste estudo, a Afro e indígena, torna-se visível as reações desfavoráveis por parte dos alunos, sejam por questões que envolvem a sexualidade, por questões de preconceito, por vergonha, inibição e até mesmo devido à excessiva prática do esporte, o que faz com que estes alunos entendam a aula de educação física como sinônimo do mesmo.

Como podemos ler neste breve relato, há muita resistência por parte do alunado em se trabalhar o próprio conteúdo dança, de uma forma geral; resistência essa que é redobrada quando se delimita o campo nas danças de matriz afro-brasileira e indígena. Contudo, é preciso romper estas resistências, se queremos de fato construir uma sociedade mais democrática e menos desigual.

Em relação à existência do racismo e do preconceito no ambiente escolar só houve um relato. Contudo, o mesmo é impactante e revelador. Trata-se do trabalho PDE/UEM, 2010. Ao aplicar um questionário de sondagem sobre a lei 10.639/03, a questão racial no Brasil e a História e Cultura africana e afro-brasileira aos alunos do Ensino Médio numa escola da cidade de Maringá, a professora PDE surpreendeu-se com algumas respostas. Segundo esta:

A visão que os alunos possuem em relação aos temas abordados, reflete nitidamente as informações que receberam até agora, carregadas de preconceitos e distorções. Muitos se manifestaram dizendo que, os próprios negros são preconceituosos em relação aos próprios negros. Diante deste fato foi preciso uma discussão e pesquisa sobre a negação das origens (PDE/UEM, 2010, p.08).

O debate sobre a questão racial ficou acalorado na turma e até mereceu um tópico especial no referido trabalho PDE por conta da infeliz constatação de muitos alunos possuíam aversão ao negro:

No decorrer das aulas, o tema preconceito sempre esteve presente, o tema que antes era indiferente às questões do dia a dia escolar passou a fazer parte das discussões diárias entre os alunos e a professora. Os alunos começaram a questionar e analisar situações onde o preconceito se evidencia. Em algumas situações não foi raro ouvir de alunas, a expressão, não suportar “negros”. Admitem certa “amizade com negros, mas pensar em relacionamentos, jamais”. Em depoimento, algumas alunas disseram “que sentem ódio”, elas expressam repulsa só em pensar em negros. Estas não são as primeiras manifestações neste sentido e em algumas vezes, são expressões de alunas afro descendentes também. É o querer estar o mais longe possível de tudo e de todos que as façam pensar em suas origens, é a negação de toda uma história (PDE/UEM, 2010, p.14)

Como podemos observar da leitura do relato da professora PDE, alguns alunos não tiveram poder em dizer que não suportavam negros, que sentem ódio pelos mesmos, que os repulsam. Essas afirmações, desmascaram qualquer discurso que nega a existência do preconceito racial em nosso país. Ele existe e está vivo, na rua, nas casas, no ambiente de trabalho e, infelizmente, na escola. Como bem notado pela professora PDE, o preconceito está em nosso cotidiano escolar e precisa ser problematizado, discutido. Nesse sentido, é preciso que a comunidade escolar reconheça esse fato e se prepare para lidar com a questão. Nesse sentido, o antropólogo Kabengele Munanga enfatiza que

A primeira atitude corajosa que devemos tomar é a confissão de que nossa sociedade, a despeito das diferenças com outras sociedades ideologicamente apontadas como as mais racistas (por exemplo,

Estados Unidos e África do Sul), é também racista. Ou seja, despojarmo-nos do medo de sermos preconceituosos e racistas. Uma vez cumprida esta condição primordial, que no fundo exige uma transformação radical de nossa estrutura mental herdada do mito de democracia racial, mito segundo o qual no Brasil não existe preconceito étnico-racial e, conseqüentemente, não existem barreiras sociais baseadas na existência da nossa diversidade étnica e racial, podemos então enfrentar o segundo desafio de como inventar as estratégias educativas e pedagógicas de combate ao racismo. (Munanga, 2001, p.10)

Ou seja, a sociedade brasileira – e nela estão inclusos os professores – precisam estar convictos da existência do racismo em nossa sociedade. Além disso, devem procurar compreendê-lo e saber os mecanismos pelos quais o mesmo opera dentro e fora da escola e então se organizarem para combatê-lo:

O entendimento conceptual sobre o que é racismo, discriminação racial e preconceito, poderia ajudar os (as) educadores (as) a compreenderem a especificidade do racismo brasileiro e auxiliá-los a identificar o que é uma prática racista e quando esta acontece no interior da escola. Essa é uma discussão que deveria fazer parte do processo de formação dos professores (Gomes, 2001, p.148)

Além disso, acreditamos que só o trabalho coletivo em cada ambiente escolar é que pode mudar a cultura discriminatório em que vivemos. E isso pode ser muito bem feito no âmbito de cada disciplina, em particular; mas também de forma coletiva, interdisciplinar, por meio de projetos coletivos, de caráter duradouro, que operem incisivamente no combate à discriminação racial.

Para finalizar esta seção, destacamos que da análise das produções do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) acerca dos conteúdos capoeira e danças afro-brasileiras, foi possível verificar que, em linhas gerais, os professores que optaram por trabalhar com estes conteúdos reconhecem a necessidade da aplicação da lei 10.639/03. Por outro lado, também ficou evidente que há os mesmos encontram dificuldades de tornar tal prática uma constante no currículo escolar, haja vista que para tanto precisam de apoio e envolvimento de toda a escola. Nesse sentido, a falta de formação continuada consistente é um dos fatores que levam os professores a abandonar a abordagem dos referidos conteúdos, como relatou a autora do trabalho PDE 2007:

Na grande maioria das vezes, nos profissionais da área não contemplamos esses conteúdos em nossas aulas por não termos domínio deste, em função da falta de vivência. Este é um dos fatores que nos intimida a tratar em nossa prática pedagógica esta manifestação da cultura afro-brasileira, produzida e transformada no decorrer da história (PDE, 2007, p.02)

Além disso, muitos dos trabalhos apontam que tanto a capoeira como as danças afro só aparecem para a comunidade escolar por ocasião da chamada Semana da Consciência Negra, realizada geralmente na segunda quinzena de novembro de cada ano.

Outra importante questão que emerge dos trabalhos, ainda que de forma um pouco oculta, é a existência do racismo e do preconceito no cotidiano escolar. Assim como em muitas outras escolas do restante do país, é comum os docentes evitarem o enfrentamento direto e imediato dessas manifestações quando ocorrem, preferindo o silêncio ou a negação. Por isso acreditamos que só uma formação continuada sólida propiciará condições para o trabalho propositivo com os conteúdos da história e das manifestações culturais dos afro-brasileiros.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desta dissertação procuramos discutir as contribuições que a disciplina de Educação Física pode dar para a aplicação da lei 10.639/03, que instituiu a obrigatoriedade do ensino sobre a História e Cultura Afro-Brasileira (Brasil: 2003). Além disso, também buscamos averiguar como os docentes da Rede Pública Estadual do Paraná têm procurado implementar o mencionado diploma legal, haja vista que já se passaram quinze anos de sua aprovação. Para tanto, avaliamos as produções do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE), entre os anos 2007 a 2016; programa cujo objetivo principal é o de proporcionar aos professores da Rede Pública Estadual subsídios teórico-metodológicos para o desenvolvimento de ações educacionais sistematizadas, e que resultem em redimensionamento de sua prática (Paraná: 2007).

Embora a lei 10.639/03 mencione as áreas de Educação Artística e de Literatura e História brasileiras como sendo mais afetas ao ensino dos conteúdos acerca da História e cultura africana e afro-brasileira, a mesma não isenta demais áreas e suas respectivas disciplinas de contribuir para a sua efetivação. Pelo contrário, tais conteúdos devem ser ministrados no âmbito de todo o currículo escolar (Brasil: 2003). Nesse sentido, e visando romper com a maneira tradicional como os conteúdos têm sido tratados na Educação Física, as Diretrizes Estaduais de Educação Física apontam a necessidade de se “integrar e interligar as práticas corporais de forma mais reflexiva e contextualizada”. Para tanto, propõe a adoção de diversos “Elementos Articuladores”, dentre os quais o trabalho com Cultura Corporal e Diversidade (Paraná: 2008, p.53).

Por tudo isso, entendemos que a Educação Física pode dar uma valiosa contribuição na implementação da aludida lei, dada a forte relação das manifestações culturais afro-brasileiras com a cultura corporal do nosso povo. Em especial, destacamos a capoeira e as danças de matriz afro-brasileira como conteúdos de amplo alcance em diversas disciplinas, haja vista que fazem parte da cosmovisão africana (Oliveira: 2004).

As contribuições da capoeira para o desenvolvimento físico, moral, emocional e cultural daqueles que a praticam já foram explicitados em diversos trabalhos (Reis: 1997; Campos:2003). Não à toa é comum, sobretudo na rede privada de educação, a sua oferta como atividade complementar. Por sua vez, as danças afro-brasileiras também encontram-se amplamente difundidas nas escolas, em especial nas apresentações artísticas feitas por ocasião de datas comemorativas. Contudo, a falta de apoio e, sobretudo, de formação docente no tocante a estas temáticas, acaba por limitar e/ou mesmo inviabilizar o trabalho com tais conteúdos curriculares. Tal constatação é visível tanto na vasta literatura sobre a temática.

Visando averiguar como os professores de Educação Física na rede Educação Básica do Estado do Paraná estão contribuindo para a aplicação da lei 10.639/03, tomamos como objeto de investigação os trabalhos do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE), desenvolvidos entre os anos de 2007 a 2016. Ao todo, analisamos 24 produções, buscando problematizar aspectos como: o conhecimento da legislação afeta ao tema; a relação dos trabalhos com as questões étnico-raciais na escola; o trabalho interdisciplinar, etc.

O resultado da pesquisa demonstrou que há uma preocupação de parte do corpo docente que atua na disciplina de Educação Física com a inserção da História e Cultura africana e afro-brasileira na escola – o que é muito salutar. A opção pela linha *Diálogos Curriculares com a Diversidade* é um importante indicativo de que muitos docentes tem a percepção da necessidade do trabalho com as questões étnicas na escola.

Por outro lado, a análise das produções PDE sinalizou que, embora haja a preocupação de parte dos professores de Educação Física em contribuir para a aplicabilidade da lei, estes ainda têm dificuldades de inserir os conteúdos no currículo escolar da disciplina, de modo a trabalhar tal temática de forma perene e não apenas em ocasiões pontuais, como a Semana da Consciência Negra. Além disso, a leitura e exame dos trabalhos forneceu subsídios para constatarmos que o racismo ainda persiste em nossas escolas e precisa ser seriamente combatido. Nesse sentido, é preciso que a escola, enquanto totalidade, reconheça tal necessidade e trabalhe em sintonia para desconstruir a visão de mundo racista e preconceituoso que ainda povoa muitos de nossos lares.

Acreditamos que uma das alternativas para implementar satisfatoriamente a lei 10.639/03 no currículo das disciplinas como a Educação Física é o trabalho

interdisciplinar (Fazenda: 1998). Ou seja, seria interessante se as escolas adotassem estratégias que envolvam toda a comunidade escolar ou pelo menos parte dela, como por exemplo professores de duas ou mais disciplinas trabalhando um conteúdo em comum durante todo o ano letivo. Um bom exemplo dessa possibilidade é a capoeira, que envolve a disciplina de História, Educação Artística e a própria Educação Física. Isto poderia ser feito por meio de projetos permanentes da própria escola, explicitados no Projeto Pedagógico ou através de projetos entre áreas e disciplinas afins. Nesse sentido, as Equipes Multidisciplinares poderiam em muito contribuir na indicação de sugestões, referências bibliográficas, organização e suporte pedagógico (Santos: 2014). Dessa forma, as atividades artísticas comumente feitas por ocasião das Semana da Consciência Negra, em novembro, teriam um maior sentido e coroariam o trabalho feito durante o ano escolar.

Esperamos que as ideias aqui apresentadas e discutidas sirvam de estímulo e inspiração para que docentes e pesquisadores elaborem outras estratégias pedagógicas capazes de fazer com que a disciplina de Educação Física contribua de forma mais efetiva para aplicabilidade da lei 10.639/03.

REFERÊNCIAS

ABREU, Martha e MATTOS, Hebe. Em torno das Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana: uma conversa com historiadores. **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, 21(41), jan./jun., 2008.

ALBUQUERQUE, Wlamyra R. FILHO, Walter Fraga. **Uma história do negro no Brasil**. Salvador: Centro de estudos Afro-Orientais. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.

ANDREWS, George Reid. **América Afro-Latina: 1800-2000**. São Carlos: EdUfscar, 2014.

AREIAS, Almir das. **O que é capoeira**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

ASSUNÇÃO, Matthias Röhrig. **Capoeira – The History of an Afro-Brazilian Martial Art**. Routledge, 2005.

BARCELOS, Vitor Andrade. **Currículo e Capoeira: negociando sentidos de “cultura negra” na escola**. (Dissertação). Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2013.

BARRETO, D. **Dança: ensino, sentidos e possibilidades na escola**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

BASTIDE, Roger. **O candomblé da Bahia: rito nagô**. Trad. Maria Isaura Pereira de Queiroz. Revisão técnica Reginaldo Prandi. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

BOGDAN, Robert e BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA; CASA CIVIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**: altera a Lei 9394, de 20 de Dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira”, e dá outras providências. 2003. Disponível em: [http://](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm)

www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso em 10 de maio de 2017.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Parecer do Conselho Nacional de Educação: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. 2004.

Disponível em: [http:// portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf). Acesso em: 15 de junho de 2017.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996**: estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: MEC, 2007.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008**: inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11.645.htm.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília; MEC/SEF, 1997.

BOURCIER, Paul. **História da dança no ocidente**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BRASILEIRO, Livia Tenório. A cultura corporal como área de conhecimento da Educação Física. **Pensar a prática**, Goiânia, v. 19, nº. 4, Out/Dez, 2016.

_____, Livia Tenório. O conteúdo “dança” em aulas de educação física: temos o que ensinar? **Pensar a prática**. Nº 6, p. 45-58, Jul/Jun, 2002-2003.

CAMPOS, Hélio. **Capoeira na Escola**. Salvador: EDUFBA, 2003.

CAMPOS, Hélio. **Capoeira na Universidade: uma trajetória de resistência.** Salvador: SCT, EDUFBA, 2001.

CAPOEIRA, Nestor. **Capoeira: os fundamentos da malícia.** Rio de Janeiro, Record, 1992.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação Física no Brasil a História que não se conta.** Campinas: Papirus, 1988.

CHAUÍ, Marilena. **Convite a filosofia.** São Paulo: Editora Ática, 1995.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino da Educação Física.** São Paulo: Cortez, 2012.

CORRÊA, Ivan Livindo de Senna. Cultura corporal afro-brasileira na escola: resistência e perspectiva de estudantes do Ensino Médio. **Revista Cadernos do Aplicação.** UFRGS, v. 25, n. 1, p. 81-105, jan/jun, 2012.

D'ARAUJO, Maria Celina. **O Estado Novo.** 1ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000.

DIENER, Pablo, e COSTA, Maria de Fátima. **Rugendas e o Brasil.** São Paulo: Editora Capivara, 2002.

FALCÃO, José Luiz Cerqueira. **A escolarização da Capoeira.** Brasília: Royal Court Editora: 1996.

FAZENDA, Ivani, Catarina Arantes. (Org.). **Didática e Interdisciplinaridade.** 9ª. ed. Campinas, SP: Papirus, 1998

FERRAZ, Fernando Marques Camargo. **O fazer saber das danças afro: investigando matrizes negras em movimento.** (Dissertação). Universidade Estadual Paulista, 2012.

FERREIRA, Bruno Soares. Imagens da capoeira do século XIX. **9º Encontro Nacional da História da Mídia – UFOP – Ouro Preto – Minas Gerais**. 30 de maio a 1º de junho de 2013.

FIGUEIREDO, Luciana da Conceição. Jongo e resistência cultural. **Revista África e Africanidades**. Ano 2, n. 8, p. 1-14, Fev. 2010.

FONSECA, Vivian Luiz. A capoeira contemporânea: antigas questões, novos desafios. **Revista de História do Esporte**. v. 1. n. 1, p. 1-30, junho de 2008.

FONSECA, Vivian. A capoeira e o mundo do trabalho: embates acerca da profissionalização. **Cad. AEL**, v.16, n. 28, p. 119-141, 2010.

FREYRE, Gilberto. **Casa-Grande & Senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal**. São Paulo: Global, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 60ª. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

FRIGERIO, Alejandro. Capoeira: de arte negra a esporte branco. *In: Revista Brasileira de Ciências Sociais*, n° 10, vol. 4, Junho de 1989.

GONÇALVES, L. A. O. *Negros e Educação no Brasil*. In: Lopes. E. M. T., Faria Filho, L. M., Veiga, G. G. (org.). *500 Anos de Educação no Brasil*. 3º ed. Belo Horizonte: Autêntica 2007.

GOMES, Flávio. No meio das águas turvas – racismo e cidadania no alvorecer da República: a Guarda Negra na Corte (1888-89). **Estudos Afro-Asiáticos**, n.21, p.75-96, 1991.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. **ANPAE - I Congresso Íbero Americano e**

VI Congresso Luso-brasileiro na Espanha e em Portugal: de 29 de abril a 02 de maio de 2010.

GOMES, Nilma Lino. O movimento negro no Brasil: ausências, emergências e a produção dos saberes. **Política e Sociedade**, v 10, nº 18, abril de 2011.

GOMES, Nilma Lino. Cultura Negra e Educação. **Revista brasileira de educação**. n. 23, Maio/jun/jul/Ago, 2003.

GOMES, Nilma. Lino. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação: In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: MEC/SEF, 2001.

GUERRA, Denise. Danças brasileiras de matriz africana: “Quem dança, seus males espanta!”. **Revista África e Africanidades**. Ano I, n. 4, Fev/2009.

HEROLD JÚNIOR, Carlos. LEONEL, Zélia. **A educação física e a criação dos sistemas nacionais de ensino:** da prática social à prática escolar. Maringá: Eduem, 2010.

LARA, Larissa Michelle. **As danças no candomblé. Corpo, rito e educação**. Maringá, Pr: Eduem, 2008.

LARA, Larissa Michele. **O sentido ético–estético do corpo na cultura popular**. Tese (Doutorado), Campinas, 2004.

LARA, Silvia Hunold & PACHECO, Gustavo (Orgs.). 2007. **Memória do jongo: as gravações históricas de Stanley J. Stein. Vassouras, 1949**. Rio de Janeiro: Folha Seca; Campinas, SP: CECULT. 2007.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. 2ª ed. Rio de Janeiro: EPU, 2013.

MAAKAROUN, E.F. **Maracatu: Ritmos Sagrados**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da Universidade Federal de Minas Gerais UFMG. 2005.

MATTOS, Hebe Maria. O ensino de História e a luta contra a discriminação racial no Brasil. In: Abreu, Martha; Soihet, Rachel (Org.). **Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.

MATTOSO, Kátia Queirós. **Ser escravo no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1988.

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo crítico**. São Paulo, 2000.

MILAN, Joenir Antônio SOERENSEN, Claudineia. A dança negro/afro-brasileira como fator educacional. **Revista África e Africanidades**. Ano III – n. 12, p. 1-14, Fev/2011.

MOREIRA, Anália Jesus. **A cultura corporal e a lei 10.639/03**: um estudo sobre os impactos da lei no ensino da educação física em Salvador. 100 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação. Universidade Federal da Bahia, 2008.

MOUTINHO, Ronaldo Só. Algumas implicações do diálogo negro e samba. **Revista África e Africanidades**. Ano 8, n.20, jul/2015.

MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: MEC, 2001.

NANNI, Dionísia. **Dança – Educação – Pré-escola à universidade**. Rio de Janeiro: Sprint, 2008.

NANNI, D. **Dança Educação: princípios, métodos e técnicas**. Rio de Janeiro: Sprint, 1995.

NOVA, Cristiane. O Cinema e o Conhecimento da História. In: **O Olho da História**, Nº. 3. Salvador, UFBA, 1996, pp. 217-239.

OLIVEIRA, Eduardo David de. **Cosmovisão africana no Brasil**: elementos para uma filosofia afrodescendente. Fortaleza: LCR, 2003.

OLIVEIRA, Josivaldo Pires. LEAL, Luiz Augusto Pinheiro. **Capoeira, identidade e gênero: ensaios sobre a história social da capoeira no Brasil**. Salvador: EDUFBA, 2009.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes. **História da África e dos africanos na escola: desafios políticos, epistemológicos e identitários para a formação de professores de História**. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2012.

PACHECO, Gustavo. " Memória por um fio: as gravações históricas de Stanley Stein". In: LARA, Silvia Hunold & PACHECO, Gustavo (Orgs.). 2007. **Memória do jongo: as gravações históricas de Stanley J. Stein. Vassouras, 1949**. Rio de Janeiro: Folha Seca; Campinas, SP: CECULT. 2007.

PAIXÃO, Maria de Lurdes Barros. Dança negra brasileira na contemporaneidade: análises das criações coreográficas do balé folclórico da Bahia e do grupo Grial de dança. **V encontro de estudos multidisciplinares em cultura**. 27 a 29 de maio de 2009. Faculdade de comunicação/UFBA-Salvador-Bahia, 2009.

PARANÁ. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica**. Educação Física. Curitiba: SEED – PR. 2008.

PIRES, Antônio Liberac Cardoso Simões. **Bimba Pastinha e Besouro de Mangangá: três personagens da capoeira baiana**. Goiânia: Grafset; Palmas: Neab/Unitins, 2002.

PISTRAK, M. M. **Fundamentos da Escola do Trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

RADICCHI, M. R. **Capoeira e Escola: significados da participação.** Várzea Paulista: Editora Fontoura. 2013.

REGO, Waldeloir. **Capoeira Angola: ensaio sócio-etnográfico.** Bahia: Editora Itapuã, 1968.

REIS, João José e SILVA. Eduardo. **Negociação e conflito.** A resistência negra no Brasil escravista. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

REIS, Letícia Vidor de Sousa. **O mundo de pernas para o ar: a Capoeira no Brasil.** São Paulo: Editora Publisher Brasil, 2ª ed., 2000.

RIBEIRO, Darcy. **O Povo Brasileiro: A formação e o sentido de Brasil.** 2ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SABINO, Jorge e LODY, Raul. **Danças de matriz africana. Antropologia do movimento.** Rio de Janeiro: Pallas, 2011.

SBORQUIA, Silvia Pavesi. DALBEN, André. A dança afro-brasileira em Londrina – Paraná. **Pensar a Prática.** Goiânia, v. 20, n. 2, abr/jun, 2017.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação.** 3ª ed. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Petrópolis: Vozes, 2001.

SANTOS, Celso José dos. **Equipes Multidisciplinares das Escolas Estaduais da Região Noroeste do Paraná: limites e potencialidades na aplicação da Lei 10.639/03.** (Dissertação). Universidade Estadual do Paraná – Campus Paranavaí, 2015.

SANTOS, Luiz Silva. **Capoeira: uma expressão antropológica da cultura brasileira.** Maringá, Pr. Gráfica Massoni, 2002.

SANTOS, Sônia Quirino; MACHADO, Vera Lúcia Carvalho. Políticas públicas educacionais: antigas reivindicações, conquistas (Lei 10.639/2003) e novos desafios. **Ensaio**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 58, p. 95-112, jan/mar, 2208.

SILVA, Gladson de Oliveira. **Capoeira do engenho à universidade**. 2. ed. São Paulo: CEPEUSP, 1995.

SILVA, Marcos Rodrigues. **Mulangos e Mulangas registram a possibilidade de uma Reflexão Teológica Afroamericana – Centro Atabaque – Teologia e Cultura Negra**. 154 f. Tese (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2014.

SOARES, Carmem Lúcia. **Educação Física: raízes europeias e Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2012.

SOARES, Carlos Eugênio Líbano. **A capoeira escrava: e outras tradições rebeldes no Rio de Janeiro (1808-1850)**. Campinas: Editora da Unicamp, 2004.

SOARES, Carlos Eugênio Líbano. **A negregada instituição: os capoeiras na corte imperial 1850-1890**. Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Cultura, 1994.

SOUZA, Sílvia Cristina Martins. Que venham negros à cena com maracas e tambores: jongo, teatro e campanha abolicionista no Rio de Janeiro. **Afro Ásia**, nº. 40, p. 145-171, 2009.

TATIT, Ana; LOUREIRO, Maristela. **Festas e danças brasileiras**. São Paulo: Melhoramentos, 2016.

THOMAS, Jerry R. **Métodos de pesquisa em Educação Física**. Porto Alegre: Artmed, 2012.

TINHORÃO, José Ramos. **Festa de negro em devoção de branco**. São Paulo: Ed. da Unesp, 2012.

TINHORÃO, J.R. **Pequena história da música popular**. São Paulo: Art. Editora, 1991.

VASSALLO, Simone Pondé. A capoeira como patrimônio imaterial: novos desafios simbólicos e políticos. **32º Encontro Anual da Anpoes**. GT 29: Patrimônios, museus e ciências sociais. Caxambu, 2008.

VASSALLO, Simone Pondé. Capoeiras e intelectuais: a construção coletiva da capoeira “autêntica”. **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, nº 32, p. 106-124, 2003.