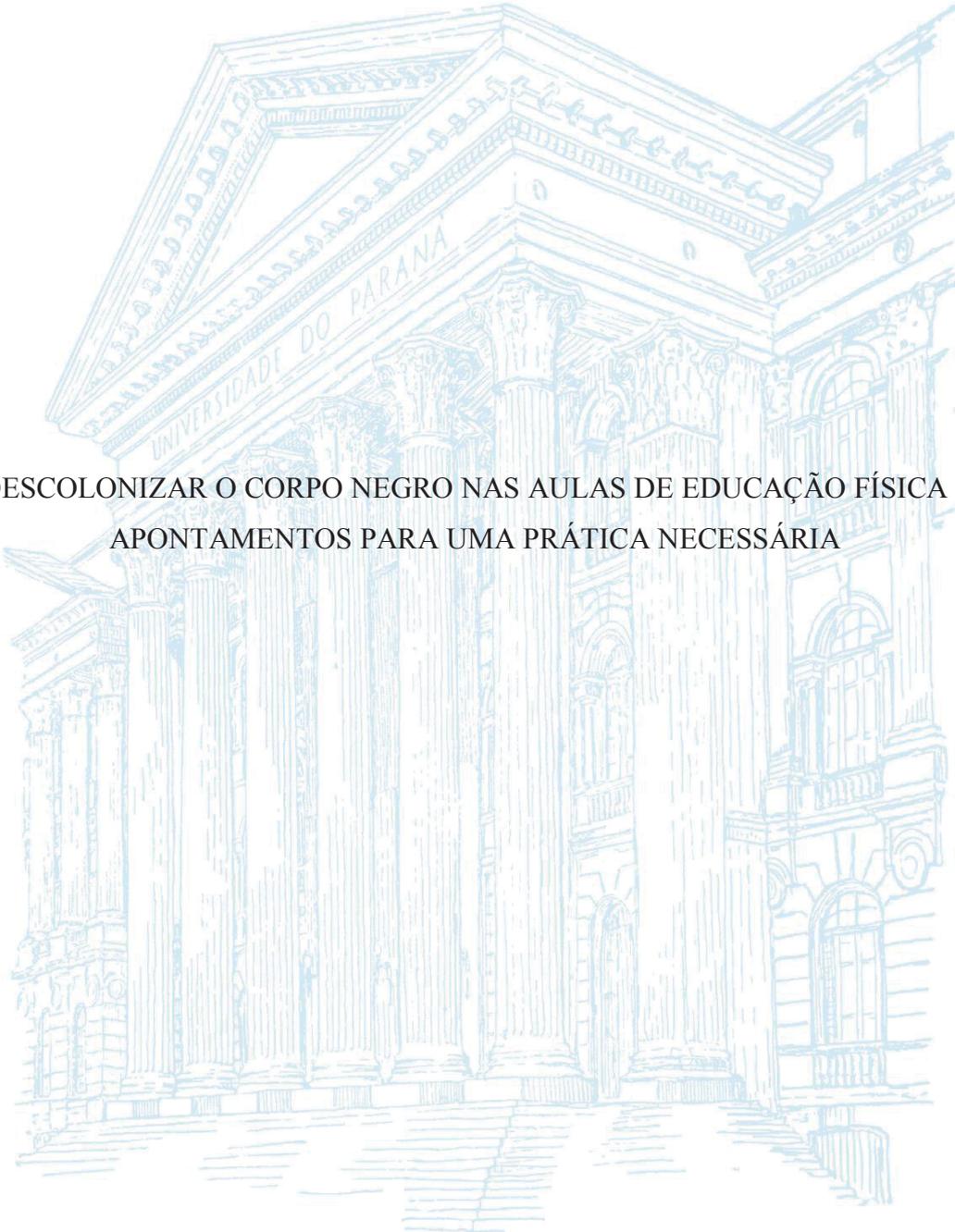


UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

LUCIANA NALDINO



DESCOLONIZAR O CORPO NEGRO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA –
APONTAMENTOS PARA UMA PRÁTICA NECESSÁRIA

CURITIBA

2019

LUCIANA NALDINO

DESCOLONIZAR O CORPO NEGRO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA –
APONTAMENTOS PARA UMA PRÁTICA NECESSÁRIA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Claudia
Madruza Cunha

CURITIBA
2019

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de
Bibliotecas/UFPR-Biblioteca do Campus Rebouças
Maria Teresa Alves Gonzati, CRB 9/1584
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Naldino, Luciana.

Descolonizar o corpo negro nas aulas de educação física :
apontamentos para uma prática necessária / Luciana Naldino. –
Curitiba, 2019.

134 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná. Setor
de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Cláudia Madruga Cunha

1. Educação física. 2. Professores – Formação. 3. Relações
étnicas. 4. Negros – Relações raciais –Brasil. 5. Ensino superior. I.
Título. II. Universidade Federal do Paraná.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE EDUCACAO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO: TEORIA E
PRÁTICA DE ENSINO - 40001016080P7

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO: TEORIA E PRÁTICA DE ENSINO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da Dissertação de Mestrado Profissional de **LUCIANA NALDINO**, intitulada: **DESCOLONIZAR O CORPO NEGRO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: APONTAMENTOS PARA UMA PRÁTICA NECESSÁRIA**, sob orientação da Profa. Dra. CLAUDIA MADRUGA CUNHA, após terem inquirido a aluna e realizado a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de Mestre está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

Curitiba, 05 de Novembro de 2019.

CLAUDIA MADRUGA CUNHA
Presidente da Banca Examinadora

MAURÍCIO CESAR VITÓRIA FAGUNDES
Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

IVO PEREIRA DE QUEIROZ
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO
PARANÁ)

*Dedico este estudo a todos os professores
que lutam por descortinar horizontes
transformadores numa sociedade repleta de
práticas dominadoras e excludentes.*

AGRADECIMENTOS

“Navegar é preciso.”

Fernando Pessoa

Enquanto reflito sobre a escrita dos meus agradecimentos, ressoa na mente e no coração esse verso: *“Navegar é preciso”*! Começo, então, a me imaginar em um barco estreito, indo em direção ao pôr do sol, onde a minha frente só encontro a luz, desse astro rei, me guiando, me mostrando o caminho e o mar infinito. Sei que no meu barco há outras pessoas, mas sei, também, que permaneço no comando. E, lado a lado, comigo seguem outros dois barcos, rumo à mesma direção.

Como nessa imagem de um fim de dia, um pôr do sol ou mesmo na escuridão da vida, aquela Luz me guia. Não há espaço para dúvidas, somente encontro certezas. Meus olhos permanecem fixos nessa Luz, que me mostra o caminho e me acaricia com os raios de sol em meu rosto. Essa é a certeza: nunca estou sozinha, mesmo que eu não veja os desígnios e os companheiros com quais me encontro.

Lembro-me de outra imagem, a de estar na beira da praia, o mar ao longe, com a mesma intensidade de luz, como o amanhecer ou pôr do sol, e nesse momento me encontro. São duas de mim. Não há medo. Não há incerteza. Há calma. Mas quem fala e se agita é o mar. Aquele infinito oceano, que remexe suas ondas, esconde os segredos, revela os anseios, e ouço a seguinte frase: *“Acalma – te mar”*. É a voz de Deus, mostrando que ele está no comando.

Recordo-me que entrei neste mestrado por Deus e por Ele eu vou sair, vitoriosa de mim. Não estou competindo com os outros. Somente me desafiei a ser. Começo a lembrar do percurso até aqui: totalmente incerto, nebuloso, como dia cinzento em Curitiba, ou seja, tudo pode acontecer. Penso que já sou vitoriosa por chegar até aqui.

Eu estou aqui. E, com esse relato, pretendo dizer “Muito obrigada meu Deus”, por acreditar em meus sonhos, por derrubar as barreiras e sempre estar a minha frente, com a sua Luz, me empoderando, daquilo que nem todos conseguem entender.

Então, quero agradecer a toda sinergia de forças, que me trouxe e me ajudou na caminhada, e, principalmente, na conclusão deste mestrado. Pois em alguns momentos pensei em desistir, perante os obstáculos encontrados. Cheguei a escrever: “Espero realmente que meu esforço não seja em vão, pois estou deixando tudo o que é

significativo para mim, tudo o que me faz querer viver, em um plano secundário, para concluir com êxito este mestrado. A defesa me parece quase que como uma carta de alforria, por meio da qual estarei liberta e, desse modo, poderei respirar”.

Desse modo, optei por começar agradecendo a Deus, que é o meu Pai Criador, Senhor de tudo que eu amo e continuarei amando, profundamente, através de atos concretos e verdadeiros de generosidade com os meus irmãos.

Agradeço ao meu esposo Claudio, as minhas amadas filhas Maria Gabriela e Giulia Maria, por compreenderem os momentos de ausência e irritabilidade que esse estudo desencadeou. Como dizia a minha Giulia, reivindicando o direito de ter o seu colo de mãe: “*Notebook não é filha pra ficar no colo*”.

Agradeço aos colegas de escola, principalmente à Lucila e Adriana, aos colegas de mestrado que conheci e aprendi a admirar como a Eliana e a Cristiane, que em momentos decisórios, duvidosos, em que parecia que iria sucumbir, a alegria desprendida de uma e a fê de outra me foram sinais de esperança.

Agradeço a minha orientadora, Claudia Madruga Cunha, aos professores, de minha banca de qualificação, Ivo Queiroz e Maurício Cesar Vitória Fagundes, pelas contribuições valiosas que enriqueceram a pesquisa e me fizeram crescer enquanto professora e pesquisadora.

Agradeço à Beatriz e ao José Osmar por me ouvirem e rezarem por mim.

Durante essa caminhada no mestrado, tive duas baixas, mas sei que aqueles que eu amo estão guardados no amor de Deus, seguindo os seus caminhos. A esses que se foram, também o meu muito obrigado.

*“Sou a palavra cacimba
pra sede de todo mundo
e tenho assim minha alma:
água limpa e céu no fundo.*

*Já fui remo, fui enxada
e pedra de construção;
trilho de estrada-de-ferro,
lavoura, semente, grão.*

*Já fui a palavra canga,
sou hoje a palavra basta.
E vou refugando a manga
num atropelo de aspa.*

*Meu canto é faca de charque
voltada contra o feitor,
dizendo que minha carne
não é de nenhum senhor.*

*Sou o samba das escolas
em todos os carnavais.
Sou o samba da cidade
e lá dos confins rurais.*

*Sou quicumbi e moçambique
no compasso do tambor.
Sou um toque de batuque
em casa gege-nagô.*

*Sou a bombacha de santo,
sou o churrasco de Ogum.
Entre os filhos desta terra
naturalmente sou um.*

*Sou o trabalho e a luta,
suor e sangue de quem
nas entranhas desta terra
nutre raízes também.”*

(Oliveira Silveir)

RESUMO

Parece claro que nas últimas décadas houve avanço no processo de luta por direitos e reconhecimento da contribuição cultural do povo negro afro-brasileiro. Na atualidade, as brumas de um quase retrocesso ameaçam e tal prenúncio motiva a discussão nesta dissertação sobre as relações, muitas vezes subjetivas, entre os saberes ainda ausentes sobre a cultura afro-brasileira na formação de professores de Educação Física. Essa análise, fundada nos estudos da diferença (DELEUZE; GUATTARI, 1992), quer proporcionar um debate sobre o processo de descolonização das práticas pedagógicas curriculares nas aulas de Educação Física. Utiliza-se do método cartográfico e dos princípios do rizoma para mapear as relações entre a cultura negra brasileira, a capoeira e as práticas pedagógicas curriculares da Educação Física, tendo como ponto inicial o próprio percurso profissional da pesquisadora, dispõe um percurso autorreferencial nessa proposta cartográfica. Na reconstrução de um processo profissional próprio, a autora proporciona um lugar de voz na qual a percepção de ausência na subjetividade profissional conduz ao movimento de busca da cultura afro-brasileira e ao encontro com a capoeira. Essa prática corporal passa a ser, por aqui requisitada, para fins de incrementar as aulas do ensino fundamental na qual se pratica uma Educação Física que tende a invisibilizar o corpo negro. Ancorada pela “Filosofia da Diferença” utiliza-se de uma perspectiva na qual a diferença ampara uma cultura que se diz de muitos modos. Na unidade múltipla na qual se apresenta a cultura afro-brasileira na sociedade contemporânea, escolhe a capoeira para essa dupla ação de diferenciação e de representação cultural; já na representação, Frantz Fanon (2008, 1980, 1968) contribui, norteando o rumo desse processo cartográfico que almeja afinal a descolonização das práticas pedagógicas que educam o corpo – práticas, que ao contemplar a cultura afro-brasileira e o povo negro, o ressignificam.

Palavras-chaves: Descolonização. Corpo negro. Étnico-racial. Educação Física.

ABSTRACT

It seems clear that in recent decades there has been progress in the process of struggling for Afro-Brazilian black people's rights and recognition of their cultural contribution as well. At present, the mists of a setback threaten, and such foreshadowing motivates the discussion in this dissertation about the relations, often subjective, between the knowledge still not present about Afro-Brazilian culture in Physical Education teachers' training program. This analysis is based on the studies of difference (DELEUZE; GUATTARI, 1992) and aims to provide a debate about the process of decolonization of curricular pedagogical practices in Physical Education classes. It uses the cartographic method and the rhizome principles to map the relationships between Brazilian black culture, *capoeira* and the curricular pedagogical practices of Physical Education. Taking as its starting point the researcher's own professional career, there is a self-referential path in this cartographic proposal. In the reconstruction of her own professional process, the author provides a place of voice in which the perception of absence in professional subjectivity leads to the movement of seeking Afro-Brazilian culture and meeting *capoeira*. This body practice is hereby requested for the purpose of improving the elementary school classes in which Physical Education is practiced tending to make the black body invisible. Anchored by the "Philosophy of Difference" it presents a perspective in which difference supports a culture that is said in many ways. In the multiple unit in which Afro-Brazilian culture is presented in contemporary society, *capoeira* is chosen for this double action of differentiation and cultural representation; in relation to representation, Frantz Fanon (2008, 1980, 1968) contributes, guiding the direction of this cartographic process that aims after all the decolonization of pedagogical practices that educate the body - practices that when contemplating Afro-Brazilian culture and the black people, re-signify it.

KEY-WORDS: Decolonization. Blackbody. Ethnic-racial. Physical Education.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|---|-----|
| FIGURA 1: NAVIO NEGREIRO | 96 |
| FIGURA 2: EUROPEUS MARCAM UMA MULHER AFRICANA, ANTES DELA SER TRANSPORTADA PELO NAVIO NEGREIRO. | 97 |
| FIGURA 3: AÇOITE | 98 |
| FIGURA 4: CAPITÃO DO MATO..... | 100 |
| FIGURA 5: SAN-SALVADOR | 101 |
| FIGURA 6: OS NEGROS LUTANDO | 103 |
| FIGURA 7: O TOCADOR DE BERIMBAU | 105 |
| FIGURA 8: JOGO DE CAPOEIRA | 117 |
| FIGURA 9: RODA DE CAPOEIRA | 122 |
| FIGURA 10: INSTRUMENTOS MUSICAIS | 126 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|-----|
| QUADRO 1: CORPUS DA REVISÃO SISTEMÁTICA | 87 |
| QUADRO 2: PERSONALIDADES NEGRAS..... | 109 |

LISTA DE GRÁFICOS

| | |
|--|----|
| GRÁFICO 1: QUANTIDADE DE TRABALHOS PUBLICADOS POR ANO DE PUBLICAÇÃO..... | 91 |
|--|----|

LISTA DE SIGLAS

ABPN - Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as
ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ATP - Adenosina Trifosfato
BNCC - Base Nacional Comum Curricular
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNE - Conselho Nacional de Educação
CEPLAMEC - Grupo de Estudos e Pesquisa em Lutas, Artes Marciais e Esporte de Combate
COACH – Instrutor de desenvolvimento pessoal e profissional
DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IPHAN - Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
UOL - Universo Online
UTFPR - Universidade Tecnológica Federal do Paraná
MBA - Master of Business Administration
MNU - Movimento Negro Unificado
NERA - Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Relações Étnico-Raciais e Ações Afirmativas
ONU - Organização das Nações Unidas
PPGE:TPEN - Programa de Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino --
Mestrado Profissional em Educação
PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais
RS - Revisão Sistemática
UNFPA - Fundo de População das Nações Unidas
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais
USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

| | |
|--|------------|
| APRESENTAÇÃO | 16 |
| 1 SABER E VIVER A COR | 30 |
| 2 TRAÇOS E LINHAS PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA ÉTNICO-RACIAL..... | 43 |
| 2.1 O MOVIMENTO NEGRO E A LEI N ° 10.639/03 | 51 |
| 2.2 DO GOLPE MILITAR À LEI N ° 10.639/03..... | 52 |
| 2.3 A LEI N°10.639/03 E AS PRÁTICAS DO CURRÍCULO | 59 |
| 2.4 DA ORIGEM ASCÉPTICA ÀS PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ÉTNICO-RACIAIS..... | 70 |
| 2.5 A EDUCAÇÃO FÍSICA E ASSEPSIA SOCIAL/EUGENIA | 75 |
| 3 TRAÇADOS PESQUISADOS SOBRE O CORPO NEGRO | 86 |
| 3.1 CAPOEIRA: UMA CULTURA MARGINAL..... | 93 |
| 4 PRESENÇA E CONTRIBUIÇÃO NEGRA À CAPOEIRA | 108 |
| 4.1 ENTREVISTAS..... | 109 |
| 4.2 PERFIL DOS ENTREVISTADOS..... | 110 |
| 4.3 ENTREVISTA COM A PROFESSORA DANDARA..... | 111 |
| 4.4 ENTREVISTA COM O MESTRE ZUMBI..... | 117 |
| 4.5 ENTREVISTA COM O PROFESSOR E MESTRE REBOUÇAS | 122 |
| 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS | 127 |
| REFERÊNCIAS..... | 130 |
| APÊNDICE 1 | 139 |
| APÊNDICE 2 | 140 |

APRESENTAÇÃO

*“Passado
 Depois que as gotas secaram
 O chão ficou encerado
 De vermelho
 Hoje todos dançam no salão escorregadio
 Quando digo que pisam meu sangue
 Ainda tem gente imaginando que eu minto
 Mas a verdade é:
 Invisíveis
 As gotas ainda pingam.”*

(Luiz Silva-Cuti)

A epígrafe acima se refere ao sangue derramado e a dor ocasionada pela escravidão, por isso se inicia com a palavra “passado”. Mas é um passado que reverbera até a contemporaneidade, pois “as gotas secaram”, teoricamente a escravidão acabou. “O chão encerado de vermelho” nos leva a questionar: a que preço que as estruturas sociais se constituíram hegemônicas? A custa de sofrimento, de dor e de morte. “Hoje todos dançam no salão escorregadio”, aludindo a essa estrutura de sociedade que se formou. “Quando digo que pisam meu sangue”, o sangue dos meus antepassados que foram ultrajados, “ainda tem gente imaginando que eu minto”, já que eles, os meus antepassados, vieram escravizados, atravessando forçosamente o oceano e muitos jogados ao mar. Atualmente tentam minimizar as sequelas das realidades vividas por aqueles que vieram antes de mim, mas essas realidades se mantêm atualizadas através do desenvolvimento de outros mecanismos de barragem social, de preconceito e de injúria. Pois como consta no poema de Luiz Silva, mais conhecido como Cuti, “as gotas” do sangue, dos filhos da diáspora, constantemente subjugadas nas relações sociais “invisíveis”, perante a sociedade, “ainda pingam”.

Por conseguinte, mesmo tendo transcorrido mais de 130 anos da abolição da escravatura no Brasil, último país independente do continente americano a acabar a escravidão, por pressão interna dos abolicionistas e externas do capital internacional, o racismo e o preconceito ainda se mantêm vivos dentro da sociedade. A cultura

hegemônica, colonialista, se coloca de maneira soberba em relação às outras culturas. “Uma cultura tecida com a trama da dominação (...) é barreira cerrada às possibilidades educacionais dos que se situam nas subculturas dos proletários e marginais.” (FIORI, 1994, apud FREIRE, 1987, p. 5).

Após a abolição da escravatura quase nada foi feito para integrar o negro na sociedade. Não foi lhe concedido nenhuma reparação pelas mazelas que lhe foram praticadas. Somente em 1951, foi proposta a Lei Afonso Arinos Nº 1.390 que coloca como contravenção penal ações de preconceitos de raça e cor. Entre os anos de 1987 e 1988, com o fim do regime militar e os debates para a elaboração de uma nova Carta Magna para o país, foi proposta uma nova lei por Carlos Alberto Caó Oliveira. Assim, determinou-se o artigo 5º da Constituição Federal que torna inafiançável e imprescritível o crime de racismo. Essas leis foram e são necessárias devido ao fato da sociedade ainda carregar resíduos da representação do negro como inferior dentro da sociedade hierarquizada, na qual se coloca a pessoa negra como menor em relação ao intelecto e aos seus direitos como cidadã. Recorro a Freire (1987, p. 16) para refletir sobre a usurpação de ser da pessoa negra:

Vocação negada, mas também afirmada na própria negação. Vocação negada na injustiça, na exploração, na opressão, na violência dos opressores. Mas afirmada no anseio de liberdade, de justiça, de luta dos oprimidos, pela recuperação de sua humanidade roubada.

A desumanização, que não se verifica apenas nos que têm sua humanidade roubada, mas também, ainda que de forma diferente, nos que a roubam, é distorção da vocação do ser mais. É distorção possível na história, mas não vocação histórica. Na verdade, se admitíssemos que a desumanização é vocação histórica dos homens, nada mais teríamos que fazer, a não ser adotar uma atitude cínica ou de total desespero. A luta pela humanização, pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação dos homens como pessoas, como seres para si, não teria significação. Esta somente é possível porque a desumanização, mesmo que um fato concreto na história, não é, porém, destino dado, mas resultado de uma “ordem” injusta que gera a violência dos opressores e esta, o ser menos.

Infelizmente, essa posição e sentimento de “ser menos” são resquícios do período colonial, escravocrata e eugenista, presentes no inconsciente coletivo das pessoas que associam à raça negra aos conceitos de baixa valia, pensando-os, por exemplo, como sendo incapazes, selvagens, pessoas sem alma, sem capacidade de

progredir ou aprender. No site UOL¹ consta uma reportagem relatando que os boletins de ocorrência registrados como casos de intolerância, em 2017, no estado de São Paulo, apontam que 24,6% são sobre o crime de racismo ou injúria racial, e todos os casos são, predominantemente, relacionados aos da raça negra.

Como instrumento importante da sociedade, a escola também se coaduna com essa reprodução e decalque de pensamento por meio do currículo. Para tentar mitigar o racismo e valorizar a cultura afro-brasileira, foi implantada a Lei Número 10.639/03. Essa lei obriga o ensino da cultura afro-brasileira nas escolas públicas e privadas do Brasil, a contar do primeiro ano do ensino fundamental até a conclusão do ensino médio.

Para atender essa obrigatoriedade, no entanto, faz-se necessário rever as raízes eurocêntricas da Educação Física e buscar novos conteúdos como, por exemplo, o da capoeira, visando sensibilizar a sociedade, e mais diretamente a comunidade escolar e o aluno, na propagação da valorização do negro na cultura brasileira.

Pois a ausência desse debate pode auxiliar no silenciamento dos indivíduos, que estão atuando hoje e que nos sucederão no aprisionamento a conceitos tidos como ultrapassados pela ilusão da igualdade racial. Em outras palavras, falar sobre colonização, descolonização, racismo e preconceito é uma das formas de combatê-lo. Possibilidade de manter vivo o tema que muitos querem silenciar, alegando uma ilusória igualdade racial e, dessa forma, tentar impedir que o processo colonizador continue se alastrando como prática natural pelas próximas décadas, subjugando e inferiorizando a pessoa negra. Esse trato com a pessoa negra é uma “Violência real, não importa que, muitas vezes, adocicada pela falsa generosidade (...), por que fere a ontológica e histórica vocação dos homens — a do ser mais.” (FREIRE, 1987, p. 23).

Este estudo deseja tratar do processo de descolonização das práticas pedagógicas da Educação Física, através da capoeira, especialmente como conteúdo curricular para a valorização da cultura afro-brasileira como determina a Lei 10639/03. Dessa forma, pretendo fomentar possibilidades de incentivo às novas pesquisas que proporcionem dar

¹Racismo é causa de um em cada quatro BOs de intolerância no Estado de São Paulo... - Veja mais em <https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2017/10/20/racismo-e-causa-de-1-em-cada-4-bos-de-intolerancia-no-estado-de-sp.htm>. Acesso em 05/10/2019.

olhos e ouvidos aos que ignoram a capoeira como bondade da diáspora negra africana no Brasil, que possam aferir benefícios físicos, sociais e espirituais que ela proporciona.

Compreendendo que todo conhecimento produzido, inclusive sobre a Educação Física, estará sempre direcionado como resultado de uma produção social, política, econômica e de outras ramificações de forças ativas e reativas que atuam na sociedade e nos currículos escolares. O conteúdo do currículo, e a maneira como esse currículo é efetivado nas instituições escolares, estará sendo direcionado a um propósito específico, a um tipo de força. Esse propósito auxiliará na formação desse cidadão e dessa cidadã, que estando consciente, ou não, desses valores atuará na sociedade, produzindo ou reproduzindo valores sociais hegemônicos, dando continuidade ao processo de colonização ou inaugurando um período de descolonização. A atuação deles e delas na sociedade refletirá as marcas de sua passagem pela escola e pela disciplina de Educação Física, mesmo que essas marcas sejam subjetivas.

Logo, esta pesquisa quer analisar o processo de ausências da cultura negra nas práticas curriculares da Educação Física, nas quais a cultura negra, ora visibilizada, ora invisibilizada, é acolhida ou desestabilizada, nos procedimentos curriculares e nas práticas da tradição, por meio da capoeira. Sendo a capoeira um meio de reconhecer e prestigiar a contribuição relevante da cultura afro brasileira na escola, e principalmente na disciplina de Educação Física no ensino da educação básica², atendendo, assim, o cumprimento da Lei 10639/03.

Desta forma, fomentando a desestabilização de práticas hegemônicas e dominantes que forjam as diretrizes curriculares³ a um saber sobre quais conteúdos trazem nas aulas de Educação Física, busca-se desencadear um novo olhar sobre a história já apresentada pela linha majoritária/dominante da sociedade. Esse escrutínio

²“A educação básica é o primeiro nível do ensino escolar no Brasil. Compreende três etapas: a educação infantil (para crianças com até cinco anos), o ensino fundamental (para alunos de seis a 14 anos) e o ensino médio (para alunos de 15 a 17 anos).” Fonte: <http://www.brasil.gov.br/noticias/educacao-e-ciencia/2012/04/etapas-do-ensino-asseguram-cidadania-para-criancas-e-juvenis>. Acesso em: 05/09/2019.

³“As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) são normas obrigatórias para a Educação Básica que orientam o planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino. Elas são discutidas, concebidas e fixadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). Mesmo depois que o Brasil elaborou a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as Diretrizes continuam valendo porque os documentos são complementares: as Diretrizes dão a estrutura; a Base o detalhamento de conteúdos e competências.” < <https://www.todospelaeducacao.org.br/conteudo/o-que-sao-e-para-que-servem-as-diretrizes-curriculares-/>>. Acesso em: 06/09/2019.

das narrativas pode não atingir o seu objetivo e continuar um incessante decalque, reproduzindo práticas coloniais eurocentradas, ou de outro modo, vir a compor um estímulo e facilitar a germinação das linhas menores, em um novo devir sobre essa história, uma descolonização no currículo, que nesse caso, se refere à Educação Física e à cultura negra, através da capoeira.

Para embasar essa questão, utiliza-se como sustentação a abordagem da Filosofia da Diferença, mais especificamente, as obras: *Nietzsche e a filosofia* (DELEUZE, 1976), da qual retiro a teoria de forças; *Mil Platôs vol. 1* (DELEUZE; GUATTARI, 1995), que trata da cartografia; e o livro *O que é filosofia?* (DELEUZE; GUATTARI, 1992), no qual os autores apontam para uma revisão do pensamento ocidental.

Essa filosofia da diferença espera encontrar rachaduras no estruturalismo ou nos modos tradicionais de se organizar o pensar e o agir, em que estão baseados os costumes, os comportamentos e outros elementos que formam a sociedade e a cultura. Em outras palavras, pretende questionar as forças das articulações que determinam a realidade social, baseada nas estruturas, que muitas vezes não são somente originárias de um material concreto, como por exemplo, areia e cimento, mas sim subjetivas, sendo estabelecidas nas relações humanas.

Na intenção de tecer um campo minado para causar danos nas estruturas que deixam de considerar as condições históricas, Gilles Deleuze procura denunciar um determinismo estrutural, que ocasiona uma repetição hegemônica do poder, tendo como depositário da esperança um novo devir, que surge, agindo por si para danificar o sistema.

Assim, Gilles Deleuze (1992) na sua filosofia, proposta por ele mesmo e, em conjunto, com Felix Guattari, valoriza de forma incontestável a singularidade do ser; ou seja, permite que as particularidades que pulsam em cada indivíduo ou grupo social possam ser manifestadas e valorizadas, não procurando uma síntese confluyente, mas que, como forças desiguais, possam conviver em relação.

Há uma falsa propaganda ou mito que tenta colocar o país em um conto romantizado de uma terra harmoniosa, como em um castelo de cristal de desenho animado. Aqueles castelos infantis regados de personagens felizes, sendo que a maioria deles se adequa a um estereótipo afirmado pelos colonizadores que aqui chegaram. Os

personagens que não atendem a essa exigência fenotípica são os que vivem à margem, são seres perigosos que precisam ser excluídos dos muros do castelo, vigiados ao longe ou embranquecidos em sua cultura. Como destaca Freire (1987, p. 24),

Para os opressores, porém, na hipocrisia de sua “generosidade”, são sempre os oprimidos, que eles jamais obviamente chamam de oprimidos, mas, conforme se situem, interna ou externamente, de “essa gente” ou de “essa massa cega e invejosa”, ou de “selvagens”, ou de “nativos”, ou de “subversivos”, são sempre os oprimidos os que desamam. São sempre eles os “violentos”, os “bárbaros”, os “malvados”, os “ferozes”, quando reagem à violência dos opressores. (FREIRE, 1987, p. 24).

A função desses excluídos é servir, pagar impostos e, ainda, agradecer a todos aqueles que lhe oprimem por deixá-los viver. Esse anúncio pode desencadear “críticas e a denúncia que fazemos da situação opressora, situação em que os opressores se ‘gratificam’, através de sua falsa generosidade” (FREIRE, 1987, p. 13), talvez não seja bem compreendida por todos aqueles que ainda se encontram presos nesse processo colonizador.

Essa é uma ideia romântica, tão frágil, que esconde e cala os outros grupos minoritários que fazem a estrutura desse modelo de país funcionar. São os olhares das mulheres, homens, crianças que como “mortos vivos” perambulam pelos arredores, atrás de sua ancestralidade, de sua dignidade, de seu de sangue que foi usurpado para formar esse país. Então, posiciono o mito da democracia racial, onde a convivência social entre as raças é tida como respeitosa e equilibrada, como sendo enganadora “Por isto tudo é que a sua generosidade (...) é falsa. Por isto tudo é que a humanização é uma ‘coisa’ que os colonizadores (...) possuem como direito exclusivo, como atributo herdado. A humanização é apenas sua”, nunca do oprimido ou colonizado. (FREIRE, 1987, p. 25).

Mas aos poucos o engodo contado é descoberto, pois agora é narrado pelo oprimido. Sim, aos poucos, pois o que é o tempo na História? O que são 130 anos para mudar a forma de pensar de um país que queria e acreditava ter a sua identidade nacional baseada no perfil europeu? Até 2018 já transcorreram 130 anos da abolição da escravidão no Brasil. Parece muito tempo, mas não é. Dito isso, pode-se questionar a generosidade, ou a falta dela, ao analisar as situações em que os corpos negros foram impostos, que transpassam no tempo perante as gerações que as sobrepõem, como postula Freire (1987), questionando essa falsa benevolência com os excluídos:

Daí o desespero desta “generosidade” diante de qualquer ameaça, embora tênue, à sua fonte. Não pode jamais entender esta “generosidade” que a verdadeira generosidade está em lutar para que desapareçam as razões que alimentam o falso amor. A falsa caridade, da qual decorre a mão estendida do “demitido da vida”, medroso e inseguro, esmagado e vencido. Mão estendida e trêmula dos esfarrapados do mundo, dos “condenados da terra”. A grande generosidade está em lutar para que, cada vez mais, estas mãos, sejam de homens ou de povos, se estendam menos, em gestos de súplica. Súplica de humildes a poderosos. E se vão fazendo, cada vez mais, mãos humanas, que trabalhem e transformem o mundo. Este ensinamento e este aprendizado têm de partir, porém, dos “condenados da terra”, dos oprimidos, dos esfarrapados do mundo e dos que com eles realmente se solidarizem. Lutando pela restauração de sua humanidade estarão, sejam homens ou povos, tentando a restauração da generosidade verdadeira. (FREIRE, 1987, p.17).

Para buscar compreender o que se passa nos dias atuais, é necessário olhar para o passado, em busca de respostas. Compreender o processo do colonialismo, do período escravocrata, do papel da Educação Física e suas práticas pedagógicas. Responder aos anseios que se tem hoje é um desafio. Para isso é necessário compreender como tudo aconteceu, não analisando o ser humano somente pela sua parte biológica, ou comparando o homem e a mulher às coisas e máquinas que servem ao capital. Mas tendo uma profunda empatia e resiliência. Analisando, como os herdeiros da diáspora são transpassados pela lança da morte de sua cultura, dos seus saberes, da negação da sua ontologia, do seu direito como ser humano de existir e fazer a sua história. Compreender como a vida de pessoas que vieram antes de mim, de nós, influencia e reverbera até hoje.

Em vista dessa longa trajetória de abafamento da cultura negra, trago para esta pesquisa um tema importante para ser colocado em discussão em nossa sociedade, nos currículos das disciplinas escolares e dentro das salas de aula. Um tema difícil, muitas vezes dolorido de ser trabalhado, mas imprescindível, que é a valorização da cultura negra através da capoeira. Dessa forma, proponho romper com o totalitarismo das práticas eurocêntricas e colonizadas que estão cristalizadas na Educação Física e, conseqüentemente, sensibilizar para práticas curriculares que visem o reconhecimento e valorização da cultura afro-brasileira através da capoeira.

Para o desenvolvimento deste estudo, optou-se pela utilização do método cartográfico, compreendendo que ele pode ser utilizado sobre um campo que se apresenta de modo rizomático, perpassando pelos pontos, linhas e entroncamentos nos quais essa raiz se configura, fazendo usos de métodos e processos de pesquisa rizomáticas, permitindo-se traçar territórios geopolíticos dentro do currículo da Educação Física. (DELEUZE E GUATARRI, 1995). A partir disso, percebe-se que o

cartógrafo ou pesquisador deve estar poroso, aberto a percorrer novas direções e caminhos, permitindo despir-se de todo preconceito ou intolerância, para se descolonizar e se desapropriar de qualquer tipo de ranço que o impeça de percorrer e descobrir novos espaços e relações. (DELEUZE E GUATARRI, 1995). Permitindo-se, assim, se distanciar da cópia, da repetição de suas práticas e instigando a criação de novas possibilidades de atividades pedagógicas dentro das aulas de Educação Física, através da capoeira.

Assim, esse trabalho encontra-se composto por uma cartografia, cujas linhas ou processos decorrem da minha formação como docente de Educação Física, da análise bibliográfica, da revisão de literatura e, a última, da ordem da análise empírica, através de três entrevistas semiestruturadas com dois professores Mestres em Capoeira e uma professora.

No primeiro processo, trago o contexto histórico e político no qual se constituiu e se constitui a minha formação docente inicial até chegar a esse momento.

No segundo processo ou linha, utilizo como fundamentação teórica as obras de Frantz Fanon, principalmente o livro *Pele Negra, Máscaras Brancas* (Peau Noire, Masques Blancs), traduzido no Brasil em 2008, e as colaborações do pesquisador Ivo Queiroz⁴. Também faço uso das contribuições da pesquisadora Nilma Lino Gomes⁵, abordando as relações étnicas raciais na sociedade, nas instituições de ensino e na descolonização do currículo escolar. Buscando com esses autores discutir o branqueamento, colonização e a descolonização das práticas educativas desenvolvidas nas aulas de Educação Física dentro das instituições escolares. Fundamento-me, também, na Lei Nº 10.639/03, que inclui no currículo oficial a obrigatoriedade do

⁴ Possui licenciatura em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (1985) e mestrado em Tecnologia pela UTFPR - Universidade Tecnológica Federal do Paraná (2001). Concluiu doutorado em Tecnologia, pela UTFPR (2013). Atualmente é professor titular aposentado da UTFPR, onde ministrou aulas de Filosofia, Ética, História, Sociologia e Metodologia de Pesquisa e Presença Africana no Brasil: Tecnologia e Trabalho. Atua principalmente nos seguintes temas: Ética. Educação Tecnológica. Filosofia da Ancestralidade. Tecnologia. Fonte: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4700003D7>. Acesso em: 15/09/2019.

⁵ Nilma Lino Gomes é graduada em Pedagogia e mestra em Educação pela UFMG, além de doutora em Antropologia Social pela USP. Cumpriu estágio pós-doutoral na Universidade de Coimbra, supervisionado por Boaventura de Souza Santos. Professora da Faculdade de Educação da UFMG e integrante da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros – ABPN –, entre 2002 e 2013 coordenou o Programa de Ensino, Pesquisa e Extensão Ações Afirmativas na UFMG. Coordenou também o Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Relações Étnico-Raciais e Ações Afirmativas (NERA) e o GT 21 – Educação e Relações Étnico-Raciais – da ANPED, durante a Gestão 2012-2013. Foi também membro do Conselho Nacional de Educação no período 2010-2014, designada para a Câmara de Educação Básica. Fonte: <http://www.lettras.ufmg.br/literafro/autoras/368-nilma-lino-gomes>. Acesso em: 14/08/2019.

ensino da História e Cultura Afro Brasileira, e na Lei 12.288 de 2010, que institui o Estatuto da Igualdade Racial.

No terceiro processo ou linha, trago a história da Capoeira, tendo como substrato o livro *A arte da capoeira*, de Camille Adorno, que possui sua obra no site da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as – ABPN⁶, junto com os documentos do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – IPHAN. Para assim realizar uma revisão e análise no periódico da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES⁷ com os termos “capoeira” e “práticas educativas”. Colocando como critério de inclusão para a pesquisa trabalhos que abordem a questão étnico-racial, de maneira a trazer subsídios para se compreender como a capoeira está sendo trabalhada pelos professores de Educação Física do ensino básico.

No quarto, e último processo ou linha, realizo entrevistas semiestruturadas com três capoeiristas da tradição que narram sobre a ancestralidade da capoeira. Por meio dessa entrevista, com dois Mestres e uma professora de Capoeira, busca-se romper com o processo de omissão e desvalorização da cultura negra dentro das instituições escolares, permitindo, assim, potencializar a cultura negra brasileira através das práticas ancestrais da capoeira em uma escola e universidade colonizadas. Possibilitando ir ao encontro com uma Capoeira de raiz. Uma Capoeira que não está a serviço, nem de uma educação europeizada, e nem de mais uma prática sem significado na sociedade.

No final do trajeto, trago as conclusões e as discussões da pesquisa. Apresento as potencialidades de um estudo étnico-racial que busca, com a revisão de literatura e as entrevistas, uma prática inclusiva e democrática da cultura afro-brasileira dentro da disciplina de Educação Física. Permitindo reflexões valorativas sobre a história e a cultura dos ancestrais negros, através do exercício de capoeira, que podem agir potencializando as aulas de Educação Física no Ensino Básico.

Quanto à metodologia da pesquisa faço uso da cartografia. Compreendo que o método cartográfico procura conexões relevantes na narrativa histórica e, isso também é válido para o surgimento da Educação Física no Brasil, remetendo à existência de uma história múltipla, onde se entrecruzam relações de força e poder dentro das linhas da ciência, sociedade, cultura e política.

⁶<https://www.abpn.org.br/>. Acesso em: 14/10/2019.

⁷<https://www.periodicos.capes.gov.br/>. Acesso em: 14/08/2019.

Portanto, esse trabalho está composto por uma cartografia de ordem das análises bibliográficas e outra da ordem da análise empírica. Para reforçar a compreensão dessa metodologia cartográfica, trago o livro *Pistas do Método da Cartografia* (2009), organizado pelos professores Virginia Kastrup, Eduardo Passos e Liliana Escóssia.

Assim, procuro trazer à tona um diagrama de forças, muitas vezes, antagônicas, pois o alvo da cartografia é delinear o circuito de forças ativas e reativas, onde o objeto de estudo se configura conectado, para poder mapear os seus movimentos dentro desse circuito. Para enveredar nesse conhecimento, busco traçar uma cartografia, que será um instrumento que me auxiliará a mostrar linhas, dentre as diversas que existem, para peregrinar.

Dessa forma, procuro apoio em Suely Rolnik, que diz que a cartografia se dá no “(...) desmanchamento de certos mundos – sua perda de sentido – e a formação de outros: mundos que se criam para expressar afetos contemporâneos, em relação aos quais os universos vigentes tornaram-se obsoletos.” (ROLNIK,1989, p. 15-16).

Compreendendo que o método cartográfico procura conexões relevantes na narrativa histórica, ao tratar do surgimento da Educação Física no Brasil, procuro dar atenção a uma história múltipla. Busco desvendar o entrecruzamento das relações de força e poder que se arranjam em linhas compostas por diferentes tendências analíticas, as que vêm da ciência, da própria sociedade em que se vive, e as provenientes da cultura e da política. Nesse sentido, como diz Suely Rolnik, entendo que a

(...) tarefa do cartógrafo dar língua para afetos que pedem passagem, dele se espera basicamente que esteja mergulhado nas intensidades de seu tempo e que, atento às linguagens que encontra, devore as que lhe parecem elementos possíveis para a composição das cartografias que se fazem necessárias. (ROLNIK,1989, p. 15-16).

Dessa maneira, compreendo várias áreas do saber que possuem as diferentes formas de interesse, trago à discussão um diagrama de forças, muitas vezes, opostas.

Diferente do método da ciência moderna, a cartografia não visa isolar o objeto de suas articulações históricas nem de suas conexões com o mundo. Ao contrário, o objetivo da cartografia é justamente desenhar a rede de forças à qual o objeto ou fenômeno em questão se encontra conectado, dando conta de suas modulações e de seu movimento permanente. (PASSOS, KASTRUP, ESCÓSSIA, 2009, p.57).

Essas linhas entrelaçadas auxiliam a formar o contexto que esclarece o porquê de trazer à discussão um tema tido como minoritário, no que se refere aos debates sobre como a cultura negra através de subjugações sociais. Essas subjugações sociais, produzidas já no princípio da criação da história da Educação Física, se perpetuam, de forma consciente ou não, até os dias de hoje.

Buscando compreender essa metodologia cartográfica, é interessante recorrer à *Filosofia da Diferença* e ao conceito de *Rizoma*, produzido por Gilles Deleuze e Félix Guattari.

Um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, *intermezzo*. A árvore é filiação, mas o rizoma é aliança, unicamente aliança. A árvore impõe o verbo "ser", mas o rizoma tem como tecido a conjunção "e... e... e..." Há nesta conjunção força suficiente para sacudir e desenraizar o verbo ser. (DELEUZE E GUATTARI, 1995. p. 4).

Para definir melhor esse conceito, é relevante lembrar que Rizoma é uma espécie de raiz encontrada em alguns tipos de plantas, como por exemplo, a grama, o gengibre ou a espada de São Jorge.

Essa raiz se caracteriza por não crescer de forma tradicional, ou seja, seu crescimento não é vertical como uma árvore clássica que está na imaginação das pessoas, como um ipê ou uma macieira, com raiz, caule e ramos/folhas. Mas seu desenvolvimento acontece de forma horizontal, diferenciado, sem uma orientação clara e objetiva.

O Rizoma é um dos conceitos desenvolvidos pelos filósofos, por meio de um vislumbamento habilidoso de amostras de funcionamento e atividades, igualmente de oposição e resistência, que age indicando os fundamentos e conceitos distintos daqueles centralizados, perpendiculares ao solo, estruturais e regularizadores que indicam o padrão de características e funcionamento que especificam e validam a constituição da árvore raiz.

O rizoma se desnova e se estende através do tempo e espaço, em um nível horizontal, de maneira a ficar situado fora do centro, com desenvolvimento inconstante e sem uma organização com graus de subordinação, permitindo assim, expandindo-se para a multiplicidade, tanto de pontos de vista, quanto de comportamentos, referindo-se assim à formação da grama e da erva daninha, ou até mesmo da raiz gengibre.

O rizoma não age pela competição entre contrários, como por exemplo, o uno e o múltiplo, não prioriza o início, ou o fim, e sequer é constituído por partes.

O rizoma se estabelece através da formação de redes móveis, onde se possibilita a conexão com pontos e posições diferentes, por entre dimensões e direções complexas, permitindo a produção de pluralidades/diversidade lineares, que são formadas simultaneamente por linhas diversas. Considera-se, ainda, que o rizoma seja uma complexa e ampla teia de encontros e relações, que se desenvolve inicialmente em um terreno subterrâneo, dificultando, assim o seu mapeamento num primeiro instante. Para melhorar a compreensão, indico abaixo alguns dos princípios inerentes ao funcionamento do rizoma, em consonância com o que foi postulado por Deleuze e Guattari (1995):

1. Princípio de conexão - O rizoma possui por característica a conexão em qualquer ponto de suas raízes, não existindo a obrigatoriedade de se conectar unicamente em um ponto ou local específico para se desenvolver, e cada uma de suas linhas que se ramificam e não precisam, inevitavelmente, acompanhar as mesmas linhas de sua natureza.

2. Princípio da heterogeneidade - O rizoma acolhe várias conexões existentes, mesmo as que estão brotando no subterrâneo do solo e dessa forma estando de certa maneira oculta a um olhar descautelado/desatento. Esse princípio rizomático permite que essa raiz abrigue vários tipos de signos, indo além das conexões/interações exclusivamente linguísticas, podendo ser transpassado por várias/ diversas outras linhas existenciais ao território, como por exemplo, biológicas, culturais, políticas ou econômicas.

3. Princípio da multiplicidade - O rizoma é um tipo de raiz que possibilita uma alternativa à visão estruturada tradicionalmente do conhecimento, onde ocorre a definição de raízes fincadas em solo resistente, com um tronco central/principal que tem que se ramificar em vários galhos. Essa metáfora botânica permite observar o paradigma cartesiano desenvolvido pelo filósofo René Descartes. Esse pensamento sistemático do conhecimento acarretou à produção das visões fragmentadas do conhecimento e da realidade.

O que os filósofos Gilles Deleuze e Félix Guattari propõem é a possibilidade de existir uma multiplicidade, onde não há a obrigatoriedade de se permanecer subordinado ao uno, e tampouco ao múltiplo. Dessa forma, viabiliza a expansão de suas raízes em diferentes dimensões, permitindo a elas a capacidade de se metamorfosear. Essas

multiplicidades rizomáticas, suscitam o desenvolvimento de pseudomultiplicidades arborescentes nos territórios.

Inexistência, pois, de unidade que sirva de pivô no objeto ou que se divida no sujeito. Inexistência de unidade ainda que fosse para abortar no objeto e para ‘voltar’ no sujeito. Uma multiplicidade não tem nem sujeito nem objeto, mas somente determinações, grandezas, dimensões que não podem crescer sem que mude de natureza (as leis de combinação crescem então com a multiplicidade) (DELEUZE E GUATTARI, 1995, p. 16).

4. Princípio de ruptura a-significante - Nesse princípio percebe-se que o rizoma pode ser quebrado ou rompido em qualquer parte e também pode regressar ao conjunto com a mesma liberdade, não estando submetido a qualquer ordem ou hierarquização, permitindo que suas linhas se entrecruzem com primazia, possibilitando assim o surgimento do devir.

5. Princípio de cartografia - Retrata a liberdade de criação que o rizoma oferece, pois não obriga ou impõe que suas linhas se desenvolvam seguindo uma sequência preestabelecida, e, sim, permite que se expandam em diversos segmentos não padronizados, possibilitando novas entradas e saídas em um território, e dessa maneira desenha um mapa: a cartografia. A cartografia se apresenta sempre conectável, modificável, sendo construído a cada momento, através de suas linhas e sempre à espera do devir.

A maneira singular em que o rizoma se constitui e se transforma permite formar uma resistência política aos inúmeros sistemas existentes, como por exemplo, os sistemas da Linguagem, das Instituições, da Ciência, do Estado e do Capital, pois inverte o padrão operante dessas instituições, que é o modelo arbóreo tradicional, por um envolvimento no território por intermédio de uma avaliação crítica e ação real que se encaminha para a liberdade.

A cartografia permite ser utilizada sobre um campo que se apresente de modo rizomático, perpassando pelos pontos, linhas, entroncamentos em que essa raiz se configura, fazendo-se usos de métodos e processos de pesquisa rizomáticas, permitindo-se traçar territórios geopolíticos.

Para Suely Rolnik (1989), um dos objetivos da cartografia também permite a compreensão da elaboração da subjetividade. Para isso, se faz necessário compreender os jogos políticos de sujeição e assujeitamento, a fabricação de corpos sociais, as formas de resistência, entre outros.

A partir dessa colocação, percebe-se que o cartógrafo deve estar poroso, aberto a percorrer novas direções e caminhos, permitindo despir-se de todo preconceito ou intolerância, para se descolonizar e se desapropriar de qualquer tipo de ranço que o impeça de percorrer e descobrir novos espaços e relações. Permitindo-se, assim, fugir da cópia, da repetição de si mesmo e instigando a criação de novas formações de si.

1 SABER E VIVER A COR

*“Com a pureza de meninos uniformizados
 de escola secundária
 Em dia de parada
 E a grandeza épica de um povo em
 formação
 Nos atrai, nos deslumbra e estimula
 Não importa nada:
 Nem o traço do sobrado
 Nem a lente do fantástico,
 Nem o disco de Paul Simon
 Ninguém, ninguém é cidadão
 Se você for ver a festa do pelô, e se você
 não for
 Pense no Haiti, reze pelo Haiti
 O Haiti é aqui.”*

(Caetano Veloso e Gilberto Gil)

O trecho acima citado faz parte da letra da canção Haiti⁸, composta por um ícone da música popular brasileira, Caetano Veloso. O mergulho na profundidade dos seus versos nos sensibiliza para dois aspectos: por um lado nos mostra como as pessoas negras tem se reconhecido, sua condição de exclusão e invisibilidade política e social, sua disputa diária por reconhecimento em uma sociedade marcada por imagens éticas e estéticas associadas à colonização europeia e, por outro lado, aponta para o lugar que o negro e sua cultura ocupam, sempre ofuscado por outros lugares em diáspora, lugares em busca de cidadania. O refrão “*O Pense no Haiti, reze pelo Haiti/ O Haiti é aqui*” nos remete à dificuldade de percebermos aspectos de segregação e preconceito, vivenciados diariamente em nossa sociedade, como se eles só pertencessem aos outros, num lugar

⁸ *Haiti* é uma canção do disco Tropicália 2 (1993), lançada em comemoração aos 26 anos do Tropicalismo. A letra foi escrita por Caetano Veloso e a melodia ele fez em conjunto com Gilberto Gil. A escolha do título da canção não foi por acaso. Brasil e Haiti sofreram e ainda sofrem com o bárbaro processo da violência simbólica, da luta de classes, das relações de poder, da negação da cor e identidade étnica. E a canção trata disso. Denúncia à violência, à desigualdade social e ao racismo presentes na cidade de Salvador. (SILVA, 2017, p.8).

distante, num misto de negação e naturalização do preconceito. Nesse contexto, esta dissertação apresenta-se como um descortinar daquilo que me era invisível, dos “haitis” vividos, mas sem consciência.

Nos versos em que se lê “[...] *a pureza dos meninos uniformizados/ de escola secundária/ em dia de parada/ e a grandeza épica de um povo em formação*” encontro um ponto de partida para a escrita desta narrativa que se apresenta ancorada em algumas passagens da minha construção enquanto professora negra de Educação Física. Os acontecimentos que envolvem essa experiência de docência são recuperados, neste texto, com o intuito de problematizar certas ausências que são notadas na minha formação na área de Educação Física, porém trago também a mulher, a cidadã negra, e ambas participam desse vivido no qual um processo de pesquisa e de vida se encontram.

Era o final de uma aula de Educação Física e os alunos, já liberados, começam a se movimentar para realizar outras atividades motoras criativas. Vão se espalhados pelo espaço escolar, alguns resolvem saltar de palanques e muretas em volta da quadra. Quando um salta com agilidade, todos os alunos ali envolvidos comemoram. Quando outro salta, mas cai de mau jeito. E eu, como professora, pergunto apreensiva: “está tudo bem?”. Lá vem a frase dos alunos habilidosos que me chama mais atenção “Olha a cor, profe”. Com isso, demonstrando que os meninos negros ali presentes são mais ágeis, com ginga, para saltar e ultrapassar barreiras. Sim, pois o menino que quase se machuca é branco.

Essa é uma das muitas cenas que presenciei no meu cotidiano na quadra da escola. Imagem que se repetiu algumas vezes. E isso me intrigava. Ainda me questiono sob os modos da minha organização do pensamento sendo uma professora negra da área de Educação Física, como relacionar o exercício físico, puramente motor, sem nenhuma implicação com raça ou cor com a habilidade motora de alguém? Afinal, aprendi na Universidade que o corpo é biologicamente trabalhado e que a questão étnico-racial não influencia nas possibilidades de movimentação de um corpo jovem.

Naquela época da graduação, as aulas mais procuradas e concorridas pelos acadêmicos eram sobre o desenvolvimento motor, a cinesiologia e as disciplinas correlacionadas, pois muitos docentes e discentes atribuíam grande importância a elas. Esse era o clima do departamento de Educação Física na década de 90, no qual para muitas disciplinas o corpo era entendido como uma máquina. Força e movimento trabalham esse corpo e o modificam, sendo preciso estudá-lo! Fazia-se necessário conhecer as forças que atuam sobre ele, descobrindo os tipos de fibras musculares e

suas contrações. Estudava-se como as células funcionam, as inúmeras reações químicas que ocorrem em seu interior e os mecanismos que fornecem energia química para que o corpo realize os exercícios através da liberação da principal molécula responsável pela potência no exercício físico, a adenosina trifosfato, mais conhecida pela sigla ATP. Ao que parece, para o contexto da época, esse conteúdo correspondia à parte fundante da Educação Física, que em conjunto com outras disciplinas visavam melhorar a performance do corpo. Uma profissionalização que demarcava metas específicas para a relação corpo e educação. Logo, objetivava-se traçar estratégias para prevenir lesões e manter um corpo saudável, ou em um campeonato, conhecer melhor os nossos adversários. Um conteúdo que tinha por finalidade planejar as estratégias de enfrentamento do adversário, conhecer os pontos fortes e fracos para poder vencê-los. Tudo isso regado para estímulo de um exercício disciplinar que visa o esforço e a superação do corpo físico. Afinal, é com garra que se faz um vencedor. Os ruídos proferidos nesses argumentos podem ser conferidos em uma leitura de Carmem Soares (2004), quando ela diz que:

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 e familiar. (SOARES, 2004, p. 6).

Conforme destaca Soares (2004), o foco eram os aspectos fisiológicos e técnicos, entretanto no decorrer desta pesquisa busco o sentido pelo qual me envolvi com esse curso ou formação. Indago-me e busco na memória a passagem pelo curso de Licenciatura⁹ em Educação Física. Naquele período procurei realizar o maior número possível de matérias optativas que eram oferecidas no currículo, buscando sempre absorver o máximo de cada disciplina, para assim conhecer e decidir em qual das diversas áreas de atuação dessa formação superior investiria para depois me inserir no mundo profissional.

Apesar do nome do curso, na época, ser Licenciatura, havia entre os professores uma clara divisão, bem polarizada, sobre as concepções de Educação Física. Cada um

⁹Licenciaturas: os cursos de licenciatura habilitam o profissional a atuar como professor na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e Médio. São cursos superiores de graduação que formam profissionais licenciados em Química, Física, Letras, Matemática, Geografia, Ciências Biológicas e Pedagogia. <http://sejaumprofessor.mec.gov.br/internas.php?area=como&id=formacao>. Acesso em: 22/08/2019.

deles que se dispunha a lecionar no curso tinha uma característica, mais ou menos ratificada, sobre um ideal de Educação Física. Ao pesquisar no Parâmetro Curricular Nacional (1997) na parte que se refere à história da Educação Física, encontro que:

(...) o Brasil não se tornou uma nação olímpica e a competição esportiva da elite não aumentou o número de praticantes de atividades físicas. Iniciou-se então uma profunda crise de identidade nos pressupostos e no próprio discurso da Educação Física, (...) O enfoque passou a ser o desenvolvimento psicomotor do aluno (BRASIL, 1997, p.21).

Ora, essa questão de identidade pode ser observada nas disciplinas ofertadas no currículo do curso de Licenciatura em Educação Física que eram divididas em obrigatórias e optativas. Olhando para a grade curricular que me formou, vejo que no aspecto quantitativo as disciplinas passavam de quarenta, sendo recomendado pela coordenação do curso a sua organização em períodos anuais e geralmente a sua carga horária total variava entre 60 horas às 90 horas, com exceção das disciplinas Seminários Temáticos com carga horária total de 30 horas e Prática de Ensino que possibilitava o total de 150 horas.

As disciplinas obrigatórias buscavam abranger amplamente as demandas das diferentes perspectivas que estavam se confrontando naquele momento. Com isso, ocorria a obrigatoriedade de se cursar disciplinas como, por exemplo, Fisiologia do Exercício, Cinesiologia, Genética, Bioquímica Fundamental e Anatomia Humana e do Movimento. Essas eram disciplinas claramente direcionadas para uma perspectiva biológica e tecnicista da Educação Física. As outras disciplinas eram como Teoria da Educação Física ou Lazer e Recreação, voltadas para um viés mais integrado e social da Educação Física. As disciplinas com um traço biológico marcante tinham mais status do que as outras, contudo, a disciplina Educação Física Adaptada era uma optativa, ou seja, ao aluno cabia a decisão de cursá-la ou não. E nem todo ano ela era ofertada. Desta forma, a maioria dos professores defendia suas posições de maneira acirrada, alguns demarcando o ideal de homem estritamente biológico, sendo o corpo visto como uma máquina e outros buscando uma pequena abertura desses valores que idealizam esse curso.

Voltando à escola e às imagens com as quais problematizo o papel da educadora que me perpassa, reencontro as experiências vividas e os modos como essas passagens demarcam ausências em minha formação. Quando escuto professora: “*Olha a cor dele*” e me indago “como assim”? O que quer esse aluno, durante a aula de Educação Física,

me dizer? E mais que isso, o que posso responder a ele? Como posso me mover em um nítido contexto de racismo estrutural? Racismo que não nasce no meu aluno, não começa nem tem fim na frase por ele proferida. E onde eu, professora negra de Educação Física, encontro recursos disponíveis em minha formação profissional para lidar com essa situação que por um tempo nomeiei “conflito”.

Esse aluno, sem a mínima pretensão, estava provocando o rompimento com o silêncio sobre as questões étnico-raciais que eram inexistentes na minha constituição, no meu “tornar-se professora”. Na minha formação inicial, no ano de 1997, quando entrei na universidade não tinha nada que falasse sobre “cor” ou “raça”. O que a questão da raça tem a ver com o corpo? O corpo é uma engrenagem. Porque esse menino está me dizendo isso? Penso: “Certamente, há um conflito”.

Tento entender essa relação da habilidade corporal associada com a “cor” que os alunos me trazem, saio em busca de instrumentos para saber mais sobre esse conflito. Na escola havia sido implementado um novo projeto, cujo nome na época era *Mediação de Conflitos*. Fui conversar com os professores responsáveis narrando o que estava acontecendo nas minhas aulas e apresentei a questão conflituosa. As respostas que obtive na escola não sanaram as minhas inquietações perante as cenas que se repetiam. Então, resolvi escrever um projeto de mestrado sobre resolução de conflitos, buscando encontrar respostas para as questões que me afligiam e me afetavam, e pensava: “É um tema que está na escola”. Existia até uma sala específica para que os professores responsáveis por esse setor atuassem na “mediação de conflitos”. Era algo que, constantemente, observava em minhas aulas.

Então, refletia sobre os fatos ocorridos nas minhas aulas, acreditando que as professoras que atuavam nesse setor da escola poderiam solucionar ou mediar os conflitos que surgiam, de maneira a permitir que os alunos envolvidos entrassem em acordo, com o desfecho de uma solução pacífica, que desviasse da rota da violência.

Deste modo, cogitava a possibilidade dos alunos conseguirem expor os seus pensamentos por meio de um diálogo respeitoso, a fim de buscar soluções para as questões que os transpassavam. Organizando dessa maneira, espaços para firmar combinados, acordos e promover a convivência harmoniosa nas aulas de Educação Física e na escola. Assim, conseguiríamos a diminuição das desavenças nas aulas de forma eficaz e não violenta.

Foi dessa maneira que resolvi procurar refletir os conflitos que apareciam em minhas aulas, fazendo deles o problema do meu projeto de pesquisa para o Programa de

Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino - PPGE:TPEn – o Mestrado Profissional em Educação. Posso colocar que os conflitos vivenciados nas minhas práticas educativas não foram necessariamente uma situação ruim, pois foi através deles que surgiu a necessidade de procurar expandir a minha formação como professora de Educação Física e, conseqüentemente, me qualificar como profissional da Educação Básica para lidar da melhor maneira com a demanda das diferentes situações que se apresentam no meu contexto escolar.

Com o retorno aos estudos na universidade, fui apresentada a novas leituras, antes desconhecidas para mim. Pude compreender, aos poucos, que a minha formação, de certa maneira, privilegiou alguns conhecimentos em detrimento de outros. Selecionando alguns saberes que constituíram a minha concepção de Educação Física e, conseqüentemente, essa formação profissional basilar, organizava a minha práxis desenvolvida dentro da escola.

Fui apresentada em um primeiro momento à *Filosofia da Diferença*, mas também conhecida como *Filosofia da Multiplicidade*. Essa filosofia que tem por principal representante Gilles Deleuze (1925 - 1995).

Os estudos iniciaram-se com a apresentação do livro *Conversações* (1992), e em busca de compreender melhor Deleuze e a Filosofia da Diferença realizei uma varredura em seus textos, história e livros, compreendendo, então, que a Filosofia da Diferença realiza uma maneira outra de entender o modo de pensar que se estabelece em nossa sociedade. Para isso, a Filosofia da Diferença busca um novo olhar para as questões da identidade e da diferença, entendendo que a identidade constantemente foi evidenciada como superior a diferença e que há o desejo que os modos de existir em sociedade, os processos de segregação de indivíduos e dos seus conhecimentos e os procedimentos pedagógicos permaneçam sempre os mesmos ou com pouca possibilidade de mudança, promovendo, assim, um constante decalque, uma cópia. Esse padrão de pensamento tem sua origem na lógica de Aristóteles, conhecido também como princípio da identidade, mas Deleuze propõe pensar por outro viés, se distanciando do olhar tradicional da filosofia.

Para Deleuze, fazer Filosofia vai além de narrar sobre as teorias e princípios criados em momentos diferentes da História por outros filósofos, ou seja, repetir conhecimentos já produzidos anteriormente.

Deleuze entende que para fazer filosofia é necessário pensar o novo, observando os pensamentos já presentes, imanentes, por outros filósofos, e recriando-os de uma

maneira única, nunca vista, ou seja, descobrindo outros ângulos. Para ele, são esses encontros de ideias e de escolas filosóficas que proporcionam a criação do novo. Não se cria a partir do nada, sem existir um plano de imanência, mas germinam-se novos devires através do que já foi posto.

Gilles Deleuze percebe que a filosofia se torna fecunda com os encontros que ocorrem onde há uma colagem, uma conexão com outros filósofos e outras leituras. Esses arroubos de ideias que ocorrem dos encontros podem ser considerados instrumentos que auxiliam na criação de novos conceitos. Para discorrer sobre o tema, Gilles Deleuze cita Bob Dylan em seu livro *Diálogos* (1998):

Sim, sou um ladrão de pensamento (...)
 não, por favor,
 Um ladrão de almas
 Eu construí e reconstruí
 Sobre o que está à espera
 Pois a areia nas praias
 Esculpe muitos castelos
 No que foi aberto
 Antes de meu tempo
 Uma palavra, uma ária, uma história, uma linha
 Chaves no vento para que minha mente fuja
 E fornecer a meus pensamentos fechados uma corrente de ar fresco.
 (DELEUZE e PARNET, 1998, p.7).

A criação filosófica acontece nos encontros solitários da interioridade entre ideias, pensamentos e conceitos. Imana como “uma corrente de ar fresco” conceitos que já existem “antes de meu tempo” para que sejam vistos por outra perspectiva, sendo “chaves no vento para que minha mente fuja” de uma repetição embasada na cópia, na identidade, em detrimento da diferença. (DELEUZE e PARNET, 1998, p.7).

A filosofia não fica imóvel diante das transformações que ocorrem no mundo. “A filosofia, mais rigorosamente, é a disciplina que consiste em criar conceitos” (DELEUZE, 1992, p. 13) para transformar, de maneira particular, a existência que nos cerceia. Deseja-se uma multiplicidade que se diferencia, assim, Deleuze traz a construção da Filosofia da Multiplicidade ou Filosofia da Diferença.

Dando continuidade aos estudos da diferença, foi apresentado nas aulas do mestrado Lévi Strauss (1908 - 2009). Esse antropólogo trabalhou as questões da diversidade e da diferença nas culturas, problematizando que as diferentes culturas e sociedades devem ser compreendidas como processos únicos, sendo relacionadas à constituição singular de cada uma. Dessa maneira, realiza uma crítica ao evolucionismo.

Para Lévi Strauss o evolucionismo é a maneira pela qual o mundo ocidental analisa as outras culturas, pois o Ocidente coloca a si mesmo como modelo e padrão de desenvolvimento humano, principalmente o eurocêntrico. O ocidente investiga as outras culturas e sociedades pela ótica do evolucionismo e acaba classificando toda e qualquer diversidade ou diferença em estágios de civilização humana. Consequentemente, colocando a cultura europeia como superior às outras e considerando as culturas do extremo Oriente, como as culturas indígenas e as africanas como menores, inferiores.

Lévi Strauss coloca que cada cultura possui as suas peculiaridades, como por exemplo, seus símbolos e suas crenças. E esse é um dos motivos pelos quais não se deve classificar as culturas em melhores ou piores, superiores ou inferiores, pois mesmo estando em semelhante período de tempo, cada cultura se desenvolve de maneira diferente e são essas diferenças que proporcionam o impulso para as sociedades.

Outro pensador apresentado pela orientadora Claudia Madruga Cunha foi Friedrich Nietzsche. Esse filósofo prussiano influenciou a obra de Gilles Deleuze. A influência nietzschiana é percebida, principalmente, quando se observa a construção dos fenômenos pelo prisma das ideias do conceito da genealogia das forças. Deleuze evidenciou o seu grande interesse por Nietzsche, quando escreveu vários artigos sobre o filósofo alemão, mas principalmente quando publicou na França dois livros intitulados: *Nietzsche e a filosofia* (1962) e *Nietzsche* (1965).

Na escrita do pensador francês, Deleuze, não havia a intenção de descobrir a genuína filosofia nietzschiana. Sua proposta era a de trazer para o momento presente os conceitos e as ideias que permeavam os pensamentos de Nietzsche no século XIX, para a atualidade da época, remodelando alguns pensamentos do filósofo que apreciava, mas conferindo-lhes uma nova roupagem.

Escrevendo sobre Nietzsche, Deleuze encontra substrato suficiente para realizar uma crítica ao pensamento representacional da cultura ocidental, trazendo o importante conceito de força na produção da gênese da Filosofia da Diferença.

Friedrich Nietzsche tece suas críticas, principalmente, pela maneira marcante da cultura Ocidental de conhecer e conceber o conhecimento, e por edificar um juízo de pensamento ou aforismos na qual este se expõe como presumivelmente propenso ao conhecimento.

Neste sentido, a sociedade é baseada principalmente pelos pensamentos socráticos como, por exemplo, “Conheça-te a ti mesmo”, que privilegia a racionalidade

e a consciência para ter acesso ao que dito “bom” e “ruim”, colocando como única forma de construir o conhecimento, a razão e a consciência.

Para Nietzsche, o homem é um ser composto por forças que lhe dão a forma de um corpo. Um corpo que está interligado em seu sentido fisiológico e subjetivo, não havendo então rupturas ou dualismos. Os pensamentos, a linguagem, as células e suas partes micro ou macroscópicas estão conectadas. Ou seja, existe vida a revel da rigidez da razão.

Esse filósofo coloca como uma de suas críticas centrais a forma de produzir conhecimento através de adequações ou descobertas do que seria a realidade. E, seguindo essa forma de pensar, o ser humano é colocado inúmeras vezes como resultado de imitações ou reproduções de alguma coisa ou alguém.

Nietzsche desenvolve o conceito de força de maneira a censurar a escuridão que envolve a realidade. Para ele, a força é na verdade refletida no plural, forças. Não existe força sozinha. Uma força se constitui pelo intrincado de relações que se mantem com outras várias forças. É dessa influência mutua, entre as muitas forças existentes, que os mais variados corpos são criados. Neste sentido, todo e qualquer objeto ou ser é o resultado constituído de complexas relações de forças em um determinado tempo.

De acordo com esse modo de pensar, todo objeto ou sujeito pensante é considerado um corpo. Um corpo que surge do resultado de um conjunto de forças. Corpo que pode ser percebido tanto como objeto, como sujeito conhecedor. E isso é resultado de forças singulares que se relacionam.

Dessa forma, os acontecimentos são o produto de forças opostas que se confrontam constantemente, tentando uma força se sobressair sobre outra, e de acordo com as forças que estão atuando naquele momento específico surgem/emergem os acontecimentos, as coisas ou os sujeitos de conhecimento que são fruto dessa relação.

Seguindo esta maneira de refletir, percebe-se a existência da possibilidade de afirmar que, além das forças serem distintas e múltiplas, o próprio fenômeno pode ser considerado plural. E é essa compreensão de corpo formado por forças, com características que possibilitam o novo, que se fez de grande valia para a construção de alguns dos conceitos filosóficos de Gilles Deleuze.

Pois assim, se afirma com essa orientação nietzschiana, que as diversidades de forças acabam por resultar em cada momento específico em um corpo distinto, pensante ou não, que por seguinte, colabora para o caráter inovador do próprio fenômeno, o

acontecimento. Pode-se dizer, então, que o sentido e o valor atribuído aos objetos ou às coisas surgem das forças que estão atuando nesse processo.

Para Nietzsche, os valores podem ser organizados entre bom ou ruim. O valor considerado bom provoca a expansão da vida. O valor ruim desencadeia uma negação da vida. A vida é o critério para expressar o que é considerado bom ou ruim.

Em outras palavras, bom vai designar tudo o que promove a vida e ruim aquilo que é empecilho para o desenvolvimento da vida. A vida é quem cria esses valores no homem através da vontade de potência. Essa vontade de potência que é constituída de forças. Os pensamentos, os corpos são constituídos dessa pluralidade de forças que estão em eterno conflito e que produzem as coisas e os valores.

As forças estão sempre em relação, podendo ser ativas ou reativas. A força ativa é aquela que domina a outra força. A força reativa é aquela que é dominada. Assim, toda força quer expandir a sua potência e o seu domínio sobre outras, que formam os corpos e desejam através deles. Assim, Nietzsche realiza uma crítica ao código cartesiano “Penso, logo existo”, pois o sujeito não é o motivo do pensamento, pois o pensamento não aparece quando o sujeito quer, e sim o contrário.

Dessa forma, o homem pensa de maneira contínua e inconsciente, pois somente uma parte daquilo que se pensa ou se deseja é que alcança a consciência. Consequentemente, a consciência reflete somente uma parte das forças ativas e reativas que já estão dentro do inconsciente dos corpos. Um homem governado pelas forças reativas visa somente à conservação e à adaptação ao meio. O homem reativo possui sua força ativa interiorizada e seus impulsos e criações não fluem, sendo dominado pelas forças externas, tendo a potência de seu corpo e seus pensamentos obstruídos. Posto isto, Gilles Deleuze amplia os conceitos de força, pensados por Nietzsche, inaugurando de forma um pouco mais límpida os conceitos da filosofia da diferença.

Dessa maneira, as leituras que venho realizando no percurso do Mestrado foram modificando meu projeto de pesquisa sobre conflito. Até porque era preciso especificar qual conflito? Quais questões envolviam esse tema que trazia? Aos poucos, e diria quase sem perceber, ia me apropriando junto com meus colegas, também influenciada pelas questões que eles traziam e que estavam relacionadas com a perspectiva étnico-racial.

Ao começar a estudar os conceitos e pontos de vista da filosofia da diferença, comecei a ser apresentada a uma nova perspectiva sobre as situações que ocorriam no colégio. Os estudos do Mestrado profissional Teoria e Prática de Ensino impuseram um

mergulho nas provocações e desestabilizaram modos de pensar que eram comuns. Fui, literalmente, provocada e desestabilizada pelos autores estudados, pelos colegas da mesma Linha de pesquisa, pelas aulas assistidas e pela minha orientadora.

O grupo que começamos a nomear RIZOMA me fez sair de uma espécie de apagamento. Comecei a olhar a escola e o currículo de Educação Física por outro viés, percebendo que são novos ares adentrando a consciência. Na medida em que lia Gilles Deleuze e me tornava mais próxima dos estudos da Filosofia da Diferença, pude compreender por um parâmetro outro, certos fundamentos que implicavam disciplinas que eram tidas como menores na minha formação. Na filosofia de Gilles Deleuze e de seu amigo e colega de escrita, o psicanalista Felix Guattari, é possível entender o conceito de diferença e as interpretações que se associam a sua designação diz de uma “(...) a raça invocada pela arte ou a filosofia não é a que se pretende pura, mas uma raça oprimida, bastarda, inferior, anárquica, nômade, irremediavelmente menor — aqueles que Kant excluía das vias da nova Crítica”. (DELEUZE e GUATTARI, 1992, p. 141).

Percebo, ao final, que o conhecimento e desenvolvimento em práticas de questões étnico-raciais e contribuições da raça negra para o desenvolvimento do esporte e outras atividades físicas no Brasil são conteúdos que não me foram ofertados, algo inexistente na minha trajetória profissional. Essa ausência faz com que me perceba usurpada da memória, história e cultura de um grupo. Pois crescendo em uma sociedade que valoriza predominantemente a cultura europeia, tendo passado por escolas brancas, incluindo o mestrado, por universidade branca, nunca me defrontei com saberes e conceitos que destacassem como valorativo o legado do povo preto.

Nesse contexto e no desenvolvimento da formação na pós-graduação, entro em contato com o pensamento de Frantz Omar Fanon (1925 - 1961). Fanon escreveu quatro livros e vários artigos científicos, contudo utilizo principalmente três livros, sendo eles *Pele Negra, Máscara Branca* (1952), *Em Defesa da Revolução Africana* (1959) e *Os Condenados da Terra* (1961). Em todas as suas obras Fanon denuncia a opressão que o negro é exposto e as principais formas em que o branco colonizador, confiante em seu complexo de superioridade delimita o espaço do negro no mundo. Esse autor é uma espécie de ícone do pensamento crítico negro. As ideias de Fanon me atingem em cheio, principalmente quando diz:

Deslizo pelos cantos, captando com minhas longas antenas os axiomas espalhados pela superfície das coisas, – a roupa do preto cheira a preto – os dentes do preto são brancos – os pés do preto são grandes – o largo peito do

preto, – deslizo pelos cantos, permaneço silencioso, aspiro ao anonimato, ao esquecimento. Vejam, aceito tudo, desde que passe despercebido! (FANON, 2008, p. 108).

As leituras das teorias negras permitem tomar uma posição, pois faço uma escolha quando retomo o passado e não percebo claras as memórias de uma imagem de mim. Vejo que tais imagens convocam mais o esquecimento do que o reconhecimento e, desse modo, decido deixar de lado o tema dos conflitos e encarar os conteúdos étnico-raciais que me faltam.

Por toda uma vida ouvi adjetivações sobre o Negro. Ou seja, sobre mim. “*Sabe quando preto sobe na vida? Quando o barraco explode*” ou “*nossa fulano é encardida*” ou “*sabe por que a palma das mãos e dos pés do preto são brancas? Porque deus chamou o seu povo pra tomar banho e alguns lavaram o seu corpo inteiro e ficaram limpos de todo o pecado. E os pretos, preguiçosos, lavaram só a sola dos pés e a palma das mãos*” ou “*olha o cabelo duro! É Bombril!*” ou “*não usa vermelho que você fica mais preta*” e durante a aula de Educação Física no jogo de caçador quando iriam separar os times pelas cores do colete e o colega já determina “*fica no time preto, risos, é só tirar a camisa*”. Fanon não perdoa e nos aviva a memória da carne, as recordações dos vividos que implicam em sentimentos de embaraço. “(...) A vergonha. A vergonha e o desprezo de si. A náusea. Quando me amam, dizem que o fazem apesar da minha cor. Quando me detestam, acrescentam que não é pela minha cor... Aqui ou ali, sou prisioneiro do círculo infernal.” (FANON, 2008, p. 109).

Passo a compreender que os conflitos que se apresentam na escola são muito mais densos do que eu supunha. Os conflitos que ocorrem em sala de aula são como pontas de um iceberg, onde somente uma pequena parte aparece, mas que as forças que estão em disputa estão submersas em águas mais profundas. Constatado que o conflito é causado por situações ainda não resolvidas em nossa sociedade, como a pouca valorização da cultura afro-brasileira, inclusive nas aulas de Educação Física, e esse fato acaba tendo por consequência o direcionamento das pessoas negras/ afro-brasileiras para um processo de silenciamento de sua cultura. Outra vez recorro a Fanon que diz em outra passagem:

A infelicidade do homem, já dizia Nietzsche, é ter sido criança. Entretanto não podemos esquecer, como lembra Charles Odier, que o destino do neurótico está nas suas próprias mãos. Por mais dolorosa que possa ser esta constatação, somos obrigados a fazê-la: para o negro, há apenas um destino. E ele é branco. (FANON, 2008, p. 26).

Quando Fanon explica sobre o “destino do neurótico” me impele a pensar nessa sociedade que fabrica neuróticos por estar alicerçada sobre uma única simbologia e possibilidade de ser: a branca. Mas vislumbro a esperança quando compreendo que a possibilidade de transformação “está nas suas próprias mãos”, isto quer dizer, nas mãos de pessoas negras e daquelas que são sensibilizadas por perceber os mecanismos de exclusão e apagamento que a engrenagem social atua, deflagrando o emudecimento do ser negro e de sua cultura. É sob o contexto das ideias de Fanon que ainda me deparo com meninas e meninos negros que querem ver a sua cultura presente nas práticas educativas escolares, e também na Educação Física.

Dessa maneira, as leituras de Fanon me fizeram lembrar outras leituras significativas na caminhada dentro do Mestrado Profissional, as de Paulo Freire, no livro *Pedagogia do Oprimido* (1987), onde encontro a problematização da questão dos opressores e oprimidos, descrita por Fanon em Freire:

(...) e se vão fazendo, cada vez mais, mãos humanas, que trabalhem e transformem o mundo. Este ensinamento e este aprendizado tem de partir, porém, dos “condenados da terra”, dos oprimidos, dos esfarrapados do mundo e dos que com eles realmente se solidarizem. (FREIRE, 1987, p. 17).

Os dois autores, Fanon e Freire, agem de maneira a se contrapor a opressão exercida pela estrutura hegemônica, questionando e denunciando os referenciais eurocêtricos. Ambos almejam na realidade opressora uma possibilidade de transformação. Levando essa opressão ao campo da Educação Física, percebo que ainda prevalecem situações consideradas como naturais, como a ausência da cultura negra nas práticas pedagógicas. Então, recorro novamente ao pensamento freiriano que postula “(...) a análise crítica de uma dimensão significativa existencial possibilita aos indivíduos uma nova postura, também crítica, em face das situações limites”. (FREIRE, 1987, p. 55).

Trazendo a conjuntura social para dentro das aulas de Educação Física, almeja-se instaurar o que está à margem dos conteúdos escolares, que são expressos, como o observado na fala do meu aluno “*Olha a cor profê*”, somente nos momentos em que são pausados os conteúdos homogeneizantes. Essas pausas possibilitam ao aluno criar ferramentas de resistência ao processo de dominação. Em outras palavras, a tentativa de

encontrar poros para tentar burlar as fronteiras dos códigos da cultura predominantemente europeia.

Neste trabalho, busco que as práticas pedagógicas no currículo da Educação Física sejam entendidas como formas de expressar e compreender as relações de poder existentes, fomentando aberturas para a cultura negra e o desmantelamento de significados subjetivos que desqualificam as representações da cultura étnico-racial negra e dessa maneira, possibilitar a construção de novas formas de existir e de consciências cidadãs sensíveis às diferenças. Já que são os inúmeros discentes que ocupam os espaços da Educação Física que sentem na pele os mecanismos da engrenagem social do decalque, ou seja, um único modelo possível de existir, e conseqüentemente transmitindo e reproduzindo os códigos e condutas da cultura dominante.

Diante disso, procuro aberturas para auxiliar na descolonização do currículo da Educação Física, buscando evidenciar os saberes e práticas da cultura negra brasileira, colocando como relevante a sua trajetória de luta e valorização. Nessa perspectiva, rompendo com o domínio das práticas pedagógicas hegemônicas, como, por exemplo, a ginástica, o voleibol, basquetebol, handebol e atletismo, que se encontram em condição de vantagem no currículo escolar perante as práticas menores, como a capoeira, e trazendo esse esporte como possibilidade de liberação de devires, como proposto por Delleuze e Guatarri, na obra *Mil Platos* (1995).

Assim, destaco os motivos que me perpassaram a iniciar uma dissertação de mestrado que busca analisar as ausências da cultura afro-brasileira no currículo da Educação Física. Pois aos poucos fui percebendo, durante o processo de estudo no mestrado, que a cultura afro-brasileira não está contemplada nas práticas da Educação Física. E isso ocorre, mesmo tendo se estabelecido a Lei Nº 10.639 no ano de 2003. Essa legislação que obriga o ensino da cultura afro-brasileira em todo o currículo escolar. Isso demonstra que as práticas pedagógicas, usualmente realizadas nas aulas de Educação Física, ainda não conseguiram se desvincular dos conteúdos curriculares que trazem com primazia os conteúdos que valorizam, quase que exclusivamente, a cultura branca europeia trazida pelos colonizadores. Em outras palavras, o currículo da disciplina escolar Educação Física possibilita pouco espaço para a prática e valorização da cultura afro-brasileira em suas aulas, de maneira a pouco reconhecer as contribuições da população negra para a sociedade e para a formação dos alunos e das próximas gerações.

2 TRAÇOS E LINHAS PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA ÉTNICO-RACIAL

*Um tempo está partindo,
outro está chegando
Um dia vai e outro vem
Os da frente (os velhos) estão indo
Os de trás (os jovens) os estão seguindo
(dando-lhes continuidade).
Provérbio Iorubá.”*

(Ronilda Iyakemi Ribeiro)¹⁰

Semelhante a um tear, a linha da vida se faz e refaz, reescrevendo o passado sobre um novo olhar, conforme está colocado no provérbio do povo negro Iorubá “Um dia vai e o outro vem”. Esse provérbio negro que acompanhou os africanos escravizados que aqui chegaram. A travessia oceânica que, não trouxe somente a força física do continente africano, trouxe “(...) um complexo sistema ideológico mítico-religioso de ver e de estar no mundo”. (GARCIA, 2006 apud ALMEIDA¹¹, 2006, p. 5). Pois agora, de maneira abrupta, é necessário tecer a linha por um lugar outro. Nesse novo mundo velho, a filosofia de vida do negro, sob a potência dos açoitantes antigos e modernos, vem perfurando novos caminhos para transitar por outros lugares, e resistir.

Busca-se, deste modo, uma fenda para a desterritorialização ou descolonização de ideias decorrentes do colonialismo e eurocentrismo, possibilitando a abertura para novos devires. Novas passagens para a linha coser, remendar. Novos caminhos. A fluência para uma nova humanidade, para esse momento, conforme destacado por Frantz Fanon e o seu olhar perante o mundo colonizado e embranquecido.

Frantz Omar Fanon nasceu em 1925. Mais exatamente no dia 20 de junho, na cidade de Forte de France, na ilha da Martinica, uma colônia francesa. Era de uma família de descendente de escravizados e pertencia à classe média. Teve a oportunidade de estudar no liceu. Foi aluno do escritor e anticolonialista Aimé Césaire, por quem nutria grande admiração devido ao pensamento de valorização da matriz africana. Aos dezoito anos, decidiu combater na Segunda Guerra Mundial em defesa de seu país.

¹⁰ RIBEIRO, Ronilda Iyakemi. *Alma africana no Brasil. Os iorubás*. São Paulo: Oduduwa, 1996
<http://www.crpsp.org.br/diverpsi/arquivos/alma-africana-no-brasil.pdf>> Acesso: 22/05/ 2019.

¹¹ GARCIA, Flavio. Prefácio. In: Almeida, Maria Inez Couto de. *Cultura Iorubá: costumes e tradições* / Maria Inez Couto de Almeida, Ifatosin. – Rio de Janeiro: Dialogarts, 2006.

França. O seu patriotismo emanava à flor da pele. Para isso, se alistou nas Forças Livres Francesas. Foi homenageado duas vezes por sua bravura e, pela nobreza de seus atos, foi lhe dada uma bolsa de estudos na França, lá residiu, primeiramente, em Paris. Mas após alguns meses decidiu ir para a cidade de Lyon, cursar Medicina, onde existia uma comunidade de antilhanos e um movimento ativo da Negritude. Pois, foi nesse lugar que Fanon encontrou um cenário inusitado.

“Preto sujo!” Ou simplesmente: “Olhe, um preto!”

Cheguei ao mundo pretendendo descobrir um sentido nas coisas, minha alma cheia do desejo de estar na origem do mundo, e eis que me descubro objeto em meio a outros objetos. (FANON, 2008, p. 103)

Foi no território europeu, onde Fanon considera “cheguei ao mundo” dado a importância que era estar no velho continente, transitando onde poucos com o seu tom de pele tinham acesso, que começou a perceber que era negro. Deparou-se com o preconceito daqueles por quem nutria admiração “Preto sujo! (...) Olhe, um preto”, por aqueles pelos quais se dispusera a lutar para defender em uma guerra. A sua pátria francesa. Fanon e seus companheiros que nasceram e cresceram em uma colônia francesa, e acreditavam, desastrosamente, que eram franceses. Assim, ele descreve:

Quando éramos estudantes, discutíamos durante horas inteiras sobre os supostos costumes dos selvagens senegaleses. Havia, no nosso discurso, uma inconsciência pelo menos paradoxal. O antilhano não se considerava negro; considerava-se antilhano. O preto vivia na África. Subjectivamente, intelectualmente, o antilhano comportava-se como um branco. Ora, ele é preto. E só perceberá quando estiver na Europa; e quando por lá alguém falar de preto, ele saberá que se está referindo tanto a ele como ao senegalês. (FANON, 2008, p. 132).

Fanon ampliava os seus saberes sobre um conjunto de conhecimentos científicos e elaborados através de sua formação universitária e, simultaneamente, descobria as severidades de se perceber e se reconhecer como sendo negro, em um mundo branco, em um humanismo feito por brancos e para brancos. Como Fanon discorre,

Que história é essa de povo negro, de nacionalidade negra? Sou francês. Interesse-me pela cultura francesa, pela civilização francesa, pelo povo francês. Recusamos considerar-nos como algo ‘à margem’, estamos bem no centro do drama francês. Quando homens, não fundamentalmente maus, mas mistificados, invadiram a França para escravizá-la, meu ofício de francês me indicou que meu lugar não era à margem mas no coração do problema. Interesse-me pessoalmente pelo destino da França, pelos valores franceses, pela nação francesa. Que é que eu tenho a ver com um Império Negro? (FANON, 2008, p. 170).

Ele inicia uma onda de questionamentos internos, externos, objetivos e subjetivos, semelhantes aos movimentos das marés. Demonstra a sua insatisfação e indignação por ser desconsiderado por aqueles que admirava “Recusamos considerar-nos como algo “à margem””. Fanon luta com a fronteira invisível e subjetiva que paira sobre as relações que vivia e sentia na pele e destaca: “meu lugar não era à margem”.

Busca compreender o desejo do homem negro. E percebe que o desejo do negro é diferente do homem branco, pois o branco já está inserido na concepção universal de humanidade. Por isso Fanon questiona: “Que quer o homem? Que quer o homem negro?” (FANON, 2008, p. 26).

Avaliando tal situação Fanon deduz que o negro quer sair da “zona do não ser”. Consequentemente, obtém a resposta “o negro quer ser branco” (FANON, 2008, p. 27). Em outras palavras, o negro deseja fazer parte da humanidade, não quer viver à margem de uma sociedade que renega a sua condição de ser, invisibilizando-o. E, para poder alcançar a tão sonhada humanidade, o negro utiliza-se de disfarces: as máscaras brancas.

Analisa a realidade em que o negro estava colocado socialmente em relação ao branco, e em algumas situações, ainda está. Essa sociedade branca, eurocêntrica e colonizadora que invalida a existência humana do negro. Negro, um rótulo. Uma mera inscrição na pretensa sociedade humanizada. Conforme destaca no prefácio do livro *Os Condenados da Terra*:

Há séculos ...que em nome de uma suposta 'aventura espiritual' vem asfixiando a quase totalidade da humanidade. "Este tom é novo. Quem ousa adotá-lo? Um africano, homem do Terceiro Mundo, antigo colonizado. (SARTRE, 1968 apud FANON, 1968 p. 5).

Na escrita acima, Jean Paul Sartre (1968) denuncia e questiona: Quem está indagando as relações entre brancos e negros? E, ainda, ele completa: “um africano, homem do Terceiro Mundo”. Sartre busca desestabilizar os seus leitores para que consigam sair da cegueira eurocêntrica. E postula o que Fanon realizou. Fanon decifrou o que aconteceu, saiu da cegueira e do silenciamento e procurou despertar a outros, que semelhante aos mortos, dormiam. Do mesmo modo, Ivo Queiroz (2013), compreendeu que o:

(...) negro é uma invenção. Um rótulo, uma etiqueta, inventada pelos colonizadores para categorizar os povos africanos de tez escura. Os africanos mesmos não sabiam o que era isto. Era a desqualificação desumanizadora e alienadora. Tirava do homem e da mulher, a condição

humana. Colonizava a pátria deles. Escravizava a população. Tipificava a cultura, os códigos simbólicos e as crenças. (QUEIROZ, 2013, p. 35).

Ao se deparar com esta realidade, Fanon (1968, 1980, 2008) decide intensificar a sua dedicação às questões relacionadas ao combate do eurocentrismo e do colonialismo. Caminho que tem como singular meio a resistência à colonização e a denúncia ao processo de embranquecimento de toda uma cultura, de todo um humanismo.

Assim, Fanon desafia os paradigmas dominantes, propõe e apoia um processo de descolonização. Mas avisa, “a descolonização é sempre um fenômeno violento” (FANON, 1968, p. 25). Pois a selvageria que o branco impôs para colonizar os povos de tez escura foi tamanha, que provocou uma cadência de sons e movimentos repetitivos de desmoronamento de suas formas sociais de referência, como da ordem da “economia, os modos da aparência e do vestuário” dos povos negros. (FANON, 1968, p. 30).

Dessa forma, Fanon reivindica a construção de um humanismo outro. Busca reaver uma cultura e conhecimentos que historicamente foram colocados como uma ciência menor. Um saber inferior. Pois “o colono faz do colonizado uma espécie de quintessência do mal”. (FANON, 1968, p. 30).

Para os colonizadores a sua cultura é a única. Os povos colonizados formam bandos de “uma sociedade sem valores” (FANON, 1968, p. 31). Para o colonizador os valores são inexistentes no mundo inferior do colonizado.

Uma vez que para eles, os colonizadores, é impossível que os povos negros possam ser carregados de princípios e de preceitos. Assim, o negro “é declarado impermeável à ética, ausência de valores, como também negação dos valores ousemos confessá-lo, o inimigo dos valores. Neste sentido é o mal absoluto.” (FANON, 1968, p. 31).

Para a simulada humanidade europeia, o contato do colono com o colonizado contamina e perverte. Em outras palavras, a aproximação de um preto é um:

Elemento corrosivo, que destrói tudo o que dele se aproxima, elemento deformador, que desfigura tudo o que se refere à estética ou à moral, depositário de forças maléficas, instrumento inconsciente e irrecuperável de forças cegas. (FANON, 1968, p. 31).

Essa desvalorização da pessoa negra, de sua cultura e, principalmente, de sua humanidade faz com que o negro “em face do dispositivo colonial (...) se acha num estado de tensão permanente.” (FANON, 1968, p. 39).

Deste modo,

Fanon percebeu que o negro foi confinado a um espaço de imagem socialmente elaborada e cerceava a liberdade. Roubava do negro a vitalidade, leveza do poder ir e vir. Era preciso tirá-lo daquele universo. (QUEIROZ, 2013, p. 36).

Fanon conclama ao povo oprimido que manifeste o seu desejo arrebatador de desvencilhar das amarras do colonialismo, das máscaras brancas. Dessa maneira, incendeia os nós com que o colono asfixia e mata o ser, as expressões, os saberes, a cultura e tudo o que simboliza ser negro. Deliberadamente, propõe dar visibilidade, pois “A necessidade da transformação existe em estado bruto, impetuoso e coativo, na consciência e na vida dos homens e mulheres colonizados” (FANON, 1968, p. 26). Assim, promove o início do descolonialismo, que retira a venda da sociedade, e propõe uma nova maneira de estar no mundo, possibilitando novas experiências e aprendizados dentro da subjetivação das relações sociais.

Essa vigorosa transformação é um anseio reclamado pelo povo negro. É uma reinvidicação do colonizado que foi usurpado de seus valores. Pois ao se referenciar ao negro, o colono europeu o faz com desprezo, conforme expõe Fanon (1968) no trecho abaixo citado:

O colono, quando quer descrever bem e encontrar a palavra exata, recorre constantemente ao bestiário. O europeu raramente acerta nos termos "figurados". Mas o colonizado (...) sabe imediatamente o que o outro pensa. Essa demografia galopante, essas massas históricas, esses rostos de onde fugiu qualquer traço de humanidade, esses corpos obesos que não se assemelham mais a nada, esta corte sem cabeça nem cauda, essas crianças que dão a impressão de não pertencerem a ninguém (...) tudo isso faz parte do vocabulário colonial. (FANON, 1968, p. 31 -32).

Fanon denuncia o “bestiário” com que se referem ao ser negro, permanentemente colocado como animal, e coloca uma exigência de transformação do cenário mundial. Propõe uma inversão de valores. Um giro de 180° na possibilidade do negro existir, de ser visto como humano, levando-o a posicionar-se e denunciar “cada vez que aparece como animal nas palavras do outro. Pois sabe que não é um animal” (FANON, 1968, p. 32).

Sair do cárcere, do silenciamento, possibilitando a existência de outro ser humano, não europeizado ou embranquecido, através de seu insubstituível lugar de fala, de audição e de relações. Essa mudança precisa ocorrer também por aqueles que ouvem

as reivindicações do povo negro, na “consciência de uma outra "espécie" de homens e mulheres: os colonos”. (FANON, 1968, p. 26).

Para isso é necessário que aqueles que oprimem, realmente ouçam o que o negro está dizendo. Pode-se levar algum tempo para que essa escuta seja efetiva e realmente transformadora. “Devemos encarar o passado serena e honestamente, ainda que isso seja dolorido.” (QUEIROZ, 2018, p. 3).

Mas seria ingênuo pensar em um processo de descolonização, em que se almejasse a transformação das estruturas, que não provoque alguns desencontros de ideias. É necessário compreender que esse processo não é mágico ou que ocorrerá através de “um abalo natural ou de um acordo amigável”. (FANON, 1968, p. 26).

A descolonização, sabemos-lo, é um processo histórico, isto é, não pode ser compreendida, não encontra a sua inteligibilidade, não se torna transparente para si mesma senão na exata medida em que se faz discernível o movimento historicizante que lhe dá forma e conteúdo. (FANON, 1968, p. 26).

Isso acontece porque,

A descolonização é o encontro de duas forças congenitamente antagônicas que extraem sua originalidade precisamente dessa espécie de substantificação que segrega e alimenta a situação colonial. (FANON, 1968, p. 26).

A consequência da descolonização nunca passa silenciosa ou despercebida. O processo de se descolonizar implica na transformação do ser. A transfiguração de modos estruturantes de pensar e agir. Transcorre em modificações que são da ordem fundante do ser, “transforma espectadores sobrecarregados de inessencialidade em atores privilegiados, colhidos de modo quase grandioso pela roda viva da história” (FANON, 1968, p. 26). Nesse processo, os antigos colonizados se despem das amarras do colono. Em outras palavras, já não aceitam calados os valores impostos por uma sociedade alicerçada em valores eurocêntricos. Pois,

(...) das massas negras, morenas e amarelas que dentro em pouco vão soltar as amarras. O colonizado sabe de tudo isso e dá uma gargalhada cada vez que aparece como animal nas palavras do outro. Pois sabe que não é um animal. E justamente, no instante mesmo em que descobre sua humanidade, começa a polir as armas para fazê-la triunfar. (FANON, 1968, p. 32).

Com o processo de descolonização “a supremacia dos valores brancos” são questionados e colocados abaixo, passam por um processo de queda. Porque agora a

“(...) massa colonizada zomba desses mesmos valores, insulta-os, vomita-os”. (FANON, 1968, p. 32).

Almeja-se, agora, uma nova forma de existir na sociedade, buscando uma valorização da cultura negra por meio do processo de descolonização.

Mas, se queremos que a humanidade avance um furo, se queremos levar a humanidade a um nível diferente daquele onde a Europa a expôs, então temos de inventar, temos de descobrir. Se queremos corresponder à expectativa de nossos povos, temos de procurar noutra parte, não na Europa [...] Pela Europa, por nós mesmos e pela humanidade, camaradas, temos de mudar de procedimento, desenvolver um pensamento novo, tentar colocar de pé um homem novo. (FANON, 1968, p. 275).

Dessa maneira, Fanon convida a refletir em como auxiliar na formação de um homem novo. Como possibilitar um novo percurso nas práticas que são desenvolvidas dentro das instituições de ensino? Inicia-se uma busca no currículo de Educação Física. Nessa busca, percebe-se a ausência dos conteúdos e valores da cultura negra. Inicia-se um processo de desvincilhamento da cegueira do eurocentrismo, em que as práticas e conteúdos do currículo da Educação Física estão fundadas, a fim de encontrar subsídios para valorizar a cultura negra.

De certa forma, esses anseios são percebidos na sociedade brasileira. Consequentemente, ocorre um processo de descolonização também em nosso país. Essa proposta de mudança na estrutura da sociedade brasileira vem aflorar em normativas e projetos, que com o tempo se afirmam dentro da constituição nacional. Surgem, portanto a Lei Nº 10.639/03, que inclui o ensino da História da África e dos Africanos e seus desdobramentos nos currículos escolares das redes oficiais de ensino e a Lei Nº 12.288, que institui o Estatuto da Igualdade Racial com o objetivo de garantir à população negra a concretização dos direitos à cidadania.

2.1 O MOVIMENTO NEGRO E A LEI N ° 10.639/03

*A área de serviço é senzala moderna,
Tem preta eclética, que sabe ler “start”;
“Playground” era o terreiro a varrer.*

*Navio negreiro assemelha-se ao ônibus cheio,
Pelo cheiro vai assim até o fim-de-linha;
Não entra no novo quilombo da favela.*

*Capitão-do-mato virou cabo de polícia,
Seu cavalo tem giroflex (radiopatrulha).
“Os ferros”, inoxidáveis algemas.*

*Ração pode ser o salário-mínimo,
Alforria só com a aposentadoria
(Lei dos sexagenários).*

*“Sinhô” hoje é empresário,
A casa-grande verticalizou-se,
O pilão está computadorizado.
Na última página são “flagrados” (foto digital)
Em cuecas, segurando a bolsa e a automática:
Matinal pelourinho.*

*A princesa Áurea canta,
Pastoreia suas flores.
O rei faz viaduto com seu codinome.*

*— Quantos negros? Quanto furor?
Tantos tambores... tantas cores...
O que comparar com cada batida no tambor?*

*“A escravatura não foi abolida; foi distribuída
entre os pobres.”*

(Luís Carlos de Oliveira)

Apresento esse poema de Luís Carlos de Oliveira (2005) que se encontra no livro *Antologia da poesia negra brasileira – O negro*, uma obra escrita pelo negro e sobre o negro em nosso país, pois no percurso da história brasileira, mais precisamente no período pós- abolição, certo número de afro-brasileiros e descendentes ousaram produzir inúmeras obras, e uma delas foi à área de criação literária, através de poemas. Essa é uma parte viva da poesia brasileira, mas que permanece pouco considerada pela maior parte da população. Já que a literatura, assim como as outras áreas do conhecimento, incluindo as práticas desenvolvidas nas aulas de Educação Física, insistem em permanecer com o território embranquecido.

Entretanto, esse poema, que tem como título “Ebulição da Escravatura”, fez palpitar o meu coração. Foi no âmago do meu ser como uma fecha que permitiu novamente morrer o velho pensamento e aflorar o novo, descortinando o cotidiano, o lugar de existência da maior parte da população negra brasileira. Possibilitando colocar em versos as realidades que ainda não foram superadas pela sociedade brasileira devido ao período colonial e escravocrata pelo qual passou. Esses versos são provocativos, como se pode constatar nos trechos: “Capitão-do-mato virou cabo de polícia” ou “A área de serviço é senzala moderna”. É a vida da maior parte da população negra em poesia. Poesia que não tem a pretensão de trazer respostas, pelo contrário, ela desafia, levando a refletir, a desestruturar os que acreditam estar coerentes com as suas práticas e convicções, e desse modo alargando as consciências. É uma maneira de discutir a realidade, a vida, e de se permitir poroso para se tornar mais lúcido. É necessário perceber as diferenças que são impostas à população negra, e considerar os seus pontos de vista, admitindo um lugar de escuta, consentindo que seus olhos e ouvidos, atentos, derretam o gelo dos seus sentidos.

2.2 DO GOLPE MILITAR À LEI N° 10.639/03

Para compreender como se configurou a Lei N° 10.639/03, é necessário segurar em uma linha que se possa demonstrar no momento do pretérito a resistência e oposição que os filhos da diáspora realizaram no país. Para tanto, o início se dará no ano de 1964, período de consolidação do golpe militar no Brasil.

Em 1964, toda manifestação étnico-racial realizada no período de pós-abolição foi reprimida com a instalação da ditadura militar no país. Todos os movimentos sociais

e suas questões foram forçados a silenciar. A luta formal e organizada pelo fim da discriminação racial teve que esperar. Conforme explicita Nilma Lino Gomes (2011),

No Brasil, toda a movimentação histórica, pós-abolição, foi pressionada pela ditadura militar, instaurada em 1964. Nesse contexto, as fortes marcas da repressão, com as perseguições às formas organizativas e cassação de direitos políticos, levaram a sair da cena pública não só a luta formal contra a discriminação racial, como também, as demandas dos outros movimentos sociais, embora, os sujeitos que as defendiam continuassem agindo contra a vontade do Estado autoritário. (GOMES, 2011, p. 141).

Em meados dos anos 70, o período militar começa a se enfraquecer. Esse declínio da ditadura possibilita um novo arranjo dos movimentos sociais e, entre os segmentos sociais que se reorganizam, encontra-se o movimento étnico-racial negro, mais conhecido como movimento negro. Nas palavras de Gomes (2011),

Em 1978, se organiza o Movimento Negro Unificado (MNU), uma entidade em nível nacional que marcou a história do movimento negro contemporâneo e é considerada como um dos principais protagonistas na luta antirracista brasileira. (GOMES, 2011, p. 141).

Nesse mesmo ano, no dia 18 de junho, foi fundado o Movimento Negro Unificado¹²- MNU. Apesar de o país estar ainda sobre intervenção militar, foi realizado um evento nas escadarias do Teatro Municipal de São Paulo, inaugurando publicamente o movimento.

O Movimento Negro Unificado possibilitou um direcionamento do fluxo de força da população negra no país. Isso pode ser percebido devido ao fato dessa organização estar presente em âmbito nacional, mobilizando o cenário político e social brasileiro sendo considerado um protagonista importante na busca por igualdade. (GOMES, 2011).

Com o fim da ditadura, a partir da década de 80, o movimento negro inicia um período em que denuncia, de maneira explícita, os conflitos étnico-raciais existentes nas estruturas da sociedade brasileira. Sobre o mito da democracia racial no Brasil, Ivo Queiroz (2018) destaca que:

O mito da democracia racial consiste em uma narrativa segundo a qual as relações sociais no Brasil são marcadas pela convivência harmoniosa entre as pessoas de todas as raças. De acordo com tal mito, o Brasil está isento de conflitos raciais como ocorreu no regime do apartheid na África do Sul ou da

¹² <https://mnu.org.br/quem-somos/>. Acesso em: 02/04/2019.

luta pelos direitos civis nos EUA. O Brasil teria sido fundado em um contexto de cooperação entre as classes senhorial e escravizada. Portanto, as relações entre os diferentes grupos étnico-raciais estariam marcadas pela cordialidade e cooperação, sendo assim, o país poderia ser tomado como uma referência para outras nações que tivessem conflitos raciais. (QUEIROZ, 2018, p. 36).

A ausência de conflitos étnico-raciais foi mantida como verdade por muitos anos no país. O silenciamento sobre esses conflitos foi utilizado como mecanismo de controle social para a manutenção das desigualdades entre brancos e negros, tendo como resultado a formação de um ideário, perpassado por falácias, quase sempre intocável nos debates brasileiros, transformando o tema da desigualdade racial, em praticamente, um tabu. Esse mito da democracia racial foi uma das principais dificuldades encontradas para definir o conflito que emana socialmente e desagua dentro das instituições de ensino, como a escola básica, perpassando as veias dos currículos disciplinares, como a Educação Física e suas práticas pedagógicas. Esse emudecimento sobre o conflito étnico-racial tem como resultado dificultar as transformações sociais, permanecendo o decalque das desigualdades entre negros, pardos e brancos. Essa desigualdade que na atualidade é reconfigurada através do capitalismo, onde o acesso a direitos básicos que podem possibilitar uma transformação, são negligenciados, como por exemplo, o acesso à educação de qualidade.

Afirmava-se que no Brasil as relações sociais entre os antigos colonizadores e os escravizados ocorriam de forma harmoniosa, dentro de uma relação pacífica e igualitária, sem diferenças no acesso aos direitos do cidadão, sem ranços de poder e dominação. E, dessa forma, mantinha-se um véu de mentiras e hipocrisias nas relações de poder exercidas pela classe dominante. Na visão de Gomes (2011),

O movimento negro contemporâneo ressurgiu a partir de meados da década de 70, nos finais de um período acentuadamente autoritário da vida política brasileira. Como o dos movimentos sociais que afloram na mesma época, seu discurso é radical e contestador. O renascimento do movimento tem sido associado à formação de um segmento ascendente e educado da população negra que, por motivos raciais, sentiu bloqueado o seu projeto de mobilidade social. A isso deve ser acrescentado o impacto nesse grupo de novas configurações no cenário internacional, que funcionaram como fonte de inspiração ideológica: a campanha pelos direitos civis e o movimento do poder negro nos Estados Unidos e as lutas de libertação nacional das colônias portuguesas na África. (HASENBALG, 1984, p. 148 - 149 apud GOMES, 2011, p. 135).

Para embasar a sua denúncia, o movimento negro busca conhecer a sua história, aquela realmente vivida pelo seu povo. Dessa forma, contesta as narrativas oficiais,

desencadeando uma nova nascente de fluxos de força que compõe esse movimento, produzindo uma dissonância entre o pensamento hegemônico que prevalece de forma contundente na coletividade. Nesse sentido, Gomes (2011) postula que,

(...) é possível afirmar que este movimento social apresenta historicamente um projeto educativo, construído à luz de uma realidade de luta. Esse se choca, muitas vezes, com a racionalidade hegemônica que impera na teoria social e pedagógica, visto que apresenta outro tipo de saber, construído numa história em que a diversidade étnico-racial sempre esteve presente, em que a alteridade sempre esteve pautada, não só no reconhecimento do Outro, mas na luta política de ser reconhecido como um Outro que tem direito de viver a sua diferença e ver sua cultura e sua identidade respeitadas tanto no cotidiano das escolas e dos seus currículos quanto na política educacional. (GOMES, 2011, p.137).

Compreende-se, então, que o movimento negro almeja “um projeto educativo” (GOMES, 2011) para a sua população e uma garantia de direitos de cidadão que lhe foram historicamente negados por décadas. Deste modo, deseja uma realidade melhor daquela vivida anteriormente pelos seus ancestrais. Conforme enfatiza Queiroz, “Pois bem, estranhamente, as forças políticas, econômicas e formadoras de opinião desenvolveram uma cultura de ignorar a presença do povo negro como cidadão”. (2018, p. 16).

Dessa forma, o movimento étnico-racial negro sonha com uma cidadania real para a população negra. Pretende-se uma sociedade onde sejam removidos os resquícios das relações estereotipadas do período colonial brasileiro, onde possa ser desenraizada a discriminação racial da estrutura que forma a nação brasileira, e que exista sim a conquista de direitos civis, políticos e sociais para todos, inclusive o direito a ser diferente.

Devido à contundente ação do movimento negro, foi elaborada uma proposta de lei em que coloca claramente a prática de racismo como crime inafiançável e imprescritível na Constituição de 1980. Entretanto, não existiu nesses conjuntos de leis e nem na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional uma normativa que direcionasse efetivamente a população negra a ter acesso à educação e ao seu olhar perante a História.

Diante desse contexto, o movimento negro brasileiro, influenciado pela maneira que os negros norte-americanos se mobilizavam e conduziam o combate ao preconceito, iniciou uma luta por ações afirmativas. Uma dessas ações foi a primeira “Marcha Zumbi

dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida” realizada no dia 20 de novembro de 1995, onde caminharam mais de 30 mil pessoas. (GOMES, 2009).

O estado brasileiro em resposta a essa pressão social criou, em 20 de novembro 1995, o “Grupo de Trabalho Interministerial para a Valorização da População Negra” e a elaboração de diretrizes educacionais, como por exemplo, os PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais – em que foi abordada a questão da pluralidade cultural brasileira. (GOMES, 2009).

Já adentrando ao novo século, iniciam-se novas reestruturações no país, onde o Brasil participa de um encontro promovido pela Organização das Nações Unidas (ONU). Esse evento acontece no mês de agosto de 2001 em Durban, na África do Sul, sendo a 3ª Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância. (QUEIROZ, 2018). De acordo com o Fundo de População das Nações Unidas (UNFPA), que pertence a Organização das Nações Unidas (ONU), foi expresso que,

Em 2001, a Organização Nações Unidas organizou a Conferência na Conferência Mundial das Nações Unidas de 2001 contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e a Intolerância, ocorrida de 31 de agosto e 8 de setembro em Durban, na África do Sul. Na ocasião, foram estabelecidas a Declaração e Programa de Ação de Durban, documentos que instituem a ação da comunidade internacional para combater o racismo, adotado por consenso (...). É uma agenda inovadora e orientada para a ação para combater todas as formas de racismo e discriminação racial. (...)
No plenário de abertura da reunião, os líderes mundiais adotaram, por consenso, uma declaração política proclamando sua "forte determinação em fazer a luta contra o racismo, a discriminação racial, a xenofobia e a intolerância correlata e a proteção das vítimas, uma alta prioridade para [seus] países". (UNFPA).¹³

A partir da *Conferência Mundial das Nações Unidas contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e a Intolerância*, em 2001, o Brasil se comprometeu internacionalmente em combater o racismo e promover políticas públicas afirmativas. Como decorrência desse conjunto de forças, nacionais e internacionais, que se apresenta como forma de combater o racismo é apresentado o Projeto de Lei Nº 259 em 11 de março de 1999 na Câmara dos Deputados¹⁴. Sendo esse projeto aprovado somente

¹³ O Fundo de População das Nações Unidas (UNFPA) é a agência de desenvolvimento internacional da ONU que trata de questões populacionais. <<https://brazil.unfpa.org/pt-br/conferencia-de-durban>> Acesso: 20/05/2019.

¹⁴ <<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=15223>> Acesso: 20/05/2019.

quatro anos depois pelo senado brasileiro. A assinatura da Lei Nº10.639 foi um dos primeiros atos do novo governo que se instaurava no país no ano de 2003.

Em outras palavras, apesar da grande mobilização do movimento étnico-racial negro, tanto no Brasil como ao redor do mundo, foi preciso esperar, aproximadamente, quatro anos para que tal projeto se configurasse em lei. Pois somente em 9 de janeiro de 2003 foi sancionada a lei que incluía obrigatoriedade do ensino da História e Cultura afro-brasileira nos currículos oficiais do ensino básico, alterando assim a Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

Como destaca Queiroz (2018, p.29): “É importante lembrar que a Lei n. 10.639/03 é o resultado de uma antiquíssima reivindicação do movimento negro brasileiro.” Pois o movimento étnico-racial negro brasileiro vem atuando de maneira intensa para possibilitar mudanças no cenário nacional em relação às perspectivas de valorização da história e cultura afro-brasileiras.

Dentre os vários questionamentos que o movimento étnico-racial negro brasileiro realiza está a derrubada da ideia sobre o mito da democracia racial, que também é um tema abordado por Gomes (2011):

O mito da democracia racial (a crença na existência de relações harmoniosas entre os diferentes grupos étnico-raciais do nosso país, fruto da relação do colonizador português com os povos por ele dominados), arraigado no imaginário social brasileiro, sobretudo na educação escolar. (GOMES, 2011, p. 138).

Gomes (2011) aborda o mito da democracia racial dentro do universo escolar, demonstrando como o racismo atua em várias frentes no maquinário social. Para sustentar uma luta contra esse mecanismo de controle, o mito da democracia racial, foi estabelecido algumas ações pelo movimento negro. Uma das formas encontradas pelo movimento étnico-racial negro brasileiro é a implementação de políticas públicas que possam corrigir as desigualdades sociais advindas devido a questão dos resquícios do período colonial e escravagista brasileiro. Como destaca Queiroz (2018) sobre a realidade do negro brasileiro:

Os povos da diáspora negro-africana no Brasil (...) foram atormentados por escravistas criminosos e empurrados para a dinâmica do capitalismo e sua visão egocêntrica de mundo. Atualmente, a condição de vida do povo negro está entre as mais dramáticas. Passados 130 anos da abolição da escravidão criminosa, observamos que as sequelas foram transmitidas de uma geração a outra. Cada nova geração de gente negra recebe um arquivo de condições de vida. O arquivo diz respeito às condições econômicas, educacionais, sociais,

culturais, psicológicas, entre outras. Todas elas fortemente contaminadas pelo veneno do racismo, desenvolvido durante os séculos de escravidão criminosa. Assim sendo, cada criança negra nascida no Brasil recebe um passivo de qualidade de vida de difícil erradicação. (QUEIROZ, 2018, p. 31).

Esses resquícios deixados pela desigualdade étnico-racial ainda são utilizados para basilar as relações sociais no país e dificultar o acesso dos filhos da diáspora a ter condições melhores de vida. Para superar essas dificuldades, o movimento étnico-racial negro fomenta debates e ações que visam à construção de uma democracia racial real. Essa democracia que também deve ser perpassada dentro das instituições escolares, buscando refletir como os saberes advindos das camadas sociais mais desfavorecidas, que são os negros, podem participar de maneira efetiva dentro dos currículos escolares. Sendo, “portanto, produtores de uma epistemologia tão legítima quanto a que é considerada hegemônica pela educação e pela teoria social”. (GOMES, 2011, p. 135).

Dessa forma, a implementação da Lei Nº 10.639/03 permite que se abra uma nova perspectiva dentro dos saberes que devem ser escolhidos para serem trabalhados dentro das escolas, possibilitando que a História e a Cultura afro-brasileiras sejam valorizadas e dialogadas por todo o conjunto de disciplinas que formam o currículo oficial brasileiro.

Deve ser reconhecido que a Lei Nº 10.639/03 foi implementada como retorno do governo aos questionamentos e às manifestações que o movimento étnico-racial negro fomentou e fomenta dentro da sociedade.

No entanto, o desenrolar dos fios que trazem a Lei Nº 10.639/03 deve ser observada quanto a sua efetivação nos currículos escolares. Principalmente dentro do currículo eurocêntrico da disciplina de Educação Física. Esses questionamentos que vão ao encontro de um processo de descolonização dos currículos escolares brasileiros, propostos pela concretização e legalidade da Lei Nº 10.639/03.

2.3 A LEI Nº10.639/03 E AS PRÁTICAS DO CURRÍCULO

*“Ser invisível quando não se quer ser(...)
 Não se ensina, não se pratica, mas se aprende.
 no primeiro dia de aula aprende-se
 que é uma ciência exata.
 O invisível exercita o ser “zero à esquerda”
 o invisível não exercita a cidadania.(...)
 Ser invisível quando não se quer ser
 é ser um fantasma que não assusta ninguém.
 Quando se é invisível sem querer
 ninguém conta até dez
 ninguém tapa ou fecha os olhos
 a brincadeira agora é outra
 os outros brincam de não nos ver.(...)
 Ser invisível é uma ciência exata.
 Mas o invisível é visto no mundo financeiro
 é visto para apanhar da polícia
 é visto na época das eleições
 é visto para acertar as contas com o Leão
 para pagar prestações e mais prestações.
 É tanto zero à esquerda que o invisível
 na levada da vida soma-se
 a outros tantos zero à esquerda
 para assim construir-se humano.”*

(Esmeralda Ribeiro)

Por meio do poema acima, cujo nome é *Ensinamentos*, escrito por uma mulher negra, Esmeralda Ribeiro, busca-se dar visibilidade ao que o currículo escolar esconde, a cultura afro-brasileira, mas que “se aprende” há décadas. Essa arte denuncia a “ciência exata” que é repetidamente, ano após ano, ensinada sobre a cultura negra nas instituições de ensino, que consiste em “*Ser invisível quando não se quer ser*”. Em outras palavras, demonstra a ausência da cultura negra presente efetivamente nas práticas escolares, de maneira valorativa. E, ao mesmo tempo, demonstra o descontentamento que o aluno negro, corpo negro, que sente na pele o desprezo que habita na sociedade de tudo que se refere a ele, ao negro. Apresenta a voz do negro (ou

a ausência dessa voz) do seu lugar de fala, possibilita tornar compreensível a quem não é negro o que significa ser “*zero à esquerda*” e “*não exercita a cidadania*”.

Relacionando essa temática que o poema aborda com o currículo escolar, podemos perceber o seu uso para camuflar as ausências da cultura afro-brasileira, através de uma convivência cordial com os conteúdos eurocentrados e colonizados. Mas essa mesma linha traz em seu traçado a Lei 10.639/03 que vem se infiltrando no tecido dos currículos escolares nacionais, e assim cosendo e descosendo os diversos conteúdos apresentados nas escolas por meio do atilamento dos fatos que envolvem a cultura africana e afro-brasileira, permitindo de tal modo, novas possibilidades de configurações de currículo.

Devido à grande luta dos movimentos sociais que se fortaleceram nos séculos passados ao redor do mundo, surgem novas formas de olhar e pensar a sociedade, influenciando a escola e a constituição do currículo (GOMES, 2012). Nesse contexto, é trazida à tona a compreensão que o currículo favorece a reprodução da sociedade, agindo ideologicamente para conservar o que já está alicerçado (SILVA, 2010). Existindo, dessa maneira, uma vinculação entre o código dominante do currículo e a sua mensagem propagada na consciência daqueles que se formam por ele. Ao tratar dos conceitos da identidade e da diferença, Silva (2010) comenta que:

(...) o currículo é uma construção social. O currículo é uma invenção social como qualquer outra: o Estado, a nação, a religião, o futebol...Ele é o resultado de um processo histórico. Em determinado momento, através de processos de disputa e conflito social, certas formas curriculares- e não outras – tornaram-se consolidadas como o currículo. É apenas uma contingência social e histórica que faz com que o currículo seja dividido em matérias ou disciplinas, que o currículo se distribua sequencialmente em intervalos de tempo determinados, que o currículo esteja organizado hierarquicamente (...) (SILVA, 2010, p. 148).

Tal análise mostra que, é necessário compreender o currículo dentro das relações de poder, percebendo que o poder não está mais unificado em um exclusivo ponto de referência, mas sim difundido em toda a sociedade. O mesmo autor vai dizer que o conhecimento trazido pelo currículo, que é trabalhado nas escolas, vai ser endossado ou não através dessas relações de força e poder. Desse modo, “(...) o mapa do poder é ampliado para incluir os processos de dominação centrados na raça, etnia, no gênero e na sexualidade.” (SILVA, 2010, p.149).

Há uma tendência das concepções dominantes buscarem manter a hegemonia, deixando de considerar o caráter étnico-racial negro que envolve as relações humanas e

suas inclusões dentro do currículo. Quando nos voltamos para a escola o que se vê é a invisibilidade da cultura negra. Silenciados, os saberes étnico-raciais deixam de ser reconhecidos como fonte de conhecimentos que auxiliaram na formação da sociedade, no progresso que esta traz e, como consequência, acabam estimulando a reprodução das desigualdades sociais e as suas manifestações de preconceitos. Por isso, é necessário desenvolver “um currículo que tenha um conteúdo claramente político e que seja crítico das crenças e dos arranjos sociais dominantes”. (SILVA, 2010, p. 54).

Dessa maneira, a Lei Nº10.639/03 vem ao encontro das demandas do movimento étnico-racial negro brasileiro, permitindo uma possibilidade de libertação do julgo que a classe dominante impôs sobre a história e cultura afro-brasileiras. Assim, Silva (2010) conclui que,

(...) o processo de emancipação como um dos objetivos de uma ação social politizada. É através de um processo pedagógico que permita às pessoas se tornarem conscientes do papel de controle e poder exercido pelas instituições e pelas estruturas sociais que elas podem se tornar emancipadas ou libertadas de seu poder e controle. (SILVA, 2010, p 54).

De tal modo, percebe-se latente a ideia de um currículo ser considerado uma batalha política que interfere diretamente na construção de juízos e valores que são ratificados pela sociedade dominante e colocados para serem consumidos culturalmente pela população. Dessa forma, é deixado para trás uma visão ingênua de um currículo que somente transmite informações sobre fatos descaracterizados de seu contexto ou da narrativa histórica.

Assim, o currículo é visto como um vetor de força que influencia a formação de valores, mesmo que essa formação valorativa não esteja posta claramente no encontro social das diferenças. É nessa composição de forças que a Lei Nº 10639/03 vem atuar. Com isso o currículo também se aprofunda na questão étnico-racial, expondo as relações de poder e luta que o período da colonização cravejou de preconceitos nas grandes narrativas sobre o negro e a sua cultura.

Compreende-se, deste modo, que a cultura negra é constantemente combatida em decorrência do duelo de forças do colonialismo e descolonialismo que constroem a História, onde se privilegia uma narrativa em detrimento de outra. Privilegiando saberes e silenciando outros, como os saberes e a cultura afro-brasileira. Sobre esse tema, Silva (2010) verifica que:

(...) essas narrativas celebram os mitos da origem nacional, confirmam o privilégio das identidades dominantes e tratam as identidades dominadas como exóticas ou folclóricas. Em termos de representação racial, o texto curricular conserva, de forma evidente, as marcas da herança colonial. O currículo é sem dúvida, entre outras coisas, um texto racial. A questão da raça e da etnia não é simplesmente um “tema transversal”: ela é uma questão central de conhecimento, poder e identidade. O conhecimento sobre raça e etnia incorporado no currículo não pode ser separado daquilo que as crianças e os jovens se tornarão como seres sociais. (SILVA, 2010 p 101 e 102).

Percebendo a importância das relações étnico-raciais dentro da sociedade, inicia-se um período de rachaduras no modelo estrutural na forma de dialogar com as diferentes culturas que estavam subjugadas como menores, que estavam silenciadas e colocadas à margem do que se havia estabelecido como universal.

Dessa maneira, começam a emergir pesquisas que tem por foco desvendar os saberes e as epistemes sobre os seres humanos que estão colocados fora do circuito hegemônico. São os saberes outros, que, pela tradição europeia, traduzem a ideia de “outro” como sendo hierarquicamente inferior.

O sentido de outro na sociedade, e também no currículo escolar, é continuamente posto em oposição e negação ao que se estabeleceu como absoluto. Esse valor menor das outras epistemologias foi difundido nos territórios além-mar através da colonização. Conforme explicitado por Cunha (2018), os valores que ponderam como inferior os povos diferentes de si foram propagados pelos colonizadores para outras partes do planeta. Ou seja, o outro sendo colocado à parte é mantido a certa distância. Sobre isso, Fanon destaca que: “Há uma zona de não-ser, uma região extraordinariamente estéril e árida” onde o outro habita. (2008, p. 26).

Fanon traz a questão do uso da linguagem no meio social, destacando que o uso das palavras pode indicar os valores culturais de uma sociedade, levando a compreender que a escolha das palavras e expressões nem sempre são deliberadas ou sendo utilizadas somente como um instrumento para a comunicação. Mas que o aprendizado da linguagem correta, através do currículo escolar, nesse caso a língua francesa, está repleto de valores que hierarquizam e escravizam o ser através da cultura. Do mesmo modo, descreve Fanon (2008):

A burguesia das Antilhas não fala o crioulo, salvo nas suas relações com os domésticos. Na escola, o jovem martinicano aprende a desprezar o patoá. Fala-se do crioulo com desdém. Certas famílias proibem o uso do crioulo e as mães tratam seus filhos de pivetes quando eles desobedecem. (FANON, 2008, p. 35 -36).

Esse processo de desdém sobre a linguagem crioula, relatada por Fanon, é análoga às escolhas dos conteúdos que devem permear os currículos escolares nacionais brasileiros, onde se percebe a rejeição e a dificuldade em se trabalhar a história e cultura afro-brasileiras e as suas epistemologias de forma valorativa. Um exemplo dessa rejeição social ocorreu com a proibição da prática da capoeira no passado, e a exaltação de outras práticas esportivas como a ginástica. Pois,

Num país em que pulsam o samba, o bumba-meu-boi, o maracatu, o frevo, o afoxé, a catira, o baião, o xote, o xaxado entre muitas outras manifestações, é surpreendente o fato de a Educação Física ter promovido apenas a prática de técnicas de ginástica e (eventualmente) danças europeias e americanas. (BRASIL, 1997, p. 39).

Caso a realidade se apresentasse de outra maneira, com a valorização da cultura étnico-racial negra, não seria necessário uma legislação para defender e acolher com atitude apreciativa a cultura negra nos currículos escolares.

Lembrando que a cultura desenvolvida e praticada pelos negros e seus afrodescendentes ainda permanece sendo entendida como outra, predominando a dominação dos conteúdos escolares trazidos culturalmente pelo colonizador europeu.

Dessa forma, “(...) a instituição escolar é vista como um espaço em que aprendemos e compartilhamos não só conteúdos e saberes escolares, mas também valores, crenças, hábitos e preconceitos raciais, de gênero, de classe e de idade”. (GOMES, 2002, p. 40).

Essa imagem colonizada está agora, nessas últimas décadas, sendo colocada na berlinda dos fóruns mundiais. E isso tem ocasionado um novo debate dentro e fora dos ambientes escolares. De acordo com Gomes (2012),

As mudanças sociais, os processos hegemônicos e contra-hegemônicos de globalização e as tensões políticas em torno do conhecimento e dos seus efeitos sobre a sociedade e o meio ambiente introduzem, cada vez mais, outra dinâmica cultural e societária que está a exigir uma nova relação entre desigualdade, diversidade cultural e conhecimento. (GOMES, 2012, p. 102).

Devido ao fortalecimento dos movimentos sociais, iniciou-se uma crítica contundente sobre a colonização europeia nos currículos, antes trazidos como um único modelo possível de epistemes, ou seja, única forma de saber válido. Nesse sentido, Gomes (2011) nos diz que:

No entanto, no contexto da produção teórica educacional e no cotidiano das práticas pedagógicas e dos currículos das escolas e universidades brasileiras, nem sempre esse histórico de lutas e os saberes nele produzidos são considerados enquanto tais. É nesse contexto que se faz necessária uma crítica radical à forma como conhecimento e saber são interpretados pela ciência moderna, resultando em um tipo de racionalidade que exclui as outras formas de pensar e conceber o mundo produzidas fora do cânone considerado científico. (GOMES, 2011, p. 144).

Apresentando esse debate para o currículo, percebe-se a necessidade de uma abertura para a busca de sentido entre o que se impõe institucionalmente pelo Estado, e o que é trazido pelos sujeitos sociais e seus núcleos que transitam pelas instituições escolares. Uma resposta à forte mobilização do movimento negro brasileiro foi a implementação da Lei Nº 10.639/03.

Portanto, existe uma urgente necessidade em largar as escamas dos prejulgamentos sobre as outras tradições culturais e epistemologias, permitindo assim ampliar o olhar para as outras culturas que constituem a sociedade.

Levando em consideração que a escola e suas normativas geralmente são um produto subordinado ao Estado, um ramo que imprime o domínio através do currículo hegemônico do colonizador, percebe-se uma tensão, uma competição entre as forças colonizadoras e descolonizadoras, que disputam um lugar de acolhimento e reconhecimento dentro das práticas pedagógicas. Reiterando Gomes (2012),

Na escola, no currículo e na sala de aula, convivem de maneira tensa valores, ideologias, símbolos, interpretações, vivências e preconceitos. Nesse contexto, a discriminação racial se faz presente como fator de seletividade na instituição escolar e o silêncio é um dos rituais pedagógicos por meio do qual ela se expressa. (GOMES, 2012, p. 105).

Esse silêncio das questões étnico-raciais está presente na maior parte da sociedade brasileira; e é refletido dentro das instituições de ensino. Tal silêncio não auxilia na resolução e nem no debate das questões étnico-raciais que perpassam a sociedade.

Essa situação que emudece acaba sendo propagada na escola através de suas normativas e nas suas práticas curriculares. Pois essa ausência de diálogo sobre as questões étnico-raciais acaba sufocando a cultura afro-brasileira. Na explicitação de Gomes (2012), reafirma-se que:

Não se pode confundir esse silêncio com o desconhecimento sobre o assunto ou a sua invisibilidade. É preciso colocá-lo no contexto do racismo ambíguo

brasileiro e do mito da democracia racial e sua expressão na realidade social e escolar. O silêncio diz de algo que se sabe, mas não se quer falar ou é impedido de falar. (GOMES, 2012, p. 105).

Por isso, é relevante ter um olhar cuidadoso para se oportunizar a presença da cultura negra de maneira valorativa nos currículos escolares, principalmente na disciplina de Educação Física, para que não se transforme o diferente ou o “outro” em uma massificação da sociedade hegemônica.

Conforme destaca Fanon (2018, p. 36), “Sim, é preciso que eu vigie minha alocação, pois também é através dela que serei julgado... Dirão de mim com desprezo: ele não sabe sequer falar o francês!” Pois somente o conhecimento da língua europeia, do colonizador, é tido como válido na sociedade e no currículo.

Mas almeja-se que o “outro” possa existir e fluir com tranquilidade nos vários ambientes em que transita socialmente, principalmente na escola tendo a oportunidade de ser ele mesmo, porque a “escola impõe padrões de currículo, de conhecimento, de comportamentos e também de estética. Para estar dentro da escola é preciso apresentar-se fisicamente dentro de um padrão, uniformizar-se.” (GOMES, 2002, p. 45).

Faz-se necessário que a cultura afro-brasileira não precise se transfigurar, utilizando máscaras para poder ser aceita na sociedade e dentro das instituições de ensino. Mas que seu saber, sua epistemes sejam reconhecidas dentro das práticas curriculares. Como escreve Frantz Fanon quando se refere à língua crioula, que é a mistura da língua francesa com as diversas línguas oriundas da África, ser considerada de menor valia em relação à língua francesa, de tal forma ocorre em nosso país.

Pois o negro sabe que, lá na França, a idéia que fazem dele (...os poetas chamam de “arrulho divino” (leia-se o crioulo) é um meio-termo entre o petitnègre e o francês. A burguesia das Antilhas não fala o crioulo, salvo nas suas relações com os domésticos. Na escola, o jovem martinicano aprende a desprezar o patoá. Fala-se do crioulisto com desdém. (FANON, 2008, p. 35 e 36).

Essa mudança das estruturas sociais também se refere ao currículo escolar e às leis que o regem. Para tanto, é importante pensar um currículo que contemple a valorização das diferentes culturas, aquelas que não estão dentro do arcabouço teórico referenciado exclusivamente na produção europeia.

É necessário ampliar o olhar, despido de todo preconceito, e reconhecer o ser humano que está no outro. Aceitar o ser humano diferente da representação dominante com tudo o que vem lhe acompanhado, desde seus conhecimentos singulares

expressados através de sua corporalidade, oralidade, estética, valores e outros, respeitando-o em sua dignidade e seu valor. Gomes (2012) reitera a importância ao direito à educação e apresenta que:

Quanto mais se amplia o direito à educação, quanto mais se universaliza a educação básica e se democratiza o acesso ao ensino superior, mais entram para o espaço escolar sujeitos antes invisibilizados ou desconsiderados como sujeitos de conhecimento. Eles chegam com os seus conhecimentos, demandas políticas, valores, corporeidade, condições de vida, sofrimentos e vitórias (GOMES, 2012, p. 99).

De tal modo, busca-se a formação de um currículo mais poroso à cultura afro-brasileira como é posto pela Lei Nº10.639/03. Pois essa lei obriga a inclusão de forma valorativa e formal da cultura afro-brasileira em todo o currículo escolar nacional.

Conseqüentemente, a implementação da Lei Nº 10.639/03 possibilita a desconstrução dos estereótipos sociais em relação à cultura afro-brasileira e suas epistemes na sociedade e nas instituições de ensino.

Dessa forma, a escola transformasse em um local não somente de silenciar a cultura negra, mas sim que seja também um espaço de acolhimento e divulgação da cultura afro-brasileira através das suas práticas pedagógicas. “Para isso, elas terão que ser consideradas temáticas merecedoras de um lugar em nosso currículo e em nossas discussões pedagógicas.” (GOMES, 2002, p. 50).

Assim, as relações de assimetria e distinção que estão contidas no âmbito do currículo escolar se encontram nos ramos entrelaçados que compõe a cultura afro-brasileira, ou seja, as áreas entre as relações do negro e do branco, do colonizado e do colonizador ou do opressor e do oprimido.

E é nesse contexto que o currículo escolar é desenhado, sendo povoado de sentidos que atuam como exercício da descoberta de significados nas relações étnico-raciais. Podendo-se deduzir que o currículo é mais uma força que emerge na sociedade, funcionando como parte integrante desse imbricado conjunto de forças que atuam no corpo social. Silva (2010) escreve sobre a potência de um currículo que,

(...) nos ajuda a compreender os processos pelos quais, através de relações de poder e controle, nos tornamos aquilo que somos. Ambas nos ensinaram de diferentes formas, que o currículo é uma questão de saber, identidade e poder. (SILVA, 2010, p. 147).

Em vista dessas forças que habitam e transitam o currículo, torna-se difícil conceber a ideia de currículo baseado exclusivamente de conceitos técnicos, como grades curriculares e listas de conteúdo, inertes e sem contextualizar a energia e a força que ali se encontram.

É necessário libertar o pensamento para novos currículos, para dar novos ares ao pensamento aprisionado no legado da retórica da tradição. Por isso, é importante compreender a importância da lei Nº10.639/03 para o momento atual da educação brasileira. É relevante considerar as mudanças ocorridas através da implementação dessa legislação.

O currículo escolar é uma força inquestionável que desafia a sociedade e a escola a refletir sobre uma mudança de procedimentos e conteúdos escolhidos para estarem sendo colocados dentro das disciplinas escolares. Esses conteúdos que servirão de base para formar as futuras gerações que constituirão o corpo social brasileiro. Pois o currículo interfere e auxilia na formação dos sujeitos. Dessa maneira, ele traz uma produção de sentidos e significados que podem colaborar ou dificultar a difusão do respeito à cultura afro-brasileira.

Sendo assim, o currículo que não se descolonializa, não oportuniza o respeito à cultura negra brasileira, pode se tornar um auxiliar eficaz no alastramento dos preconceitos sociais. Pois de acordo com Gomes (2012), a valorização da cultura negra

(...) exige mudança de práticas e descolonização dos currículos da educação básica e superior em relação à África e aos afro-brasileiros. Mudanças de representação e de práticas. Exige questionamento dos lugares de poder. Indaga a relação entre direitos e privilégios arraigada em nossa cultura política e educacional, em nossas escolas e na própria universidade. (GOMES, 2012, p. 100).

Compreendendo, assim, que o silenciamento da cultura negra está instaurado na sociedade, em toda a sua estrutura, inclusive nas instituições de ensino, por meio das práticas pedagógicas e do “(...) texto curricular, entendido aqui de forma ampla - o livro didático e paradidático, as lições orais, as orientações curriculares oficiais, os rituais escolares, as datas festivas e comemorativas- está recheado de narrativas nacionais, étnicas e raciais”. (SILVA, 2010, p 101).

A desvalorização da cultura afro-brasileira é o fruto de um complexo sistema multifacetado que atua de forma subjetiva na nossa sociedade, provocando “(...) contradições, medos, ansiedades, resistências, cisões” (SILVA, 2010, p.103), e possui

uma vinculação direta com a questão da valorização da cultura afro-brasileira. Pois a imagem do negro e da sua cultura está associada a um saber inferior. Como destaca Cunha (2006),

O currículo diz de um conjunto tanto teórico quanto experimental que estabelece uma imagem ou perspectiva sobre a qual se preconiza um ideal de homem e de sociedade, diz, também, de uma concepção de conhecimento e de uma opção por determinados elementos de uma cultura que deseja conservar. Sendo uma imagem, o currículo inventa um mundo com base numa ordem de ideias e numa estrutura que revela o significado daquilo que quer representar. (CUNHA, 2006, p. 18¹⁵).

À vista disso, é tão importante refletir sobre propostas curriculares que dialoguem com a realidade brasileira, viabilizando a promoção dos conhecimentos, e entendendo-os como parte importante para o processo de desenvolvimento de alunos e alunas, pois a diferença, o outro, o negro já entrou na escola devido a uma luta que o povo oriundo da diáspora possibilitou. Agora, esse território escolar precisa acolher os sujeitos antes invisibilizados ou colocados afastados das instituições formais do conhecimento, as escolas.

O fim da escravidão no passado não promoveu a equidade social, a cidadania ao povo negro e aos seus descendentes e nem o reconhecimento de sua cultura. Esta última, tendo que ser calada por muito tempo. Uma comprovação legal dessa proibição é o fato da prática da capoeira ter sido incluída no código penal brasileiro no passado. Conforme dito por Queiroz (2018), ao se referir à problematização da valorização da raça negra na educação:

No âmbito da educação, a questão racial não é contemplada. Se examinarmos planos de cursos e ementários de disciplinas, encontramos o silêncio racial, isto é, o tema das relações étnico-raciais não fazem parte das inquietações das instituições. Assim sendo, o racismo é plantado nas mentes e nos corações a partir das estruturas dos próprios cursos. (QUEIROZ, 2018, p. 29).

Dessa maneira, a Lei 10.639/03 é um grande avanço dentro da sociedade brasileira, pois possibilitou o reconhecimento das contribuições do povo negro na formação do país, auxiliando a valorização e reconhecimento dos filhos da diáspora.

¹⁵<<http://www.redalyc.org/pdf/5255/525552615004.pdf>> Acesso em 2 de julho de 2019.

Madrugá Cunha, Claudia Filosofia e Ética: Imagem Transversal do Currículo Revista Práxis, vol. 2, julho-diciembre, 2006, pp. 17-23 Centro Universitário Feevale Novo Hamburgo, Brasil.

Agora é necessário avaliar a real efetivação da Lei 10.639/03 nas produções que advém dessa legislação, pois “aos poucos, os educadores e as educadoras vêm interessando-se cada vez mais pelos estudos que articulam educação, cultura e relações raciais” (GOMES, 2002, p. 40). Logo, essa temática das relações étnico- raciais está conquistando uma maior visibilidade e provocando mudanças significativas nas práticas curriculares. Assim, a cultura negra encontra espaço para ser colocada dentro das disciplinas.

A disciplina de Educação Física e a Lei N° 10. 639/03 encontram na capoeira uma prática genuinamente negra e brasileira e, dessa maneira, podem conduzir o fio das relações étnico-raciais na escola através da difusão dos conhecimentos dessa manifestação cultural. Não se atendo somente aos conhecimentos da técnica da capoeira, mas principalmente aos seus saberes ancestrais, visando analisar como ela está sendo colocada nas práticas pedagógicas escolares dentro da disciplina de Educação Física.

2.4 DA ORIGEM ASCÉPTICA ÀS PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ÉTNICO-RACIAIS

*“Na propaganda enganosa
paraíso racial
hipocrisia faz mal
nosso futuro num saco sem fundo
a gente vê
e finge que não vê
a ditadura da brancura
Negros de alma negra se inscrevem
naquilo que escrevem
mas o Brasil nega
negro que não se nega.”*

(Jamu Minka)¹⁶

Nesse momento da pesquisa busco alinhar a questão étnico-racial com a Educação Física. Sair do processo de “propaganda enganosa” e compreender como a Educação Física foi se constituindo como uma disciplina escolar que serve à “ditadura da brancura”, como tão bem explana Jamu Minka em seu poema. Buscando entender/descobrir a linha que compõe as bases fundantes da Educação Física no país. Portanto, trago o perfil com o qual o currículo da disciplina de Educação Física foi desenhado através do tempo e em qual lugar o corpo negro foi colocado em nosso processo de colonialismo, pois “o Brasil nega, negro que não se nega”. Assim, abordo a visão de corpo que é componente da disciplina de Educação Física e a qual modelo de sociedade ela está, ou estava, auxiliando a formar.

Resgato que, no século XIX, surgem as primeiras elaborações conceituais primárias sobre a noção do corpo como força de trabalho. Nesse período, na Europa, se firma a burguesia como classe no poder, e a classe operária em contraponto. (SOARES, 2004). Para que a burguesia se mantivesse hegemônica, era imprescindível desenvolver um novo perfil de homem, que pudesse reproduzir a vida sobre novas bases políticas,

¹⁶ <http://www.lettras.ufmg.br/literafro/autores/285-jamu-minka>
<http://www.lettras.ufmg.br/literafro/autores/28-critica-de-autores-masculinos/287-tradicao-e-consciencia-negra-critica>. Acesso em: 12/08/2019.

econômicas e sociais. Soares, ao retomar as palavras que Medina utiliza na apresentação do livro *Educação Física no Brasil: a história que não se conta* (1994), aponta que:

A prática sistemática de atividades físicas, desportivas ou lúdicas não é manifestação exclusiva da cultura contemporânea, mas é, sem dúvida, a partir de um certo crescimento urbano e, principalmente, do processo de industrialização, que essa prática adquire contornos especiais.

A Educação Física por sua vez (canal institucionalizado desta prática), vista num plano educacional mais amplo a partir do final do século XIX e início do século XX, vai sendo incrementada e defendida como uma necessidade imperiosa dos povos civilizados. (CASTELLANI FILHO, 1994 apud SOARES, 2004, p. 11).

Soares (2004), ainda, destaca que, para atender a essa necessidade, é imperativo investir nesse homem novo de forma integral, auxiliando o seu desenvolvimento em todos os aspectos, sejam mentais, intelectuais, culturais ou físicos.

Seguindo esta linha, percebo que a Educação Física é uma das maneiras de viabilizar a construção desse homem novo na sociedade, abrangendo os espaços do campo, da fábrica, da família e da escola; mas, ao mesmo tempo, pode ser considerada o semblante físico da sociedade capitalista, produzindo e reproduzindo movimentações corporais automatizadas e disciplinadas, fazendo uso de um corpo a-histórico, genérico, onde a ciência se baseia exclusivamente pelo aspecto anatômico e fisiológico do corpo, reforçando o olhar hegemônico da sociedade burguesa, que traz a visão positivista da ciência. (SOARES, 2004).

Para Soares (2004), foi dessa forma que se deu a gênese e o desenvolvimento dessa nova sociedade intimamente integrada com a Educação Física. Sociedade na qual se configuram o livre mercado e a venda da força de trabalho, alicerçando o triunfo do capitalismo. O homem biológico torna-se o cerne dessa nova ordem social, sendo o seu corpo valorizado e levado aos limites do biológico.

Nesse período, se fizeram imprescindíveis as explicações incontestáveis da ciência sobre a formação dessa nova sociedade e desse homem novo que estava sendo construído, demandando uma nova maneira de pensar a natureza, a sociedade e as relações. Dessa forma, ocorre a reorganização, o crescimento e a multiplicidade do novo sistema, das leis que regem a economia, da exploração desmedida do capital em relação ao trabalho. Conforme destaca Foucault (1985, p. 25), “Não se pode entender o desenvolvimento das forças produtivas próprias ao capitalismo; nem imaginar seu

desenvolvimento tecnológico sem a existência, ao mesmo tempo, dos aparelhos de poder”.

Nesse momento, o modelo de conhecimento difundido era o mecanicista. Esse modelo era baseado principalmente na biologia, mas com contribuições da física e da história natural. Essa maneira de pensar da época concebe o conhecimento como a transcrição do objeto, servindo de apoio para a ciência positivista. (SOARES, 2004)

É sabido que o positivismo logrou alcançar êxito entre nós pelo fato de sofrer o Brasil – face a um processo de colonização bancado por um Portugal em muito atrasado no cenário cultural europeu da época – uma síndrome de insuficiência filosófica exacerbada, haja vista apenas existir naquela época no país uma fundamentação filosófica de ordem Tomista, implantada pela Igreja Católica. (CASTELLANI, 1994, p. 28)

Tal concepção desenvolvendo a noção de um sujeito de natureza individualista, onde o homem aparece separado da sociedade e afastado de sua ação, aposta em um humano visto de maneira autônoma da cultura. Nesse sentido, a visão positivista da ciência vai gerar teorias que passarão a defender as discrepâncias sociais pelas desigualdades biológicas, e conseqüentemente, diferenças naturais. (SOARES, 2004)

Em outras palavras, o homem será visto sendo determinado pelas leis da biologia e da natureza, descartando de tal modo quaisquer elementos históricos e sociais que contribuam para a determinação do sujeito que conhece. Nessa perspectiva, a sociedade passa a ser vista como um organismo vivo que evolui em ordem crescente, do inferior ao superior, do simples ao complexo, comandada por leis naturais, inalteráveis, que independem da ação do homem. À vista disso, o homem fica circunscrito, de forma irrefutável, em seus caracteres biológicos. Como destaca Castelliani Filho (1994),

(...) 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 à 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. (CASTELLIANI, 1994, p. 30).

Portanto, devido à crescente necessidade de mão-de-obra nas diferentes instâncias da produção do capital, se ampliam as desigualdades sociais, que são integralmente justificadas pela necessidade do progresso. Conforme explicita Foucault

(1985, p. 47): “(...) o capitalismo (...) socializou um primeiro objeto que foi o corpo enquanto força de produção, força de trabalho”, havendo, dessa maneira, a substituição do corpo negro do período escravocrata para um corpo, de preferência branco, operário. Dessa maneira, os indivíduos vão ocupando os diversos espaços de trabalho de acordo com suas ‘capacidades naturais’. Em decorrência desse fato, os cargos ou funções que a pessoa ocupa na produção acabam auxiliando na hierarquização das funções, de acordo com a classe social, onde o corpo negro é posto como resíduo do sistema escravocrata desvalido de valor, ou seja, rejeitado como valor social.

Dessa maneira, funda-se no Brasil um maior número de cidades e indústrias, isso desencadeia um processo de urbanização e proletarização no país. Em outras palavras, disse Soares (2004) que a sociedade que governa a nação brasileira importa o modelo europeu de conduzir a economia e o desenvolvimento social. Pode-se acrescentar também que é a cultura europeia trazida pelos colonizadores que passa a ser considerada mais importante no país.

Parafraseando Soares (2004), destaco que esse crescimento não é acompanhado de uma estrutura de serviços básicos, como por exemplo, os serviços sanitários, portanto deflagrando o surgimento de epidemias. Mas a população operária é a que sente por primeiro os efeitos decorrentes desse desenvolvimento desenfreado do capitalismo, acarretando uma ação contínua de segregação entre as classes. Como destaca Foucault (1985, p. 129): “O capitalismo não tem como razão de ser privar os trabalhadores dos meios de subsistência. Mas ele não pode se desenvolver sem privá-los dos meios de subsistência”.

Com o passar do tempo, a classe dominante começou a se sentir ameaçada pela população que crescia nos becos e cortiços, pois essa população que crescia a margem da sociedade demonstrava ser uma força opositora e, além disso, eram responsabilizadas pelas epidemias que ocorriam na sociedade e que também atingiam a classe que se encontrava no poder. Esse contexto obrigou a burguesia a formular ações para a reestruturação e melhoria do espaço urbano de maneira mais ordenada. Surge, deste modo, uma nova reorganização dos espaços de vida dos indivíduos. (SOARES, 2004)

Seu discurso normativo veiculara a ideia de que as classes populares vivem mal por estarem impregnadas de vícios, de imoralidade, por viverem sem

regras. O discurso das classes no poder será aquele que afirmara a necessidade de garantir as classes mais pobres não somente a saúde, mas também uma educação higiênica e, através dela, a formação de hábitos morais. E este discurso que incorpora a Educação Física e a percebe como um dos instrumentos capazes de promover uma assepsia social, de viabilizar esta educação higiênica e de moralizar os hábitos. (SOARES, 2004, p. 11).

O discurso da burguesia procura associar a concepção de que as classes menos favorecidas vivem mal em decorrência aos seus vícios, imoralidades e ausência de regras. E, que em decorrência disso, a classe dominante precisa garantir a saúde e a educação higiênica. (SOARES, 2004).

2.5 A EDUCAÇÃO FÍSICA E ASSEPSIA SOCIAL/EUGENIA

*“Eu sou o que mataram
 e não morreu,
 o que dança sobre os cactos
 e a pedra bruta
 — eu sou a luta.
 O que há sido entregue aos urubus,
 e de blues em blues
 endominga as quartas-feiras
 — eu sou a luz sob a sujeira.
 (noite que adentra a noite e encerra
 os séculos,
 farrapos das minhas etnias,
 artérias inundadas de arquétipos)
 eu sou ferro, eu sou a forra.
 (...) e de blues a urublues
 ouça a moenda
 dos novos senhores de escravos
 com suas fezes de ouro
 com seus corações de escarro.
 eh tempo em deslimite e desenlace!
 eh tempo de látex e onipotência!
 eu sou a luz em seu rito de sombras
 — esse intocável brilho.”*

(Salgado Maranhão)¹⁷

A educação higiênica buscava separar de maneira científica os negros que já haviam “*sido entregue aos urubus*”. Essa educação higiênica auxiliará na instrução da população mais desprovida de hábitos de higiene e de moral, os filhos da diáspora, os “*farrapos das minhas etnias*”. Daí nasce a necessidade de um discurso que englobe a Educação Física e a identifique como um dos dispositivos necessários para viabilizar

¹⁷ Poema de José Salgado Santos, mais conhecido como Salgado Marinho. <http://www.lettras.ufmg.br/literafro/autores/28-critica-de-autores-masculinos/415-vozes-afro-descendentes-e-metalinguagem-na-poesia-de-salgado-maranhao>. Acesso em: 12/08/2019.

uma assepsia social, promovendo um ensino eficaz da higiene e da moralização dos hábitos, realizando um processo de desaparecimento dos “*que mataram e não morreu*”.

Dessa forma, a burguesia reforça as explicações ditas científicas para justificar a miséria como sendo resultado do progresso do capitalismo, enfatizando que as consequências se originam devido aos aspectos hereditários e genéticos, contribuindo para a manutenção de uma visão onde o corpo negro seja constantemente colocado à margem da sociedade. (SOARES, 1994). Como destaca Thiago Batista Costa (2017):

Negros, africanos, trabalhadores, escravos e ex-escravos eram considerados a “classe perigosa” e a partir de então se transformavam, nas palavras de Nina Rodrigues em “objetos de ciencia” (prefácio a Rodrigues, 1933/88). “Era a partir da ciência que se reconheciam as diferenças e se determinavam as inferioridades” (SCHWARTZ, 1994:28). Segundo Ventura (1988), teorias do evolucionismo social, o positivismo, o naturalismo e o social-darwinismo, começavam a se difundir a partir dos anos 70, tendo como horizonte de referência o debate sobre os fundamentos de uma cultura nacional em oposição aos legados metropolitanos a origem colonial. (COSTA, 2017, p. 79).

Dessa maneira, a sociedade hegemônica, branca, utiliza-se de uma ciência preconceituosa e racista para se manter no poder e ampliar as diferenças sociais entre o corpo negro e o corpo branco. Assim, é difundida a eugenia.

De acordo com Costa (2017),

(...) o conceito de eugenia – eu: boa; genus: geração - que encontramos em Schwarcz (1993), descrito como criação do filólogo inglês Francis Galton, em 1883, para designar a ciência que trata dos fatores capazes de aprimorar as qualidades hereditárias da raça humana. Assim, o movimento higienista encontrou na eugenia a solução para o problema da mestiçagem. Tratava-se “de fazer uma nova racionalidade científica para os abarrotados centros urbanos, implementar projetos de cunho eugênico que pretendiam eliminar a doença, separar a loucura e a pobreza” (Ibidem, p.14). (COSTA, 2017, p. 80).

Nessa esteira, a escola vem a ser a instituição social responsável para desenvolver e propagar os hábitos de higiene na população, como por exemplo, lavar as mãos e escovar os dentes, e conseqüentemente acaba aderindo ao ideal de eugenia, colocando a Educação Física alinhada com esse propósito. Portanto a Educação Física vincula-se, cada vez mais, a uma visão biológica e de organização social, inserindo e difundindo a concepção de hierarquia, de ordem, de disciplina, de esforço pessoal e de saúde, como dever e obrigação de cada indivíduo.

Tendo suas origens marcadas pela influência das instituições militares – contaminadas pelos princípios positivistas e uma das que chamou para si a responsabilidade pelo estabelecimento e manutenção da ordem social, quesito básico à 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 à implementação do processo de desenvolvimento do país (...). Contudo, esse entendimento, que levou por associar a Educação Física à Educação do Físico, à Saúde Corporal, não se deve exclusivamente (...) aos militares. A eles, nessa compreensão, juntavam-se os médicos. (CASTELLANI, 1994. p.38 e 39).

Desse modo, a Educação Física é um importante meio de propagar a conservação da ordem social do capital através da valorização e difusão da disciplina e da vontade, moldando as expressões corporais e atitudes do indivíduo.

Seguindo esse raciocínio, os sujeitos que não conseguem alcançar uma posição acima na pirâmide social comprovam a sua particular ausência de força moral e inteligência pessoal, unido a isso, a crença da classe dominante na herança racial. (SOARES, 2004). Em outras palavras, isso significa que os negros eram considerados sem moral e inteligência, e por isso estavam constantemente sendo excluídos de qualquer possibilidade de mobilidade social. A ausência de uma qualidade de vida era justificada pela sua incapacidade. E a incapacidade do negro era devido a sua cor, etnia, genética. Assim, “o racismo brasileiro amadurecera durante os séculos de vigência do escravismo e, naquele momento, operava como barragem de peneiramento (MOURA, 1977) a impedir a justa inserção social do povo liberto.” (QUEIROZ, 2018, p. 100).

As pesquisas desenvolvidas nesse período darão suporte a esta ideologia que defende as desigualdades sociais respaldadas pela ciência. Em outras palavras, a ciência daquele período histórico colaborava com a ideia de que as desigualdades sociais dependiam rigorosamente de causas biológicas e, assim, firmavam os lugares e espaços para as pessoas na sociedade. (SOARES, 2004).

O arquivo negativo da escravidão criminosa seguiu sendo transferido de uma geração de negros à outra. O processo social que se seguiu à abolição da escravidão operou para a consolidação do racismo mascarado do povo brasileiro. (QUEIROZ, 2018, p. 120).

À vista disso, a burguesia consegue propagar o ideal do valor e esforço pessoal, declarando que em uma competição os mais bem preparados vencem. Relacionando dessa maneira, a competição e a concorrência, que são importantes fios de alicerçamento do capitalismo, como processos naturais e não como resultado do desenvolvimento de uma sociedade. (SOARES, 2004)

Compreendendo, também, que os mais aptos ganham no jogo da vida e, assim, aprimoram a raça, que vai se tornando mais pura, de tal modo que começa a se difundir uma nova ciência, a eugenia, que busca afirmar às questões relacionadas às reivindicações sociais, através das diferenças naturais. Ou seja, procurava validar a humanidade pelo viés exclusivamente biológico, enfatizando a raça e o nascimento como determinantes, propondo uma ação científica na sociedade pelo biológico (SOARES, 2004). É possível ampliar esse entendimento dizendo que os herdeiros da diáspora africana não progridem na escala social devido aos próprios défices genéticos e morais que carregam.

Consequentemente, a eugenia foi empregada pela sociedade dominante para fundamentar a injustiça e segregação que a população negra sofria. Dessa maneira, a sociedade difundia as justificativas para dominação e exploração. Tratando da eugenia, Bernal diz que ela utiliza o “argumento da raça para justificar toda a exploração de classe ou colonial; até podia ser utilizada para provar que os brancos e os negros pertenciam a espécies diferentes”. (apud SOARES, 2004. p 18).

A teoria eugênica representa, de maneira nítida, as inquietações e apreensões de uma determinada classe que pretende se manter no poder, utilizando-se, para isso, de quaisquer formas ou meios. Para isso visa promover e propagar pesquisas que possibilitem o crescimento e a aplicação da Educação Física.

A Educação Física aparecerá associada aos princípios eugênicos de regeneração e embranquecimento da raça, tornando-se um poderoso recurso nas mãos da classe dominante para justificar a sua posição e atribuir a si a exclusiva forma de conservar a ordem e o progresso. (SOARES, 2004).

As teorias raciais, particularmente a eugenia, foram poderosos instrumentos nas mãos da burguesia para justificar seu domínio de classe, para auto-

intitular-se a única classe capaz de manter a "ordem" e de viabilizar, a partir dela, o "progresso". (SOARES, 2004, p. 18).

Dessa forma, poderia se assegurar o prolongamento do regime social já estabelecido, através da fundamentação de pesquisas de determinação biológica, e produzir, conseqüentemente, espaços predeterminados para cada sujeito ocupar na sociedade, ratificando, desse jeito, de maneira imutável as funções e papeis sociais de cada ser humano. (SOARES, 2004).

As instituições e organizações passaram a embutir barragens de peneiramento (MOURA, 1977) na forma de regras, leis, eufemismos, silêncios e perseguições, cuja finalidade consiste em impedir aos descendentes dos africanos escravizados um salto de qualidade para acessar o patamar de vida desejável. Negro pode participar, mas não pode ser participe, isto é, não pode tomar parte” (QUEIROZ, 2018, p. 120).

Nesse período, também, surge a compreensão de corpo como sendo um instrumento necessário para o desenvolvimento do capital. Entendendo-se, então, que o corpo passa a ser visto como mais uma matéria prima necessária para o aumento da produção, sendo colocado como objeto que promove o convívio social de novas relações de poder. (SOARES, 2004)

Assim, o corpo individual começa a se estabelecer como mais um investimento que o sistema capitalista deva se dedicar, pois o corpo agora é visto como mais um instrumento valioso para o bom desempenho da fabricação/produção. Na obra *Microfísica do Poder* (1985), Foucault nos diz que:

O controle da sociedade sobre os indivíduos não se opera simplesmente pela consciência ou pela ideologia, mas começa no corpo, com o corpo. Foi no biológico, no somático, no corporal que, antes de tudo, investiu a sociedade capitalista. O corpo é uma realidade bio- política. (FOUCAULT, 1985, p 47).

A partir da colocação acima, nota-se o novo valor que é concedido ao corpo, pois esse se transforma em elemento importante para se constituir a nova ordem, sendo, então, coberto de práticas sociais que investem em desbravar os seus mistérios, aprofundando, principalmente os estudos sobre a fisiologia. A decorrência desse fato é a

valorização e disseminação da medicina e das suas formas coercitivas e representativas na sociedade, com a intenção de se manter a nova ordem que emerge.

A medicina provoca um encantamento nas pessoas, uma vez que possibilita uma redução efetiva na propagação de epidemias, ao promover a melhoria da saúde das pessoas, e conseqüentemente, prolongando o seu tempo de vida produtivo, permitindo, dessa forma, certa liberdade. Entretanto, é uma liberdade que enclausura, pois os investimentos colocados na promoção do corpo são/saudável servem de instrumento para o Estado manipular e controlar os indivíduos e as grandes massas. Dessa forma, o contraponto que a população paga pelos benefícios oriundos desse desenvolvimento das pesquisas sobre a saúde do corpo é a manutenção da ordem social já estabelecida. (SOARES, 2004).

O domínio, a consciência de seu próprio corpo só puderam ser adquiridos pelo efeito do investimento do corpo pelo poder: a ginástica, os exercícios, o desenvolvimento muscular, a nudez, a exaltação do belo corpo... tudo isto conduz ao desejo de seu próprio corpo através de um trabalho insistente, obstinado, metucioso, que o poder exerceu sobre o corpo das crianças, dos soldados, sobre o corpo sadio. (FOUCAULT, 1985, p. 146).

Por certo que as novas perspectivas que a medicina trouxe auxiliaram na melhoria da construção da racionalidade social, que nasce junto às imposições de promoção da saúde do corpo. Corpo que deve estar saudável para a manutenção do social. Em outras palavras, o corpo biológico saudável é cuidado para que seja utilizado como ferramenta indispensável para a geração de lucro para seus proprietários. (SOARES, 2004).

Compreendendo que o corpo saudável é uma determinação da atual sociedade, os organismos doentes não trariam o lucro esperado. E o corpo doente não poderia estar relacionado com a sobrecarga produzida proveniente das condições insalubres deflagradas decorrentes do sistema capitalista, onde os corpos eram exigidos de maneira extrema. Com isso, era de fundamental importância que as classes dominantes encontrassem outras causas, não as de ordem social, para esclarecer a deterioração dos corpos utilizados como instrumentos geradores de capital.

Externava-se naquele período, com relação a Educação Física, aquilo que Alcir Lenharo convencionou chamar de “militarização do corpo” (que se dava em 3 patamares, quais sejam, o da moralização do corpo pelo exercício físico, do aprimoramento eugênico incorporado à raça e a ação do estado sobre o preparo físico e suas repercussões no mundo do trabalho), a qual se deu concomitantemente à “militarização do espiritual” (CASTELLANI, 1994, p. 85).

Para camuflar as mazelas produzidas pelo novo sistema econômico no corpo individual e social, a classe hegemônica recorre aos discursos biológicos e morais. Isso significa a defesa de que as doenças são oriundas das classes populares que possuem um espírito vicioso, uma vida imoral e sem regras, e, portanto, precisam ser conduzidas a uma forma de vida mais regrada, com hábitos, costumes e valores que fomentem a assepsia nesses locais e no próprio corpo. (SOARES, 2004).

Para isso, a ciência da época propaga, através da prática médica, um conjunto de condutas e normas que colocam como primordial uma educação moral e física, compreendendo que essa Educação Física era prescrita pelas autoridades médicas, com os cuidados com o corpo, tanto na higiene pessoal e do ambiente, e a prática de exercícios físicos. (SOARES, 2004).

Deste modo, os médicos são investidos pelo Estado com uma liberdade autoritária que lhes permite ditar regras de bem-estar à população com o intuito de promover a saúde. Assim, o corpo doente não poderá mais ser explicado devido a um sistema capitalista em que as condições sociais e as diferenças de classes desencadeiam males ao corpo, exaurido por horas a fio de trabalho em condições nocivas, e muito menos pelas barreiras de acesso à informação difundida em práticas higienistas. (SOARES, 2004).

Dentro dessa complexa conjuntura social vai sendo elaborado mais um mecanismo de intervenção, que atuará tanto no corpo individual, quanto no corpo social, estabelecendo hábitos, sendo colocado nas instâncias científicas com seu objetivo de disciplinar o corpo biológico do indivíduo e, a partir dele, moralizar toda a sociedade e promover a melhoria e regeneração da raça. Dessa forma, a Educação Física será mais um mecanismo desenvolvido para auxiliar na construção de um homem novo, voltado para o capital. (SOARES, 2004).

A classe dominante possuía a absoluta compreensão da necessidade da força do corpo do trabalhador, pois “Almejando a ordem e o progresso, era de fundamental

importância formar indivíduos fortes e saudáveis, que pudessem defender a pátria e seus ideais” (BRASIL, 1977, p.19). Por isso, era necessário devolver, nesse corpo explorado, o vigor. Porém sem modificar significativamente sua qualidade de vida e de trabalho, assegurando dessa forma a prosperidade e o poder para os donos do capital. (SOARES, 2004)

Diante dessa realidade, a Educação Física começa a ter a sua história e imagem formada e correlacionada com a área biológica e da saúde. Em outras palavras, os médicos, plenos de poder, encaminham os conhecimentos que constroem e fundam a Educação Física. Essa Educação Física que se torna um instrumento importante para a constituição de um homem social que atenda aos predicativos e requisitos de uma nova organização de sociedade que se estabelece. (SOARES, 2004).

Isso leva a compreender que as instituições políticas determinam o rumo que a Educação Física deva trilhar, balizando o seu espaço de atuação e indicando o seu campo de conhecimento, convertendo-a em um importante aparelho ou dispositivo de ação e de intervenção na existência do corpo individual e social.

Os corpos dos sujeitos são vistos agora como algo importante a se investir, pois deles vem a força motriz do capital. Um corpo fraco seria sinônimo de ausência de lucro. Porém, esse investimento no corpo não poderia passar de um adestramento para desenvolver a sua energia, força física e disciplina, como um bom animal¹⁸ adestrado.

Os ideais da medicina higienista propunham procedimentos normativos, disciplinares e morais. Esses procedimentos eram compreensões provenientes da abordagem positivista da ciência e da moral burguesa, que pregavam os fundamentos da disciplinarização dos corpos, dos costumes e da vida. (SOARES, 2004).

Essas práticas eram implementadas em prol da saúde e da civilização, mas também a serviço do Estado como uma original tática de intervenção na sociedade.

¹⁸Jogador de futebol Edmundo apelidado em 1997 de animal. "Eu sou filho de pais semianalfabetos. Não estão mais aqui, mas eram pessoas super do bem, dóceis. Eu queria muito ter estudado. Eu era muito bom em matemática, meu sonho era ser engenheiro eletrônico, mais até do que jogar futebol. E eu não pude fazer essas coisas.”[...] Os clubes Preparam muito bem o atleta e esquecem do homem. Tem um ser humano para ser cuidado. É como se fosse uma mercadoria que não serve e joga fora. Você não está nem aí se esse cara vai ter futuro na vida.<<https://globoesporte.globo.com/futebol/times/vasco/noticia/1997-o-ano-em-que-ninguem-jogou-mais-bola-que-edmundo.ghml>>. Acesso em: 12/08/2019.

Dessa forma, auxiliando na política de transição do homem para um novo sistema que emerge.

Apenas em 1937, na elaboração da Constituição, é que se fez a primeira referência explícita à Educação Física em textos constitucionais federais, incluindo-a no currículo como prática educativa obrigatória (e não como disciplina curricular), junto com o ensino cívico e os trabalhos manuais, em todas as escolas brasileiras. Também havia um artigo naquela Constituição que citava o adestramento físico como maneira de preparar a juventude para a defesa da nação e para o cumprimento dos deveres com a economia. (BRASIL, 1997, p. 20).

Assim, com o apoio do Estado, inicia-se um período de medicalização da sociedade brasileira e o viés higienista vai induzir e adequar de maneira significativa a Educação Física. Então, se desenvolvem correntes pedagógicas que privilegiam as práticas com base na anatomia e fisiologia, com forte caráter higiênico, eugênico e moral. (SOARES, 2004).

Porém, nesse período, a preocupação com a saúde não abrange toda a sociedade, mas sim, as famílias da elite, pois essas sentiam que formavam os verdadeiros herdeiros da pátria.

Não interessava ao Estado modificar o padrão familiar dos escravos que deveriam continuar obedecendo ao código punitivo de sempre. Os escravos, juntamente com os desclassificados de todo tipo, serão trazidos à cena como aliados na luta contra a rebeldia familiar. Escravos, mendigos, loucos, vagabundos, ciganos, capoeiras etc., servirão de anti-norma, de casos-limite de infração higiênica. A eles vão ser dedicadas outras políticas médicas. Foi sobre as elites que a medicina fez incidir sua Política familiar, criticando a família colonial nos seus crimes contra a saúde. (COSTA, 1983 p 33 apud, SOARES, 2004, p.72).

Foi com a intenção de viabilizar uma política eficaz e difundir práticas normativas na sociedade que os defensores higienistas e eugenistas se utilizaram da Educação Física. Os médicos receitaram a prática de exercícios físicos, principalmente a ginástica, para solucionar a questão fisiológica e anatômica do corpo que representasse a elite branca, permitindo-lhe uma identidade racial, e atribuindo-lhe superioridade. (SOARES, 2004).

Dessa forma, a Educação Física através da ginástica ¹⁹propagada dentro das instituições escolares, que iniciaram suas funções com a chegada da corte portuguesa no Brasil, balizadas pelas políticas educacionais da época, reforçava e incentivava o preconceito e o racismo já existente com os negros, cooperando para a conservação das desigualdades baseadas em questões étnico-raciais.

A Educação Física que se ensinava nesse período era baseada nos métodos europeus — o sueco, o alemão e, posteriormente, o francês —, que se firmavam em princípios biológicos. Faziam parte de um movimento mais amplo, de natureza cultural, política e científica, conhecido como Movimento Ginástico Europeu, e foi a primeira sistematização científica da Educação Física no Ocidente. (BRASIL, 1997, p. 20).

A ciência da época contribuía, com seus ideais e pesquisas, para reforçar as diferenças no tratamento das pessoas negras e seus descendentes, divulgando e afirmando a superioridade da raça branca em relação à raça negra, e dessa forma, reforçando a conservação e a manutenção da hegemonia branca colonizadora. (SOARES, 2004).

Após a independência do país, levanta-se um intenso movimento que deseja mudar o quadro social brasileiro, onde a metade da população era constituída de negros e escravos. Para isso, se implantou a política da eugenia no Brasil.

Além disso havia no pensamento político e intelectual brasileiro da época uma forte preocupação com a eugenia. Como o contingente de escravos negros era muito grande, havia o temor de uma “mistura” que “desqualificasse” a raça branca. Dessa forma, a educação sexual associada à Educação Física deveriam incutir nos homens e mulheres a responsabilidade de manter a “pureza” e a “qualidade” da raça branca. (BRASIL, 1997, p. 19).

O primeiro Congresso Brasileiro de Eugenia foi realizado no Rio de Janeiro em 1929, onde se enfatizou a importância do melhoramento da raça e da saúde por meio da Educação Física. Foi explanado pelo Dr. Jorge de Moraes o tema “Da educação

¹⁹Daiane dos Santos realizou pela primeira vez na ginástica o duplo twist carpado. O salto foi batizado pela Federação Internacional de "Dos Santos". Praticava ginástica na Associação dos Amigos do Centro Estadual de Treinamento Esportivo e relata sobre o preconceito vivido dentro do esporte <<https://www.geledes.org.br/daiane-dos-santos-ousem-mais/>. Acesso em: 05/08/2019.

Physical como fator eugênico e sua orientação no Brasil” onde foram colocadas as definições abaixo (SOARES, 2004):

1º - A bem da saúde e desenvolvimento da raça, o 1º Congresso Brasileiro de Eugenia appella para a classe médica a fim de aprofundar a cultura nacional no que diz respeito às bases e orientações científicas da Educação Physical a começar pela escolha do methodo apropriado aos brasileiros e ao seu clima. (I CONGRESSO BRASILEIRO DE EUGENIA, 1929 apud SOARES, 2004, p 119).

Para difundir os ideais eugênicos, a elite brasileira e os médicos eugenistas, difundiram e reforçaram conceitos e imagens de que a população negra configurava um perigo constante à nação, concebendo a essas pessoas adjetivos que as desqualificavam. Conseqüentemente, associando a imagem e presença da pessoa negra a um ser menor, inferior, devido ao seu caráter bárbaro, primitivo ou irracional. (SOARES, 2004).

Através da linha que traça a trajetória da constituição da Educação Física no país, nota-se que suas bases fundantes buscaram excluir a cultura negra da sociedade. Pois a Educação Física teve seu traçado marcado pela eugenia, que silenciava e excluía o negro e a sua cultura. Percebe-se esse fato pelo apreço dos métodos europeus que permeavam as suas práticas, que são exercidas até os dias de hoje através do currículo.

Mas, para buscar novas práticas educativas que possam vir ao encontro com a valorização da cultura negra dentro da escola, possibilitando um processo de descolonização da Educação Física, incentivado pela Lei Nº 10.639/03 e pelo documento da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, optou-se pela capoeira.

A capoeira resgata a valorização do corpo negro dentro da escola. Por isso se faz importante trazer essa manifestação cultural como possibilidade de se acolher as contribuições da cultura afro-brasileira e, dessa maneira, trabalhar as questões étnico-raciais dentro da disciplina de Educação Física, tornando relevante a participação do negro e sua cultura dentro das instituições escolares e na constituição da sociedade. Almeja-se, portanto, superar os preconceitos e estereótipos que o corpo e a cultura negra ainda carregam, ou seja, aspirando possibilidades novas nas práticas educativas da Educação Física que possibilitem um movimento contra hegemônico no currículo escolar.

3 TRAÇADOS PESQUISADOS SOBRE O CORPO NEGRO

*“Dança guerreira
 Corpo do negro é de mola
 Na Capoeira
 Negro embola e desembola
 E a dança que era uma festa pro povo da terra
 Virou a principal defesa do negro na guerra
 Pelo que se chamou libertação
 E por toda força, coragem e rebeldia
 Louvado será todo dia
 Que esse povo cantar e lembrar o jogo
 de Angola
 Da escravidão no Brasil”*
 (Mauro Duarte/Paulo Cesar Pinheiro)²⁰

Nessa fase do estudo realizei uma revisão sistemática (RS) de literatura, visando compreender, por meio dos resultados apresentados em outras pesquisas, sob qual concepção a capoeira tem sido integrada no currículo escolar, que serve de base para o planejamento dos professores e, conseqüentemente, ao desenvolvimento das aulas de Educação Física.

De acordo com Trentini e Paim (1999), “a seleção criteriosa de uma revisão de literatura pertinente ao problema significa familiarizar-se com textos e, por eles, reconhecer os autores e o que eles estudaram anteriormente sobre o problema a ser estudado” (p. 68). Nesse sentido, ao promovê-la, objetiva-se mais do que mapear os estudos recentes sobre a temática investigada nesta dissertação, mas analisar os interesses mais convergentes, as diferenças e similitudes nas abordagens e métodos de pesquisas, os sujeitos mais recorrentes nas investigações e, assim, identificar as lacunas que justificam a proposição deste estudo. Compreende-se, portanto, que

(...) a análise e discussão dos dados da pesquisa vai além dos próprios dados e muitas vezes esgota a literatura já revisada, insinuando a geração de sínteses, que vão requerer novas sustentações ou controvérsias provenientes da literatura (TRENTINI; PAIM, 1999, p.67).

²⁰ ADORNO, Camille. A arte da capoeira. (1999. p. 6)

Essa RS parte de alguns questionamentos: Como a capoeira tem se apresentado dentro do componente curricular de Educação Física? A prática da capoeiragem está realmente trazendo uma valorização da cultura afro-brasileira, como determina a Lei N° 10.639, ou tem sido compreendida apenas como mais uma máscara branca na sociedade do capital?

Para isso, foi realizada uma busca na base de dados do Portal de Periódicos da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). A busca foi gerada por assunto. Utilizaram-se os operadores booleanos and em letra maiúscula para os termos procurados. As palavras Educação Física foram contidas dentro do sinal gráfico aspas para que fossem agrupadas dentro da mesma expressão de busca. Os termos pesquisados foram: CAPOEIRA, CURRÍCULO e “EDUCAÇÃO FÍSICA”.

A busca apresentou como resultado 20 trabalhos, compreendidos entre os anos de 2006 a 2018, entre eles 17 artigos e 3 livros. A partir dessa primeira seleção das pesquisas, foi efetuada uma nova etapa classificatória, utilizando o critério de “periódicos revisados por pares”, que resultou em 12 artigos. Entre esses, um estava duplicado e três não tratavam simultaneamente da questão da capoeira, currículo e “Educação Física” e, portanto, foram eliminados. Não foram estabelecidos critérios de exclusão devido ao idioma ou ano de publicação. Foram encontrados um artigo em língua espanhola e outro em língua inglesa. Os artigos inclusos na RS estão inseridos no quadro abaixo.

QUADRO 1: *CORPUS* DA REVISÃO SISTEMÁTICA

| TÍTULO | AUTOR | PUBLICADO EM |
|--|---------------------------|---|
| <i>Possibilidades didático-metodológicas para o trato com a lei no 10.639/2003 no ensino da Educação Física: a importância da educação étnico-racial</i> | MOREIRA, A.; SILVA, M. | Holos, 2018, vol.34(1), pp.193-200. |
| <i>Fundamentos das lutas e o processo de Inclusão: Perspectivas pedagógicas na diversidade educativa contemporânea/</i> | RUFINO, L G B. | Revista Brasileira de Prescrição e Fisiologia do Exercício, 2016, Vol.10(63), p.919(2). |
| <i>Os jogos de lutas nas aulas de</i> | RUFINO, L. G. B. | Revista Brasileira de Prescrição e |

| | | |
|--|--|---|
| <i>educação física escolar: Possibilidades técnico-táticas e seus elementos invariantes</i> | | Fisiologia do Exercício, 2016, Vol.10(63), p.917(2). |
| <i>Capoeira na universidade: Relato de experiência na Universidade Federal do Maranhão</i> | CAMPOS, J. ; JARDIM, A.; MORAES, A.; OLIVEIRA, E.; SILVA, P. | Revista Brasileira de Prescrição e Fisiologia do Exercício, 2016, Vol.10(63), p.898(2). |
| <i>Fatores motivacionais para a prática esportiva em adolescentes do 3º ano do Ensino Médio</i> | SANTOS, A.; SANTOS, M.; LIMA, M.; PEREIRA, M. | RBFF - Revista Brasileira de Futsal e Futebol v. 8, n. 31 (2016): Edição Especial. |
| <i>O desenvolvimento da inteligência corporal cenestésica por meio da modalidade capoeira no primeiro ano do ensino medio</i> | BARROS, K. | Revista Brasileira de Futsal e Futebol, Abril 30, 2015, Vol.7(27SI), p.563(5). |
| <i>La capoeira como herramienta de inclusión social e innovación educativa: Una propuesta para la asignatura de Educación Física/ A capoeira como ferramenta de inclusão social e inovação educacional: uma proposta para o tema Educação Física</i> | RÍOS, E. | Estudios pedagógicos (Valdivia), January 2015, Vol.41(especial), pp.193-212. |
| <i>Entre o prescrito e o vivido nas aulas de educação física / Between the prescribed and the lived in physical education lessons</i> | FIGUEIREDO, Z.; FIGUEIRA, J.; FONTE, S.; CAPARRÓZ, F. | Sport, Education and Society, 25 September 2014, p.1-18. |

FONTE: Elaborado pela pesquisadora (2019).

O trabalho de Moreira e Silva (2018) propõe uma discussão sobre a implementação didática-metodológica da inclusão do ensino da História e da Cultura Afro- Brasileiras na disciplina de Educação Física, essa obrigatoriedade surge a partir da lei Nº 10.639/2003. Dessa forma, traz para o debate a complexidade de valores ou forças que envolvem o abarcamento de um novo componente curricular para essa área. Assim, possibilita ampliar as discussões sobre o tema, buscando alcançar a sua real

aplicabilidade e seu objetivo, que é o resgate valorativo da contribuição do povo negro na formação do Brasil.

O pesquisador Rufino (2016) aparece na revisão sistemática do banco de dados da CAPES com dois artigos publicados no mesmo ano. No primeiro estudo, traz ao debate a questão das manifestações culturais expressas através do conteúdo de lutas aplicadas na disciplina de Educação Física. Põe em questão a relevante construção das manifestações culturais criadas pelos seres humanos, através dessas práticas, e coloca a capoeira como exemplo de conteúdo que tem grande envolvimento com a cultura brasileira.

Em outro trabalho, Rufino (2016) traz considerações sobre o emprego prático do conteúdo de lutas nas aulas de Educação Física. Apresenta a importância de se atentar à diversidade de conteúdos sobre o tema. O autor firma que é necessário realizar práticas significativas que possibilitem a participação de todos. Realiza um apontamento sobre as dificuldades da graduação de Educação Física abranger a diversidade de lutas. Dessa maneira, reverberando a continuidade de práticas já consolidadas, coloca que as modalidades, geralmente, ofertadas na formação superior em Educação Física são o judô, o karatê e a capoeira.

O artigo *Capoeira na Universidade* foi desenvolvido pelo Grupo de Estudos e Pesquisa em Lutas, Artes Marciais e Esporte de Combate (CEPLAMEC), em 2016. O objetivo desse trabalho é descrever a experiência da capoeira como sugestão pedagógica na Universidade Federal do Maranhão. Propondo o exercício da capoeira não somente como atividade física, mas sim trazendo a reflexão de uma prática construída historicamente, traz para o seu contexto a reflexão sobre a construção de uma cultura e cidadania brasileira, opondo-se a um modelo de currículo permeado predominante pela cultura hegemônica.

O artigo *Fatores motivacionais para a prática esportiva em adolescentes do 3º ano do ensino médio* traz como tema de pesquisa a investigação das principais razões que levam os adolescentes a praticarem uma atividade física na escola. O resultado do estudo demonstrou um interesse por novas atividades como, por exemplo, a capoeira. Observou-se que o foco do adolescente era desenvolver o convívio social, o bem estar e a qualidade de vida.

O trabalho de Barros (2015), por meio de uma pesquisa quantitativa, apresenta reflexões sobre a melhoria da inteligência corporal cinestésica dos discentes do Ensino Médio através da prática da Capoeira. Em outras palavras, utiliza-se da capoeira para

verificar se há um progresso dos alunos na inteligência corporal cinestésica. Essa inteligência compõe a teoria das Inteligências Múltiplas e tem por conceito a destreza do indivíduo em dominar os movimentos de seu próprio corpo e de manipular com habilidade os objetos. A escolha pela capoeira foi devido aos pressupostos teóricos da Lei 10. 639, de janeiro de 2003, que coloca a questão da valorização da cultura afro-brasileira em todo o currículo escolar e ao registro da Capoeira como patrimônio cultural brasileiro pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN).

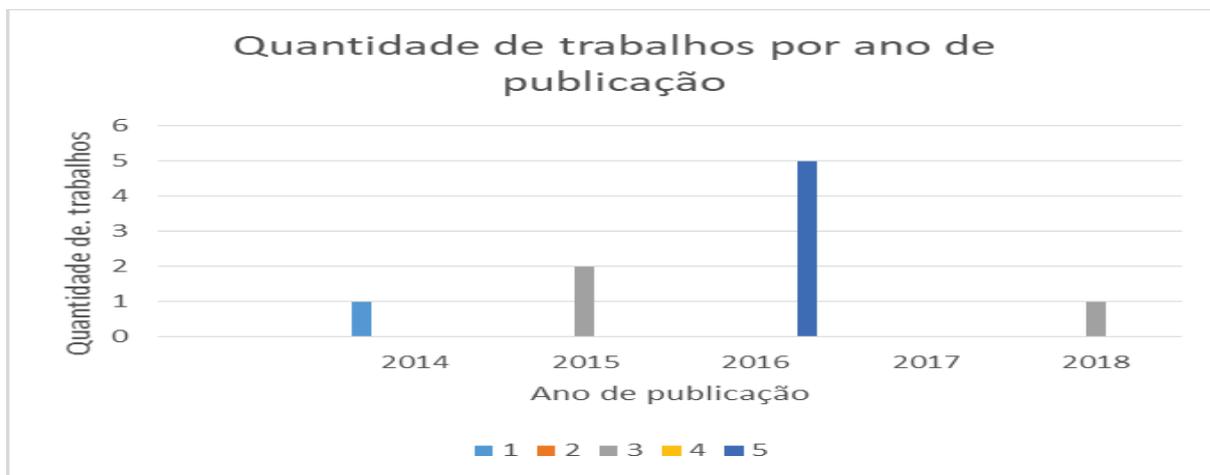
O trabalho desenvolvido pela pesquisadora Evelyn Ríos Valdes (2015) tem como título *A capoeira como ferramenta de inclusão social e inovação educativa: uma proposta na matéria de Educação Física* e foi elaborado tendo como base o seu trabalho de conclusão de Mestrado de Atividade Motriz, Educação e Intervenção Social, realizado na Universidade de Barcelona. Ela propõe o debate da importância da capoeira como recurso pedagógico de inclusão escolar na Educação Física. Desse estudo foi elaborada uma progressão metodológica ao ensino e à prática da capoeira nas escolas com ênfase na criatividade e expressão corporal.

(...) este trabajo se concretiza a partir de la intervención práctica en la escuela, con la implementación de la unidad didáctica de capoeira y su correspondiente evaluación del proceso de aprendizaje en los estudiantes. Se estructuró una propuesta de innovación docente que consiste en una secuencia de progresión metodológica desde primer ciclo hasta tercer ciclo de primaria, es decir desde 1º a 6º grado. Este hecho contribuye a que la capoeira pueda ser enseñada y aprendida a través del bloque de actividad motriz de expresión artística a todos los cursos desde primero a sexto a la vez. Bajo esta consideración se concluye que la capoeira es un recurso de innovación y que puede ser usado como herramienta de inclusión social en las escuelas que se ubican en barrios de exclusión social y marginalidad. (VALDÉS, 2015, p. 210).

No artigo, apresentado por Figueiredo et al. (2014), intitulado *Entre o prescrito e o vivido nas aulas de educação física*, objetivou-se a reflexão sobre o desenvolvimento das vivências escolhidas para fazerem parte da grade curricular da Educação Física e a sua real efetivação. Para isso, os pesquisadores optaram por uma pesquisa qualitativa. O trabalho buscou novas perspectivas curriculares para a disciplina de Educação Física, mas não referencia a capoeira como uma possibilidade.

Dentre os trabalhos descritos acima, se pode observar que o ano em que houve mais publicações foi o de 2016, sendo o total de cinco artigos. No ano de 2015, foram publicados dois artigos e, entre 2014 e 2018, somente um artigo do total do *corpus* da RS

GRÁFICO 1: QUANTIDADE DE TRABALHOS PUBLICADOS POR ANO DE PUBLICAÇÃO



FONTE: Acervo da pesquisadora (2019).

Outro dado relevante a ser considerado é a forma como a capoeira foi concebida nos trabalhos. Alguns artigos (RUFINO, 2016, 2016; MARÍN, REQUENA, VEGA, 2016; SANTOS, SANTOS, LIMA, PEREIRA, 2016; FIGUEIREDO, FIGUEIRA, FONTE, CAPARRÓZ, 2014) se utilizaram da capoeira exclusivamente como recurso de prática corporal, sem o objetivo de contextualizá-la como instrumento valorativo do negro e seus descendentes na formação cultural brasileira.

Também é interessante observar que houve dois trabalhos internacionais que tratam do currículo da Educação Física e sua possível abertura para a prática da capoeira. Sendo que o trabalho de Evelyn Ríos Valdes (2015) aborda o tema do currículo e da capoeira de maneira mais efetiva na disciplina de Educação Física.

Observando os números de publicações, dentro do período da pesquisa de revisão sistemática, é possível notar que o ano de 2016 foi o que teve mais artigos publicados, no total 5. Entre os anos de 2014 e 2018 houve um trabalho apenas. E os trabalhos sobre o tema proposto na revisão foram inexistentes no ano de 2017.

Esse dado pode ser um indício de que, apesar da homologação da lei 10639/2003 para que se inclua em todo o currículo escolar a história e cultura afro-brasileiras, ainda existe a necessidade de se acompanhar a efetivação dessa normativa perante os currículos escolares e, principalmente, na disciplina de Educação Física. E, dessa maneira, promover debates que possam identificar e auxiliar na quebra das barreiras que dificultam o cumprimento da lei, pois a capoeiragem fomenta uma luta entre as forças

ativas e reativas (DELEUZE, 1976)²¹ que conduzem os momentos atuais de transformação constante. Esses momentos históricos que influenciaram as próximas gerações de capoeiras.

Assim, todo conhecimento produzido, inclusive sobre a Educação Física, estará sempre sendo direcionado, com entendimento ou não dessa orientação, sobre as observações futuras que reverberaram de maneira a afetar a consciência emudecida do sujeito em sua psique, enclausuradas no senso comum. Em outras palavras, a Educação Física é fruto de uma produção social, política, econômica e de outras ramificações de forças ativas e reativas, que atuam se contrapondo a todo instante.

O conteúdo do currículo está sendo direcionado a um propósito específico, a um tipo de força, hegemônica, colonizadora. Essa força pode ser reativa que direciona para o decalque e a estratificação dos saberes europeizados, ou uma força ativa, que busca linhas de fuga para produzir e possibilitar a voz e a prática de saberes ancestrais que são desconsiderados dentro do currículo de Educação Física, como a capoeira. Esse duelo de forças auxiliará na formação do aluno, da aluna e de toda a diversidade humana. Esses cidadãos estando consciente ou não desses valores atuarão na sociedade, produzindo ou reproduzindo valores sociais hegemônicos, dando continuidade ao racismo e ao colonialismo. A atuação deles e delas na sociedade refletirá as marcas de sua passagem pela escola e pela disciplina de Educação Física, mesmo que essas marcas sejam subjetivas.

²¹ Conceito de forças ativas e reativas abordadas por Gilles Deleuze no livro “Nietzsche e a Filosofia”. https://poars1982.files.wordpress.com/2008/06/deleuze_nietzsche_ea_filosofia.pdf. Acesso em: 05/08/2019.

3.1 CAPOEIRA: UMA CULTURA MARGINAL

*“A carne mais barata do mercado
 É a carne negra
 Que vai de graça pro presídio
 E para debaixo do plástico
 E vai de graça pro sub-emprego
 E pros hospitais psiquiátricos (...)
 Que fez e faz e faz história
 Segurando esse país no braço, meu irmão
 O cabra aqui, não se sente revoltado
 Porque o revólver já está engatilhado
 E o vingador eleito
 Mas muito bem intencionado(...)
 Mas mesmo assim, ainda guarda o direito
 De algum antepassado da cor
 Brigar sutilmente por respeito
 Brigar bravamente por respeito
 Brigar por justiça e por respeito (Pode
 acreditar)
 De algum antepassado da cor
 Brigar, brigar, brigar, brigar.”
 (Seu Jorge, Marcelo Yuka e Ulisses Capelleti)²²*

A música “A Carne” (1998) traz em sua melodia uma pequena parte da tensão vivida pela ancestralidade negra brasileira. Impõe, em forma de versos, uma reflexão sobre as consequências de um colonialismo embasado no preconceito de cor e de raça, que teve como implicação um longo período escravocrata. Apresenta como ritornelo a frase “*A carne mais barata do mercado, É a carne negra*”. Essa “*carne negra*”, de pessoas muitas vezes subjugadas, mal reconhecidas, desvalorizadas e desrespeitadas e, por isso, há a necessidade de lutar, “*brigar bravamente por respeito*”. Essa carne coberta com a pele negra que está submetida ao “subemprego”, a salários menores, profissões menos reconhecidas, exploradas no seu ser, limitadas pela sociedade ao acesso à moradia, à saúde, à educação, à cultura, e em quase tudo o que buscam. Sendo,

²² <https://www.youtube.com/watch?v=yktrUMoc1Xw>. Acesso em: 06/07/2019.

“*a carne mais barata*”, um ser de menor valia, “*que vai de graça pro presídio*” e “*pros hospitais psiquiátricos*” pois sua dor nem sempre é compreendida. A carne negra, que por sobrevivência, busca um lugar na sociedade, finda em aceitar estas imposições que a cultura branca propõe: o seu silenciamento.

Para buscar valorizar a cultura negra, descolonizar as práticas pedagógicas da Educação Física é que trago o caminhar da capoeira. Capoeira que é arte, e que também é luta. Luta para enfrentar o colonialismo dos currículos escolares na Educação Física. Luta para ser reconhecida como cultura. Assim, a capoeira é história. História marcada pela dança da dor e da alegria. É a capoeira que avança na linha chamada vida. Capoeira que de proibida e renegada, hoje difunde e justifica a arte e a cultura negra.

Para começar a traçar o relato sobre a capoeira, esboço em linhas gerais, a história do início da formação do país. De tal modo, retornando o Brasil Colônia, em meados de 1500, quando ocorreu a chegada dos portugueses ao Brasil.

As narrativas referentes ao processo fundador do Brasil principiam com informações sobre o perigoso desentendimento entre as realezas portuguesa e espanhola. Naqueles idos do século XV, Portugal e Espanha aventuram-se com naus e caravelas, procurando uma rota marítima para chegar às Índias. O indício da existência de novas extensões territoriais supostamente sem dono gerou uma disputa entre as duas coroas e se desfez o clima de diálogo. O ponto final da briga coube ao papa, considerado substituto de São Pedro, portanto, representante vivo, direto e específico de Cristo, o Filho de Deus, na visão dos católicos. O entrevero foi resolvido por meio de um documento assinado pelo Papa Alexandre VI e pelos reis de Portugal e Espanha. Era o Tratado de Tordesilhas, de 1494, que as crianças brasileiras aprendem nas primeiras aulas de História. (QUEIROZ, 2018, p. 121).

Assim, os portugueses começaram a navegar procurando as terras que já consideravam propriedades suas. Pois Portugal possuía o interesse de aumentar a sua abrangência no comércio, conseqüentemente elevando os seus lucros.

Dessa forma, a razão pela qual fez Portugal dedicar os seus investimentos marítimos em uma rota pelo oceano atlântico foi a busca por produtos orientais e conseqüentemente a ampliação do seu território comercial. Conforme destacou Queiroz (2018, p. 54), “(...) a expansão marítima portuguesa realizou simultaneamente o projeto mercantilista de busca de riqueza e poder e a política de difusão do cristianismo católico”.

Os portugueses, que vinham investindo no projeto náutico, pelo menos, desde o século XIV, após a chegada às Índias (em 1498) sob o comando de Vasco da Gama, finalmente desembarcaram nas praias da Bahia, em 1500, com

Cabral. (...) O relato dirigido ao rei português, com riqueza de detalhes sobre a paisagem e os habitantes nativos, imortalizou o autor Pero Vaz de Caminha, sendo também considerado, por muitos, o documento- mor da fundação do Brasil. (QUEIROZ, 2018, p. 121).

A expansão Portuguesa possuía a finalidade de colonizar. Colonizar é entendido aqui com o significado de explorar, pois “(...) a colonização é uma das marcas do capitalismo, cujo objetivo é a acumulação de capital”. (QUEIROZ, 2018, p. 55).

Assim, a descoberta e domínio desse novo território tinham por objetivo produzir materiais rentáveis para a metrópole. De acordo com Fanon (1968, p. 49), isso ocorria porque: “O capitalismo, em seu período de desenvolvimento, via nas colônias uma fonte de matérias-primas que, manufaturadas, podiam espalhar-se no mercado europeu”.

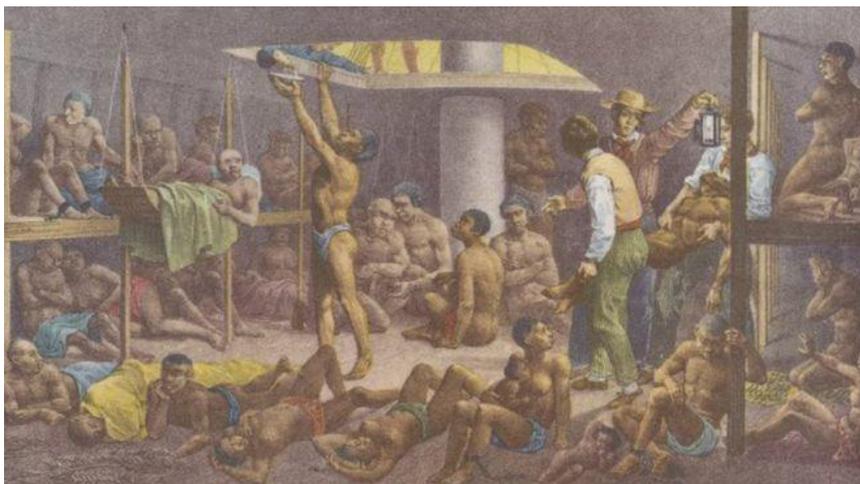
No início os portugueses começaram a explorar a madeira da região, principalmente o pau- brasil. Para isso, eles utilizaram a política de troca, o escambo. Onde ofereciam à população nativa da região, os índios, alguns objetos de pouco valor em troca do seu trabalho com a madeira. (QUEIROZ, 2018).

Em seguida, os portugueses elaboraram a ideia de comercializar a cana de açúcar no território da colônia. Para concretizar os seus projetos decidiram iniciar o tráfico de escravos do continente africano. Pois a população negra da África conhecia a técnica do cultivo açucareiro. (QUEIROZ, 2018).

Passaram a importar gente negra no continente africano, inferindo, mais tarde, que a lucratividade seria superior pelo aproveitamento otimizado das embarcações. Os navios traçariam uma rota triangular, mantendo-se permanentemente carregados enquanto trafegavam pelo Oceano Atlântico. Partindo com a carga de produtos tropicais, saíam do Brasil e descarregavam em Portugal ou Holanda. De lá, levando produtos manufaturados, rumavam ao litoral africano, onde os barganhavam por gente negra, estrategicamente capturada e pronta para o embarque. Com as embarcações repletas de pessoas negras controladas sob armas, as embarcações seguiam para o litoral brasileiro, onde os sobreviventes da travessia eram leiloados entre os escravistas. (QUEIROZ, 2018, p. 45).

Assim, trouxeram pessoas, homens e mulheres, na condição de escravos do continente africano, os negros. Para os colonizadores, o principal objetivo era ter lucro e mão de obra barata para esse novo território. No primeiro momento essa mão de obra teve o propósito de ser utilizada para o cultivo da cana-de açúcar e, posteriormente, para a mineração (QUEIROZ, 2018).

FIGURA 1: NAVIO NEGREIRO



FONTE: Johann Moritz Rugendas²³, de 1830

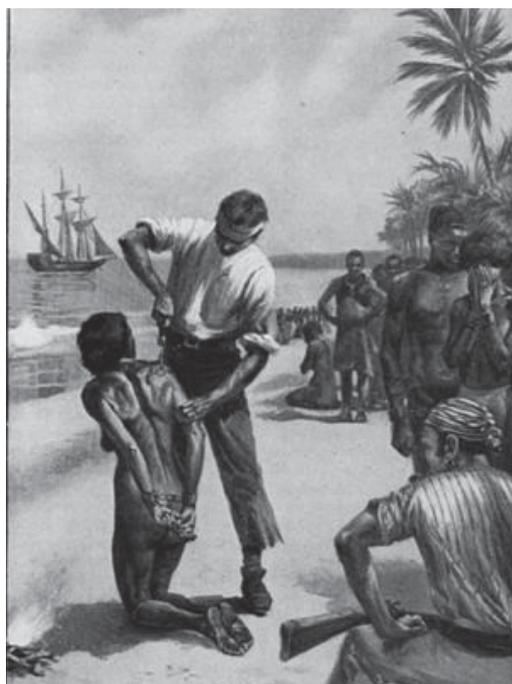
A população negra chegou por meio de embarcações denominadas de navios negreiros, que vinham carregados de pessoas aprisionadas em péssimas condições de sobrevivência. A consequência desse fato é que muitos morriam no percurso da África até o Brasil e seus corpos eram jogados ao mar. (ADORNO, 1999).

Ao serem embarcados nos portos da África os negros eram batizados pelos padres encarregados de convertê-los ao cristianismo e marcados com ferro quente. A marca servia também para distinguir os batizados daqueles que ainda não haviam recebido os sacramentos...Viajando nos porões dos navios negreiros, chamados tumbeiros, amontoados como coisas(...)inúmeros africanos morriam em razão dos maus tratos e doenças, dos ferimentos diversos e ainda sucumbindo ante a condição desumana a que eram submetidos. (ADORNO, 1999, p. 20).

Os que conseguiram sobreviver ao trajeto eram vendidos de acordo com o seu porte físico e sua dentição. Os homens negros por serem mais resistentes fisicamente tinham um valor de mercado maior que as mulheres negras. (MOURA, 2004).

²³ Johann Moritz Rugendas (1802-1858) foi um artista alemão que retratou em suas obras um pouco do cotidiano brasileiro no século XIX. < <https://digitalcollections.nypl.org/items/510d47db-bf08-a3d9-e040-e00a18064a99>>. Acesso em: 07/08/2019.

FIGURA 2: EUROPEUS MARCAM UMA MULHER AFRICANA, ANTES DELA SER TRANSPORTADA PELO NAVIO NEGREIRO.



FONTE: James Stetson (1858-1927)²⁴

Essas pessoas foram submetidas a tarefas exaustivas tanto na roça como nos engenhos ou em quaisquer outras atividades que o seu proprietário lhes incumbisse de realizar²⁵. Como expõe Moura (2004):

(...) cabeça, olhos, boca, dentes, braços, mãos, troncos, pernas, pés, todos os membros e juntas são meticulosamente examinados, enquanto, para se estar seguro de que não há nenhuma ruptura interna, o peito e outras partes são batidas a auscultas. (MOURA, 2004, p. 241).

O ser humano negro era tido como mercadoria e como tal pertencia a um proprietário chamado de senhor. Do ponto de vista ontológico fazia-se uma “inessencialização” do negro. Tratado como objeto, produto comercializável, sofria degradações que vilipendiavam a sua condição humana e, por isso, recebia tratamentos que o tipificavam como objeto, coisa ou animal. Logo, como era considerado um objeto ou animal, a pessoa negra era passível de ser colocada perante a legislação como parte de uma hipoteca. Como demonstra o decreto²⁶ Nº 1.237 de 24 de Setembro de 1864 que

²⁴<https://digitalcollections.nypl.org/search/index?utf8=%E2%9C%93&keywords=Branding+a+female+slave>. Acesso em: 12/09/2019.

²⁵ Moura, Clovis. Dicionário da Escravidão Negra no Brasil. São Paulo. Editora da Universidade de São Paulo, 2004

²⁶ http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM1237impressao.htm. Acesso em 13/9/2019.

estabelece a “Reforma da Legislação Hypothecaria, e estabelece as bases das sociedades de crédito real”.

Art. 1º Não ha outras hypothecas senão as que esta Lei estabelece.

Art. 2º A hypotheca é regulada sómente pela Lei civil, ainda que algum ou todos os credores sejam commerciantes. Ficão derogadas as disposições do Codigo Commercial, relativas á hypotheca de bens de raiz.

§ 1º Só podem ser objecto de hypotheca:

Os immoveis.

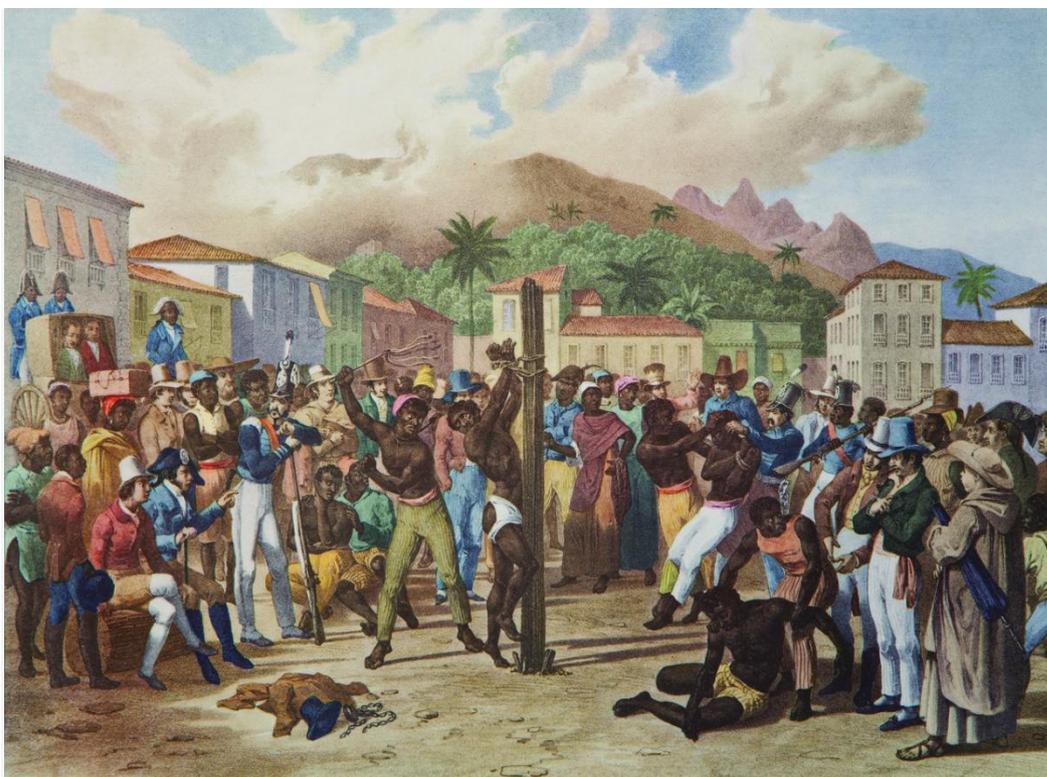
Os accessorios dos immoveis com os mesmos immoveis.

Os escravos e animaes pertencentes ás propriedades agricolas, que forem especificados no contracto, sendo com as mesmas propriedades.

O dominio directo dos bens emphiteuticos.

O lugar onde os negros moravam eram chamados de senzalas. Um tipo de alojamento com as mínimas possibilidades de sobrevivência, ou seja, eram condições subumanas. A alimentação era pouca e usavam roupas maltrapilhas. Com esta qualidade de vida cruel, muitos procuravam resistir ao trabalho forçado, porém eram violentamente repreendidos através de chicotadas, uso de máscara de ferro, isolamento de seus pares e mutilação de seus corpos, muitos chegando a óbito.

FIGURA 3: AÇOITE



FONTE: Johann Moritz Rugendas (1802-1858). Castigo público na Praça de Sant'Ana. 1835²⁷

²⁷ <https://digitalcollections.nypl.org/items/510d47df-d541-a3d9-e040-e00a18064a99>. Acesso em: 08/08/2019.

Esse contexto desumano, de escravização, com péssimas condições de alimentação, constantes humilhações e castigos, desencadeou constantes revoltas e frequentes iniciativas de fuga dessa realidade.

A história da escravidão criminosa no Brasil foi marcada por protestos permanentes das populações escravizadas. As formas de contestação do regime perfazem um rol de iniciativas aquecidas pela desesperança, pelo desespero, pela ira e a ousadia de viver livre- houve quem comesse terra, com a intenção de morrer. E se sabe dos boicotes, pela danificação dos instrumentos de trabalho, pelo incêndio das instalações ou plantações. Não faltou o infanticídio, porque se entendeu que a morte dos recém-nascidos era preferível à escravidão. Fez-se o banzo. Também se envenenaram alimentos, provocando mortes na casa-grande. (QUEIROZ, 2018, p. 75).

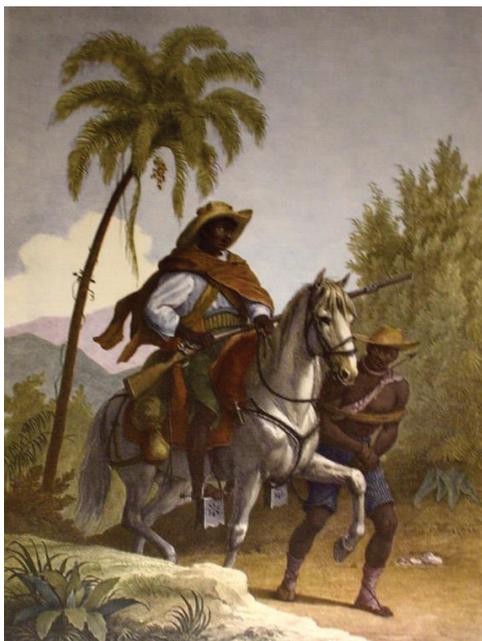
Para cercear as fugas da população negra, os senhores de escravos contrataram homens denominados de capitães²⁸ do mato ou capitães-de-assalto-e-entrada. Esses homens eram pagos para controlar os negros que tentavam resistir ao sistema escravocrata. Eram principalmente eles, os capitães do mato, que aplicavam as torturas aos negros fugitivos ou resistentes. (SCHWARTZ, 2003).

A Metrópole não se conformava com aquilo que considerava um insulto à sua autoridade. Toma providências. Em 1741, mandará que seja rigorosamente cumprido o alvará de 7 de março daquele ano onde se manda ferrar (ferro em brasa) com um *F* na testa(Fujão) todo negro que fugisse e fosse encontrado em quilombo, e cortar uma orelha em caso de reincidência (MOURA, 1993, p.19 e 20).

Os escravos que eram recapturados com vida pelo capitão do mato e seus colaboradores eram castigados publicamente. Caso o escravo fugitivo estivesse morto, ele era levado para o seu dono para ser exposto como exemplo de desencorajamento aos outros escravos que almejavam a fuga. (ADORNO, 1999).

²⁸Schwartz, Stuart B. Tapanhuns, negros da terra e curibocas: causas comuns e confrontos entre negros e indígenas. 2003. <https://portalseer.ufba.br/index.php/afroasia/article/view/21053/13650>. Acesso em: 08/08/2019.

FIGURA 4: CAPITÃO DO MATO



FONTE:
Johann Moritz Rugendas (1802-1858²⁹)

A senzala era um dos poucos locais em que os negros escravizados podiam recordar a sua humanidade e buscar aguilhoar forças (ADORNO, 1999). Forças emocionais, psíquicas e físicas para buscar concretizar a tão sonhada e almejada liberdade. Para ser levado a esse alento, que pulsa em seu corpo negro, através dos atabaques, batuques e rituais que lhe permitiam um delineamento de uma linha de fuga da severa realidade.

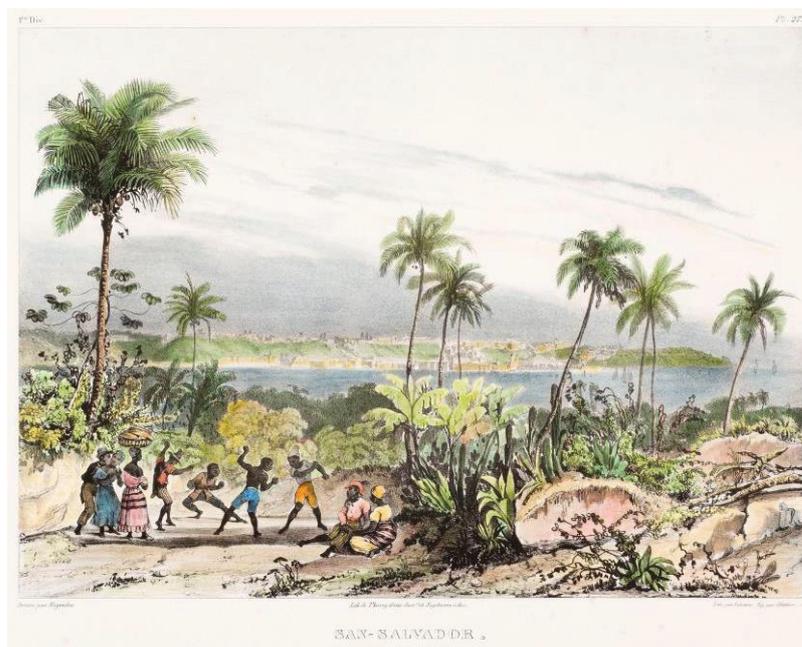
Parece evidente que os movimentos de corpo dos africanos – gestos ancestrais preservados em suas danças - serviram com base para a elaboração de uma luta coletiva. Meneios de corpo, o jeito solto e ágil, servem perfeitamente tanto ao fascínio da dança quanto à magia da luta. (ADORNO, 1999, p. 23)

Apesar de toda essas mazelas, os negros tentavam encontrar forças ativas para resistir e sobreviver. Pois, mesmo nessas circunstâncias, os “homens e mulheres de cor” criaram dentro das senzalas, e levaram para os quilombos³⁰, uma mistura de luta e dança: a Capoeira.

²⁹ <https://digitalcollections.nypl.org/items/510d47df-c9b8-a3d9-e040-e00a18064a99>. Acesso em: 17/08/2019.

³⁰ Nas matas, os negros que conquistavam a liberdade formavam quilombos, onde viviam segundo regras próprias. Estas comunidades foram numerosas desde meados do século XVI, havendo-as em todas as capitanias e principalmente na região de Pernambuco e Alagoas. Aí houve uma verdadeira nação, conhecida como Palmares, que enfrentou bravamente os escravocratas. (ADORNO, 1999, p. 24).

FIGURA 5: SAN-SALVADOR



FONTE: Johann Moritz Rugendas³¹

Dessa forma, a Capoeira foi uma das maneiras de se proteger e sobreviver às diversas situações dolorosas e cruéis a que essas pessoas foram submetidas.

Ao som dos atabaques, permanecia vivo o culto aos orixás e outras danças das quais se perdeu a memória, mas de onde nasceria o jogo da Capoeira. Parece evidente que os movimentos de corpo dos africanos – gestos ancestrais preservados em suas danças - serviram como base para a elaboração de uma luta coletiva. Meneios de corpo, o jeito solto e ágil, servem perfeitamente tanto ao fascínio da dança quanto à magia da luta. (ADORNO, 1999, p. 23).

A Capoeira, aos poucos, foi sendo reconhecida como meio eficaz, utilizado pelos escravos, para resistir ao sistema de dominação existente na época. Sendo que os seus golpes certos, realizados com braços e pernas, no jogo da capoeira, poderiam levar a óbito os seus oponentes que não sabiam se defender de tal luta. (ADORNO, 1999).

A capoeira continuou a ser praticada mesmo com todo o processo de transformação econômica que o capitalismo emergente impunha ao país. O tráfico negreiro e o escravismo criminoso atendiam demandas do capitalismo, porém, mais tarde, o trabalho assalariado, livre, passou a ser mais lucrativo aos olhos do capital. O escravo já não era visto como um bem a ser adquirido, mas como um estorvo a ser

³¹ A obra nos mostra, ao fundo, negros jogando capoeira.

eliminado da sociedade. A Inglaterra, principal poder econômico naquele período, começou a proibir o tráfico negreiro. Havia a necessidade de se ter mão de obra assalariada, para se concretizar as relações de compra e venda, e uma política de embranquecimento para a nação.

No Brasil, criam-se leis, como por exemplo, a Eusébio de Queirós em 1850 que determina o fim do tráfico de pessoas negras no país, a Lei do Ventre Livre de 1871 e a Lei do Sexagenário em 1885. O processo até o fim da escravidão³² foi longo, lento e envolveu uma forte mobilização popular a favor e contra o sistema escravagista. A proclamação da lei que abolia a escravatura foi sancionada somente em 13 de maio de 1888. Porém, tais leis eram contraditórias e escamoteavam a realidade, já que, por exemplo, a lei do “ventre livre” desobrigava os proprietários do cuidado com a criança negra. Na prática, a criança teria que trabalhar para retribuir as despesas que dera. Com a lei do sexagenário criou-se a legalização do abandono dos pouquíssimos negros idosos que conseguiram sobreviver ao sistema escravocrata. E a lei que encerrou a escravidão não foi sucedida por políticas públicas e de reparação para os remanescentes e descendentes. (MOURA, 1999).

Dois anos após a abolição da escravidão, a capoeira criada pelos negros é colocada como prática ilegal na sociedade, pois “Os negros deixam de ser escravos, mas não perdem sua condição de marginalizados, sendo que suas atividades (danças, ritos e cultos), antes desenvolvidas nas senzalas, passam a ser alvo de repressão do governo e de uma sociedade não estruturada para recebê-los”. (CORTEZ, 2008).³³

Foi criada então a figura do negro como agente criminoso. Suas práticas mais comuns: a vadiagem, a capoeiragem... quando o que realmente ocorria era a

³²Terminada a escravidão, o negro foi atirado compulsoriamente às grandes cidades em formação, procurando trabalho. O grupo migratório estrangeiro, no entanto, já entrava maciçamente no sentido de excluí-lo do centro do sistema de produção que se dinamizava. Ele sobrou nesse processo. O preconceito de cor, neste contexto, funcionava como elemento de barragem permanente. Estereótipos eram elaborados para justificar-se porque ele não era aproveitado, criando-se um complexo de ideias justificadoras capazes de racionalizar essa barragem. E aquele elemento humano, que durante quatro séculos foi o único trabalhador da sociedade brasileira, começou a ser considerado preguiçoso, ocioso, de má índole para o trabalho. O migrante estrangeiro, por outro lado, vinha como sendo o povoador ideal, superior, capaz de injetar os valores da poupança e do labor perseverante que o negro não possuía. O que interessava, no entanto, através dessa teia de valores e julgamentos negativos contra o negro e favoráveis ao branco, era que o negro fosse alijado como trabalhador por ser negro, pois o ideal das classes dominantes era fazer do Brasil uma nação branca. (MOURA, 1999, p. 11 e 12).

³³CORTEZ, MirianBéccheri et al . Luta, dança, filosofia de vida: a capoeira cantada pelos capoeiristas. *Psicol. Am. Lat., México* , n. 14, out. 2008 . Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870350X2008000300008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 03/06/2019.

impossibilidade do trabalho livre! Nada foi feito pela integração social do cidadão criado com a lei de 13 de maio. (ADORNO, 1999, p. 32).

Dessa forma, a classe dominante solicitou aos governantes que a prática da capoeira fosse incluída como contravenção no Código Penal Brasileiro, em 1890. Em decorrência disso, a capoeira foi considerada crime. A prática da capoeira ou capoeiragem era punida com a reclusão, em outras palavras, a prisão. (MOURA, 1999).

FIGURA 6: OS NEGROS LUTANDO



FONTE: Augustus Earle intitulada Negroes fighting. Brasils³⁴

De acordo com o Decreto nº847, de 11 de outubro de 1890³⁵, em sua publicação original, podemos observar:

CAPÍTULO XIII DOS VADIOS E CAPOEIRAS

Art. 399. Deixar de exercer profissão, ofício, ou qualquer mister em que ganhe a vida, não possuindo meios de subsistência e domicilio certo em que habite; prover a subsistência por meio de ocupação proibida por lei, ou manifestamente ofensiva da moral e dos bons costumes:

Pena - de prisão celular por quinze a trinta dias.[...]

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

³⁴ <http://multirio.rj.gov.br/index.php/estude/historia-do-brasil/brasil-monarquico/90-primeiro-reinado/8919-a-promulga%C3%A7%C3%A3o-do-c%C3%B3digo-criminal-de-1830-e-sua-import%C3%A2ncia-hist%C3%B3rica>. Acesso em: 22/09/2019.

³⁵ <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-847-11-outubro-1890-503086-publicacaoriginal-1-pe.html>. Acesso em: 22/09/2019.

tumultos ou desordens, ameaçando pessoa certa ou incerta, ou inculcando temor de algum mal:

Pena - de prisão celular por dois a seis meses.

Parágrafo único. E' considerado circunstância agravante pertencer o capoeira a alguma banda ou malta.

Aos chefes, ou cabeças, se imporá a pena em dobro.

Art. 403. No caso de reincidência, será aplicada ao capoeira, no grão máximo, a pena do art. 400.

Art. 404. Si nesses exercícios de capoeiragem perpetrar homicídio, praticar alguma lesão corporal, ultrajar o pudor público e particular, perturbar a ordem, a tranquilidade ou segurança pública, ou for encontrado com armas, incorrerá cumulativamente nas penas cominadas para tais crimes³⁶.

Nesse período histórico, além da capoeira, também existiram outras manifestações culturais negras consideradas ilegais e colocadas à margem da sociedade, como por exemplo, o samba e o candomblé. Percebe-se que a cultura que os negros e os seus ascendentes trouxeram e cunharam nas terras brasileiras eram repreendidas e criminalizadas politicamente e socialmente. Esses dados foram retirados do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, (IPHAN, 2014).

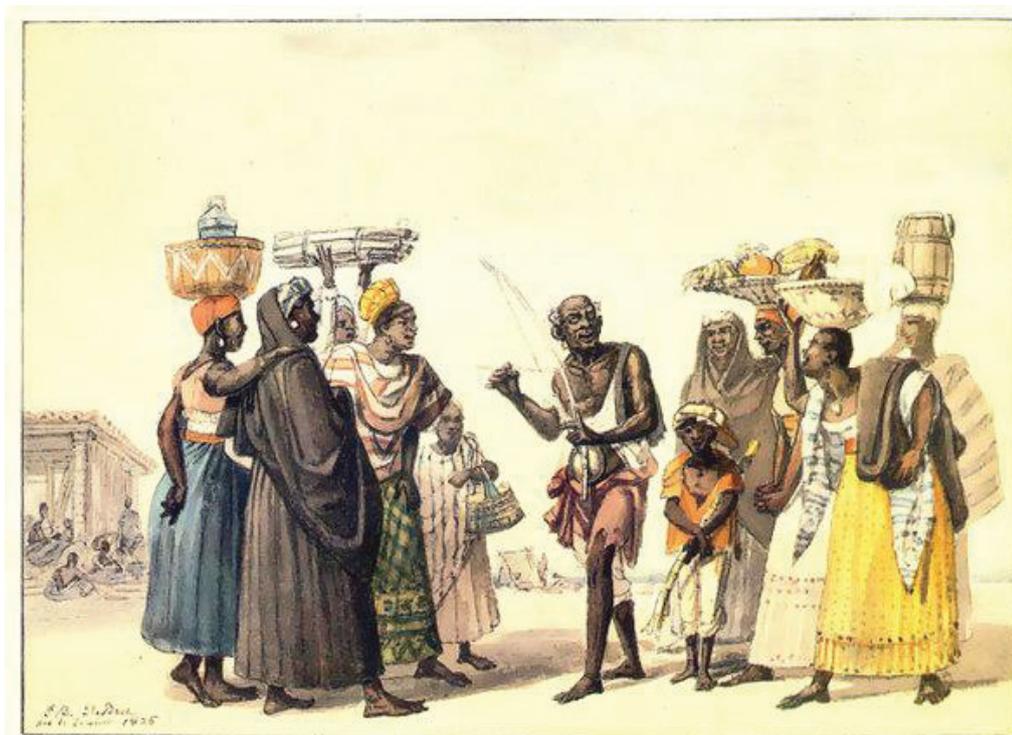
O capoeira, apesar de estar muito associado ao mundo da marginalidade, era um trabalhador (no campo ou no meio urbano), que tentava conviver (sobreviver) na sociedade que lhe era imposta e lutava pelo fortalecimento de sua coletividade. É ele, junto a outros grupos, ambos formando as classes mais baixas da sociedade, que irão, de uma forma ou outra, construir o país com a sua força de trabalho. Assim como qualquer outro trabalhador, mantinha seus afazeres. Quando possível, também cultuava suas manifestações. Era um laborioso tentando sobreviver. (COSTA, 2013, p. 39).³⁷

Em 1937, período em que foi instalado o Estado Novo no país, inicia-se um novo ciclo que influenciará a descriminalização da prática da Capoeira. Nesse ano, um capoeirista, conhecido como Mestre Bimba, recebeu uma autorização oficial do governo para continuar as suas atividades de capoeiragem em sua academia. O registro vincula a academia de capoeira a uma escola de Educação Física. O nome dado ao espaço de prática e aprendizagem de capoeira é Centro de Cultura Física e Capoeira Regional (IPHAN, 2014).

³⁶<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-847-11-outubro-1890-503086-publicacaooriginal-1-pe.html>). Acesso em: 15/09/2019.

³⁷ COSTA, L. C. Capoeira, Política Cultural e Educação. 2013.

FIGURA 7: O TOCADOR DE BERIMBAU



FONTE: J.B.Debret (1826)³⁸

Somente em 1940, quando foi elaborado o novo Código Penal Brasileiro, que o termo “capoeira” deixou de ser aplicado como contravenção no país. Esse fato se deve a uma nova estruturação de sua prática em espaços fechados, conhecidos como academias, e a seu ingresso para outras instituições, como as escolas. Em 1954 foi realizada uma apresentação de capoeira para o presidente Getúlio Vargas e para o governador da Bahia, Juracy Magalhães, em Salvador. Nesse momento, o presidente teria proferido palavras que se referiam à capoeira como um esporte legitimamente brasileiro. (IPHAN, 2014).

A Capoeira ganhou notoriedade nacional. Os Mestres baianos Bimba e Pastinha são os seus principais divulgadores. A capoeira baiana começou a ser levada para outras regiões do país, assim vincula-se o berço da capoeira ao estado da Bahia. (IPHAN, 2014).

Nesse momento, a capoeira não era mais associada aos vadios e malandros, conforme havia sido colocada no código penal no século XIX. As qualificações negativas sobre a capoeira diminuíram. Iniciou-se um novo conceito sobre a capoeira

³⁸ <https://www.capoeiranews.com.br/2016/07/o-tocador-de-berimbau.html>

que vai ao encontro de uma nova concepção de identidade nacional. Cristaliza –se um novo olhar para essa prática cultural afro-brasileira, um novo devir. A capoeira agora é associada como “símbolo da cultura baiana e brasileira.” (IPHAN, 2014, p. 54)

Em 20 de julho de 2010, após tramitar por aproximadamente dez anos no Congresso Nacional, é aprovado Estatuto da Igualdade Racial - Lei nº12.288. Essa lei vem reforçar a importância e obrigatoriedade do ensino da história da população negra do país e da história geral da África nas escolas de ensino fundamental e médio, validando o direito à crença e aos cultos que tenham por origem a matriz africana, e confirmando a capoeira como esporte nacional. (BRASIL, 2010).³⁹

Seção III Da Cultura

Art. 17. O poder público garantirá o reconhecimento das sociedades negras, clubes e outras formas de manifestação coletiva da população negra, com trajetória histórica comprovada, como patrimônio histórico e cultural, nos termos dos arts. 215 e 216 da Constituição Federal.

Art. 18. É assegurado aos remanescentes das comunidades dos quilombos o direito à preservação de seus usos, costumes, tradições e manifestos religiosos, sob a proteção do Estado.

Parágrafo único. A preservação dos documentos e dos sítios detentores de reminiscências históricas dos antigos quilombos, tombados nos termos do § 5º do art. 216 da Constituição Federal, receberá especial atenção do poder público.

Art. 19. O poder público incentivará a celebração das personalidades e das datas comemorativas relacionadas à trajetória do samba e de outras manifestações culturais de matriz africana, bem como sua comemoração nas instituições de ensino públicas e privadas.

Art. 20. O poder público garantirá o registro e a proteção da capoeira, em todas as suas modalidades, como bem de natureza imaterial e de formação da identidade cultural brasileira, nos termos do art. 216 da Constituição Federal.

Parágrafo único. O poder público buscará garantir, por meio dos atos normativos necessários, a preservação dos elementos formadores tradicionais da capoeira nas suas relações internacionais.

Seção IV Do Esporte e Lazer

Art. 21. O poder público fomentará o pleno acesso da população negra às práticas desportivas, consolidando o esporte e o lazer como direitos sociais.

Art. 22. A capoeira é reconhecida como desporto de criação nacional, nos termos do art. 217 da Constituição Federal.

§ 1º A atividade de capoeirista será reconhecida em todas as modalidades em que a capoeira se manifesta, seja como esporte, luta, dança ou música, sendo livre o exercício em todo o território nacional.

§ 2º É facultado o ensino da capoeira nas instituições públicas e privadas pelos capoeiristas e mestres tradicionais, pública e formalmente reconhecidos.

³⁹http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2010/lei/l12288.htm. Acesso em: 15/09/2019.

Atualmente, a capoeira é reconhecida mundialmente como expressão cultural genuinamente brasileira. É considerada uma das principais manifestações culturais do Brasil. Ela carrega em seu ensejo o baluarte da valorização das história da cultura afro-brasileiras. (IPHAN, 2014).

Em 2014, durante a 9ª sessão do Comitê Intergovernamental para a Salvaguarda do Patrimônio Imaterial, constituído pela Organização das Nações Unidas para a Educação, à Ciência e à Cultura – UNESCO, realizado Paris, a Capoeira foi elevada oficialmente ao título de Patrimônio Cultural Imaterial da Humanidade. (UNESCO, 2014).⁴⁰

O prestígio atualmente adquirido pela Capoeira através de seus praticantes e admiradores é uma conquista muito significativa, pois demonstra a esperança e a resistência da cultura de um povo, que veio escravizado e subjugado como inferior ou de menos valia, que luta bravamente por oportunidades de reconhecimento de sua dignidade humana em uma sociedade ainda caótica.

Essa é uma das razões relevantes de se ter a capoeira como conteúdo dentro das práticas pedagógicas escolares. A capoeira possibilita trazer um novo olhar sobre a cultura negra no país. Desencadeando, assim, deslocamentos estruturais sobre o currículo colonizado e provocando a efetivação da Lei Nº 10.639/03 que coloca a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" em todo o currículo brasileiro, abrangendo a disciplina de Educação Física.

Reforçando a importância da Capoeira, também se apresenta a Lei Nº12.288 de 20 de julho de 2010. Essa legislação institui o Estatuto da Igualdade Racial⁴¹. Nela a capoeira é colocada oficialmente como esporte genuinamente brasileiro, considerando a amplitude que o exercício da capoeiragem representa, unindo “esporte, luta, dança ou música”. Essa lei também define como sendo “livre o exercício da capoeira em todo o território nacional”. (BRASIL, 2010).

⁴⁰http://www.unesco.org/new/pt/brasil/about-this-office/single.view/news/capoeira_becomes_intangible_cultural_heritage_of_humanity/. Acesso em: 09/08/2019.

⁴¹http://planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112288.htm. Acesso em: 09/08/2019.

4 PRESENÇA E CONTRIBUIÇÃO NEGRA À CAPOEIRA

*“Não se entende a perseverança do povo negro
Enquanto não se tem em mente
o princípio da fidelidade.
A resistência negra é
sinônimo de pertença aos ancestrais,
A si mesmo
E aos malungos e malungas –
Às irmãs e aos irmãos de travessia-
E àqueles que virão.”*

(Ivo Queiroz)

Nesse último processo vou ao encontro da prática. Procuo realizar uma travessia em busca dos saberes dos ancestrais. Procuo ir, com olhar e ouvidos atentos, e o coração aberto, resgatando a sabedoria que a capoeira traz. Valorizando a cultura negra através da prática da capoeiragem, pois o movimento cultural que floresceu nas senzalas do passado, como luta, resiste. São as lágrimas do povo de ontem, que regam o presente e o futuro do amanhã. Como tão bem coloca Queiroz: “A resistência negra é sinônimo de pertença aos ancestrais”. (2018, p.110).

Dessa maneira, compreende-se que a capoeira também é ancestralidade, pois faz parte do acervo cultural do negro brasileiro, e de seus descendentes. Hoje, ela é símbolo da nação brasileira, reconhecido pela Organização das Nações Unidas (ONU) como Patrimônio Imaterial da Humanidade, porém ainda não acolhida totalmente dentro das instituições de ensino, mesmo após a implementação da Lei Nº 10.639/2003 que determina a valorização da cultura afro-brasileira em todo o currículo escolar. Conforme explicita Gomes⁴²: “as iniciativas para a concretização dessa política ainda se encontram em um nível incipiente”. (2009, p. 40).

Faz-se necessário consumir a proposta da Lei Nº 10.639/03, através da inclusão da capoeira dentro das práticas educativas desenvolvidas pela disciplina de Educação Física, e alicerçá-la à procura de subsídios para que outros professores da educação básica possam efetivar e valorizar a atividade cultural afro-brasileira em seus espaços

⁴² GOMES, Nilma Lino. Limites e possibilidades da implementação da Lei 10.639/03 no contexto das políticas públicas em educação. In: Marilene de Paula; Rosana Heringer. (Org.). Caminhos convergentes: estado e sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil. Rio de Janeiro: Henrich Boll Stiftung; Action Aid, 2009, v. , p. 39-74.

escolares. Assim, também se poderá reconhecer a capoeira como parte da ancestralidade do povo negro e de seus descendentes.

A ancestralidade da capoeira resiste ao tempo em virtude da força e da perseverança que o povo negro possui. Desse modo, reconhecendo a história do triste período escravocrata brasileiro e o seu legado de preconceito e racismo, ou seja, delatando as agruras sofridas pelos filhos da diáspora, a cultura negra manifesta-se através de sua força.

Assim, a capoeira permite uma ligação entre os que vieram antes e aos que estão aqui, constituindo-se como um legado cultural herdado dos primeiros negros e negras que chegaram aqui escravizados, e aos que ainda estão por vir, libertos. Mesmo que essa liberdade ainda padeça da necessidade de instrumentos legislativos para que ela possa ser garantida e efetivada. Para concretizar esse resgate realizei três entrevistas.

4.1 ENTREVISTAS

Para preservar a identidade dos entrevistados, optou-se por nominá-los com codinomes provenientes de personalidades negras importantes na história de resistência desse povo, são eles: Dandara, Zumbi dos Palmares e André Rebouças.

QUADRO 2: PERSONALIDADES NEGRAS

| | |
|----------------------------------|--|
| Dandara ⁴³ | Era uma guerreira negra que, com maestria, dominava as técnicas da capoeiragem e lutava bravamente durante as batalhas para defender a população negra que morava no quilombo ao qual pertencia, Palmares. Foi uma mulher forte, que ainda menina se aliou à rebelião negra para desafiar o sistema colonial escravocrata. Era uma estrategista importante na luta contra a escravidão e esposa do último líder do Quilombo dos Palmares, Zumbi. |
| Zumbi dos Palmares ⁴⁴ | Nasceu em 1655 e liderou grande parte da resistência negra perante a escravidão no Quilombo dos Palmares. O quilombo era constituído pela população negra que conseguia fugir das |

⁴³ <http://www.palmares.gov.br/?p=33387>. Acesso em: 12/08/2019.

⁴⁴ http://www.palmares.gov.br/?page_id=8192. Acesso em: 12/08/2019.

| | |
|------------------------------|--|
| | fazendas no período colonial brasileiro. Zumbi havia nascido livre, mas “foi capturado aos sete anos de idade e entregue a um padre católico.” Batizado, recebeu o nome de Francisco, aprendeu a língua portuguesa e a religião católica. Ocorreu todo um processo de colonização e europeização, pois Zumbi chegou a “ajudar o padre nas celebrações de missas”. Entretanto, durante seus 15 anos, voltou a viver no quilombo, por onde permaneceu lutando até a sua morte em 20 de novembro 1695. |
| André Rebouças ⁴⁵ | Era filho primogênito de Antônio Pereira Rebouças, um mulato autodidata que conseguiu o direito de advogar e de Carolina Pinto Rebouças, sendo por eles alfabetizado. Formou-se em engenharia pela Escola Central do Exército em 1860, no Rio de Janeiro. Foi uma das maiores autoridades brasileiras em engenharia ferroviária e hidráulica. Junto de seu irmão, também engenheiro, projetou a estrada de ferro que liga Curitiba a Antonina, a ponte de ferro sobre o rio Piracicaba e da avenida Beira – Mar, no Rio de Janeiro; e foi o primeiro a solucionar o problema da falta de água utilizando de mananciais que se encontravam fora da cidade. Em 1880, participou da campanha abolicionista e auxiliou a fundar a Sociedade Brasileira Contra a Escravidão. Participou também da Confederação Abolicionista e contribuiu para a elaboração do estatuto da Associação Central Emancipadora. |

FONTE: acervo da pesquisadora

4.2 PERFIL DOS ENTREVISTADOS

Dandara, nossa primeira participante a ser entrevistada, nasceu entre o final da década de 70 e início da década de 80. Ela é formada em Pedagogia e possui Pós-Graduação em Relações Étnico-Raciais e Mestrado em Educação com ênfase sobre a

⁴⁵ <http://antigo.acordacultura.org.br/herois/herois/andrerebouca>.
<https://www.geledes.org.br/quem-foi-andre-reboucas-abolicionista-que-batiza-avenida-reboucas/>.
 Acessos em: 12/08/2019.

Capoeira. Professora de Capoeira há mais de 20 anos, já ministrou vários cursos e oficinas sobre a arte da capoeiragem e sobre a cultura negra.

O entrevistado com o codinome Zumbi dos Palmares (que aqui será referenciado como Mestre Zumbi) nasceu no início da década de 70, é formado em Pedagogia, atua como professor de Capoeira em escola privada de Educação Infantil, é praticante de Capoeira há mais de 30 anos e Mestre de Capoeira acerca de 20 anos.

André Rebouças é o terceiro entrevistado. Nascido na década de 60 e, como ele mesmo coloca, “*Na metade da hora.*” Possui formação em Pedagogia, com Especialização em Docência do Ensino Superior, Metodologia do Ensino, Gestão Escolar, Gestão de Pessoas, Coach, MBA e um Mestrado em Educação voltado para as Políticas Públicas da Educação do Campo. Iniciou na Capoeira aos 13 anos e continuou atuando como Mestre até aproximadamente a meia idade.

4.3 ENTREVISTA COM A PROFESSORA DANDARA

Logo no início, a Professora Dandara (D) relata que:

D- A capoeira é minha lente pro mundo!

Demonstrando com suas palavras o grande apreço que tem pela capoeira, ela conta como conheceu essa arte:

D- Eu iniciei muito jovem com quatorze anos na escola. Foi na verdade uma oficina que teve dentro de uma semana de esportes. Era uma semana de esporte, tinha várias oficinas, dentre elas, e eu me matriculei nessa oficina. Fiz lá dois, três dias de aula e na minha cabeça eu pensei que se eu gostar dessa tal dessa capoeira eu me matriculo na academia. Senão fica por aqui mesmo.

É possível estabelecer um paralelo entre o relato da professora Dandara, quando ela menciona seu encontro com a capoeira, com o que nos diz Gomes (2002, p. 40): “Aos poucos, os educadores e as educadoras vêm interessando-se cada vez mais pelos estudos que articulam educação, cultura e relações raciais”.

Porém, observa-se que a questão étnico-racial, mantinha-se e ainda se mantém, nas escolas, circunscrita, no calendário escolar, em uma única semana onde os alunos poderiam escolher outras atividades culturais, não comuns nesse espaço, por meio de

oficinas. Em outras palavras, a questão da cultura negra, através da capoeira, não se encontra inserida no dia a dia das instituições escolares e, tampouco, dentro das práticas pedagógicas da disciplina de Educação Física. Ela se mantém como uma questão pontual.

A Prof.^a Dandara segue explicando:

D- E me apaixonei já de cara né. Assim que terminou a oficina na escola eu procurei a academia do mestre que estava lá dando a oficina e nunca mais sai.

Na sua fala, percebe-se a importância que a oficina de capoeira provocou em sua história de vida. O encantamento que a prática da capoeira, dentro de uma semana de jogos, desencadeou em uma busca por novos saberes, que muitas vezes estão colocados à parte do currículo escolar.

Dessa maneira, demonstra-se a relevância das escolhas das atividades pedagógicas dentro de um currículo escolar, pois elas podem influenciar diretamente na formação dos seus alunos. Como enfatiza CUNHA (2006, p. 18), “o currículo é parte da cultura que permeia as instituições de ensino.” Devido a sua importância, é necessário (re)pensar as escolhas curriculares que são indicadas para as práticas pedagógicas nas aulas de Educação Física, e em outras disciplinas também.

A prof.^a Dandara expõe que:

D- (...) fui seguindo com a capoeira e no ano seguinte eu já comecei a dar aula. (...) fui como estagiária. No primeiro momento eu acompanhava ele em algumas aulas. Ele levava eu e outras estagiárias e estagiários. E a gente foi pegando gosto até que foi deixando a gente, tá ficando sozinho nas escolas até que assumiu e virou educador, professor e tô até hoje dando aula de capoeira. Há 24 anos (...) é uma vida.

Durante a entrevista foi possível presenciar a alegria e o afeto que a professora Dandara tem por essa cultura. Então, foi abordada a questão da legislação vigente sobre a obrigatoriedade da presença da cultura negra dentro dos currículos escolares, e se ela percebe que houve alguma mudança com a implementação da Lei Nº 10.639/03.

D- Ah, houve, houve sim, com certeza, principalmente na escola, né. Já que essa lei veio trazer essa obrigatoriedade na escola é o quê que eu percebo quando eu iniciei na capoeira era muito forte o ballet e o judô, né. Ballet pras meninas e judô pros meninos. Eu entrei com a capoeira e tal e a capoeira agregava meninos e meninas, isso também de alguma forma era interessante pra escola, até em termos financeiros, né.

Na sua resposta pode-se perceber a importância da legislação para assegurar a presença da cultura negra dentro das práticas pedagógicas escolares, demonstrando uma ruptura em um currículo escolar baseado em práticas eurocêntricas. Portanto, a descolonização do currículo é um fator importante para o enraizamento da cultura negra, como destaca Gomes,

Portanto, a descolonização do currículo implica conflito, confronto, negociações e produz algo novo. Ela se insere em outros processos de descolonização maiores e mais profundos, ou seja, do poder e do saber. Estamos diante de confrontos entre distintas experiências históricas, econômicas e visões de mundo. Nesse processo, a superação da perspectiva eurocêntrica de conhecimento e do mundo torna-se um desafio para a escola, os educadores e as educadoras, o currículo e a formação docente. (GOMES, 2012, p. 107).

Acompanhando as palavras de Gomes (2012), é possível ousar dizer que as questões étnico-raciais negras começam a ser debatidas como saberes válidos, que ampliam o conhecimento do aluno e da sociedade, possibilitando a formação de cidadãos mais integrados nas manifestações de respeito por outras etnias raciais, diferentes das suas. Permitindo, dessa maneira, a conexão entre a teoria, que a legislação impõe, e a prática que realmente é vivenciada nos espaços escolares.

Como relata a Prof.^a Dandara:

D- De modo geral era meninas e meninos que faziam capoeira e com o tempo o balé e o judô ainda continuam na escola. Mas parece que foram perdendo um pouco daquele protagonismo do balé e do judô. A capoeira foi ganhando espaço. Eu percebo que a partir dessa lei a capoeira foi ganhando bastante força nas escolas.

Dessa maneira, é possível se aproximar da constatação que a Lei Nº10.639/03 foi impactante para a cultura negra entrar nas escolas, deixando de ser vista como um conhecimento menor, como por exemplo, um folclore. Mas, sim, a cultura afro-brasileira assumindo um lugar de saber, de conhecimento digno de ser ensinado nas instituições educacionais. Logo, Gomes (2012) postula que:

Vivemos Um momento ímpar no campo do conhecimento. O Debate sobre a diversidade epistemológica do mundo encontra maior espaço nas ciências humanas e sociais. É nesse contexto que a educação participa como um campo que articula de maneira tensa a teoria e a prática. Podemos dizer que, embora não seja uma relação linear, os avanços, as novas indagações e os

limites da teoria educacional têm repercussões na prática pedagógica, assim como os desafios colocados por essa mesma prática impactam a teoria, indagam conceitos e categorias, questionam interpretações clássicas sobre o fenômeno educativo que ocorre dentro e fora do espaço escolar. (GOMES, 2012, p. 99).

Com a abertura da Lei Nº 10.639/03 a capoeira tornou-se um conhecimento importante para valorizar a cultura negra em outros espaços sociais e, também, no escolar. E para isso é necessário compreender a sua composição, a sua história e, em outras palavras, a sua ancestralidade.

Sobre os saberes ancestrais da capoeira, a Prof. ^a Dandara coloca:

D- Não tem como você praticar capoeira sem reverenciar a ancestralidade e toda a história. Não tem como. A capoeira tem fundamento, teve uma história, ela traz, não só falando da questão africana, mas tem os mestres. O valor dos mestres, então, a ancestralidade é a base (...) a ancestralidade está presente na capoeira o tempo todo.

Dessa maneira, percebe-se que a capoeira resgata toda a ancestralidade de um povo de maneira valorativa, não permitindo um simples decalque de movimentos biologicamente estruturados, como vem acontecendo nos componentes que são colocados dentro da tradição curricular da disciplina de Educação Física.

A capoeira permite um devir sempre novo, uma criação fresca, mas com os olhos fitados na sabedoria que vem com os mestres e mestras em seu passado. Ela recria as experiências para o momento único do presente. O que permite esse movimento da capoeira é a ancestralidade. Em outros termos, a ancestralidade permite a ligação das vivências africanas no território brasileiro.

Assim, a Prof. ^a Dandara destaca que:

D- (...) eu penso que trazer a capoeira só como luta na Educação Física, limita. Então como ela tem várias outras facetas, essa questão da história, da musicalidade. Isso aí, obrigatoriamente você vai estar trazendo a ancestralidade da capoeira.

Na fala da Prof. ^a Dandara pode-se lembrar de que nos Parâmetros Curriculares Nacionais a capoeira foi colocada dentro do eixo de lutas “lutas: judô, capoeira, caratê” (BRASIL, 1997, p. 38) e, assim, permanece na nova Base Nacional Comum Curricular (2018). Vale lembrar que a sua inclusão em um documento que regulamenta os conteúdos pedagógicos da Educação Física pode ser compreendida como uma forma de

reconhecimento da existência da prática. Conforme posto nos Parâmetros Curriculares Nacionais de 1997, onde:

As lutas são disputas em que o(s) oponente(s) deve(m) ser subjugado(s), mediante técnicas e estratégias de desequilíbrio, contusão, imobilização ou exclusão de um determinado espaço na combinação de ações de ataque e defesa. Caracterizam-se por uma regulamentação específica, a fim de punir atitudes de violência e de deslealdade. Podem ser citados como exemplo de lutas desde (...) as práticas mais complexas da capoeira, do judô e do caratê. (BRASIL, 1997, p.37).

Porém a sua existência permanece descontextualizada de sua narrativa e significado histórico. Desse modo, a capoeira é compreendida somente como uma atividade, exclusivamente, de cunho biológico e esportista com o objetivo de subjugação e exclusão do outro.

No documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)⁴⁶, do ano de 2018, a disciplina de Educação Física foi alocada pertencendo à área das linguagens, levando à compreensão de que as ações dos seres humanos interferem no campo social. Essa manifestação é transpassada pelos conhecimentos das múltiplas linguagens, como por exemplo, a verbal, corporal, visual, sonora e digital. E, por meio do exercício dessas linguagens, “as pessoas interagem consigo mesmas e com os outros, constituindo-se como sujeitos sociais” (BRASIL, 2018). Nesse sentido, a capoeira permanece incluída no eixo de lutas, o que pode ser considerado uma manutenção da sua relevância social. Entretanto, mantém-se o seu aspecto utilitarista, sem se reportar a sua ancestralidade histórica.

A unidade temática Lutas focaliza as disputas corporais, nas quais os participantes empregam técnicas, táticas e estratégias específicas para imobilizar, desequilibrar, atingir ou excluir o oponente de um determinado espaço, combinando ações de ataque e defesa dirigidas ao corpo do adversário. Dessa forma, além das lutas presentes no contexto comunitário e regional, podem ser tratadas lutas brasileiras (capoeira, huka-huka, luta marajoara etc.), bem como lutas de diversos países do mundo (judô, aikido, jiu-jítsu, muay thai, boxe, chinês boxing, esgrima, kendo etc.). (BRASIL, 2018, p. 176).

O documento também sugere que as lutas, incluindo –se consequentemente a capoeira, sejam trabalhadas nas instituições de ensino na unidade temática destinada ao Esporte. Na orientação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC- o esporte é

⁴⁶ <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 15/06/2019.

subdividido em sete categorias, na qual sugerem-se que as lutas podem ser trabalhadas na categoria de combate, cujo a sua descrição se apresenta abaixo como sendo

Combate: reúne modalidades caracterizadas como disputas nas quais o oponente deve ser subjugado, com técnicas, táticas e estratégias de desequilíbrio, contusão, imobilização ou exclusão de um determinado espaço, por meio de combinações de ações de ataque e defesa (judô, boxe, esgrima, taekwon do etc.). (BRASIL, 2018, p. 174)

Trazendo a citação acima sobre a capoeira estar também incluída no esporte de combate dentro da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, e sendo praticada fora dos muros escolares como uma prática de exercício dentro das academias esportivas, e em outros países, perguntei à Prof.^a Dandara o seu olhar em relação ao tema.

D- Em outros países a capoeira está bem forte. Talvez até mais valorizada do que aqui. Os gringos como a gente fala, né, valorizam muito a capoeira. Não sei te dizer em quantidade, mas tem muitos países que tem capoeira. Sobretudo nas academias, mas também estão nos espaços educativos desses lugares estrangeiros. (...) Mas existe a capoeira na academia, claro. Só que na academia também, né. Ela é voltada para o treinamento, tem outras questões. Daí depende de cada escola que vai tá gerenciando esse treinamento.

Assim, percebe-se que a prática da capoeira está sendo difundida além das fronteiras territoriais do país. Esse fato pode ser confirmado através do acesso à página do Ministério das Relações Exteriores⁴⁷, na área destinada aos Brasileiros no Mundo.

Nessa página oficial do governo brasileiro é possível encontrar uma relação de outros países que possuem associações de capoeira. Dessa maneira, não é exagero colocar que a capoeira está espalhada pelos continentes, pois a prática da capoeiragem encontra-se difundida, por exemplo, em países como: Alemanha, Angola, Austrália, China e Tailândia.

Dando continuidade a entrevista com a Prof.^a Dandara, coloco a questão sobre o legado que a capoeira pode deixar para as próximas gerações. Ela responde da seguinte forma:

D- Para todas as gerações. Acho que todo mundo que pratica a capoeira, como eu falei, é pra vida. Ela não é só um hobby ou uma atividade física. Ela é uma filosofia de vida. Que você aprende tanta coisa na capoeira. Valorização da cultura. Ela amplia muito mais. A capoeira ela resgata outras culturas também. Não só roda de capoeira. Mas tem o samba, tem o jongo. Então o que ela deixa para as outras gerações? Tudo isso. Essa forma

⁴⁷ <http://www.brasileirosnomundo.itamaraty.gov.br/a-comunidade/associacoes-de-capoeira-no-mundo>. Acesso em: 18/06/2019.

de vida, né. Essa ampliação cultural, essa atividade física também que a gente não pode negar que é uma atividade física.

E, se fosse possível resumir a capoeira em somente uma palavra, qual seria?

D- Uau! Ela é tanta coisa pra mim. Definir em uma palavra. Capoeira é vida. “Vida”.

FIGURA 8: JOGO DE CAPOEIRA



FONTE: acervo da pesquisadora (2019).

4.4 ENTREVISTA COM O MESTRE ZUMBI

O Professor e Mestre Zumbi (Z) tem a sua experiência relacionada com a capoeira há 30 anos, atuando como Mestre há 20 anos. Ele relata abaixo como conheceu a capoeira:

Z- Aos 12 anos de idade conheci a capoeira na rua onde morava. A capoeira foi apresentado a mim como forma de luta por um amigo negro chamado DELMIR “ Nego BÓ”. Em seguida ele me levou a conhecer um projeto social que acontecia em um condomínio perto de casa. Naquele local fiz uma imersão no mundo da cultura da capoeira ajudando na divulgação, prática dessa arte-luta e contribuindo para a formação de um Grupo de capoeira. Neste contexto formei família e levo esta prática cultural como profissão.

Na sua entrevista, o Prof.º e Mestre Zumbi relata que conheceu a capoeira fora das instituições oficiais de ensino, em outras palavras, através de iniciativas sociais. Esse seu primeiro contato com a capoeira foi através do saber popular que um amigo negro lhe apresentava, e não dentro das práticas pedagógicas escolares.

Esse fato demonstra as formas como o conhecimento e a cultura negra foram impactados pela “dominação econômica e étnico-racial” através da “alienação sobre os conhecimentos produzidos pelos grupos sociais com histórico de discriminação e exclusão presente no imaginário e nas práticas sociais e acadêmicas” (GOMES, 2009, p. 434)

Entretanto quando responde a seguinte pergunta: a partir das políticas afirmativas, (por exemplo, a Lei N.º 10.639/03) você acredita que houve alguma mudança?

Z- Não. A presença desta prática na instituição (particular) é suficiente enquanto possibilidade educativa e cultural, mas a escola não faz nenhuma menção à lei.

Dessa maneira, o Prof. ° e Mestre Zumbi não relaciona uma provável influência da Lei N° 10.639/03 com uma possível abrangência da capoeira nas escolas particulares. Pode-se relacionar essa afirmação ao que Gomes (2009) explicita no trecho abaixo:

No entanto, dada a responsabilidade do MEC, dos sistemas de ensino, das escolas, gestores e educadores na superação do racismo e na educação das relações étnico-raciais, as iniciativas para a concretização dessa política ainda se encontram em um nível incipiente. A sua efetivação dependerá da necessária mobilização da sociedade civil a fim de que o direito à diversidade étnico-racial seja garantido nas escolas, nos currículos, nos projetos político-pedagógicos, na formação de professores, nas políticas educacionais, etc. (GOMES, 2009, p. 40).

Para que a cultura negra possa realmente se efetivar é necessário compreendê-la para além de uma prática puramente física. É necessário pensá-la em sua ancestralidade. Ainda em relação à ancestralidade e à tradição da capoeira, e sobre o que seria mais importante nessa relação, o Professor e Mestre Zumbi relata que:

Z- A capoeira é rica nestes aspectos, negligenciar a ancestralidade e a tradição seria negar a sua história e resistência.

Compreende-se que a capoeira traz consigo a marca da resistência e da ancestralidade, sendo que no início a ancestralidade fazia menção aos valores da cosmovisão africana no Brasil, ou seja, a religião. Porém, posteriormente, o termo ancestralidade foi vestido de outro significado e atualmente é considerado símbolo da resistência da cultura afro-brasileira.

Concorda-se com Gomes (2011, p. 147), quando ela se referênciava à produção de saberes negros e ao movimento étnico-racial, dizendo que: “cabe destacar que o acúmulo de saberes produzidos pelo movimento negro faz parte de uma história ancestral de luta e resistência que ganha ainda mais força na sua demanda pela educação”.

Dessa maneira, inicia-se um período em que a ancestralidade começa a reivindicar uma função mais abrangente, mas nem por isso de menor importância, que é a possibilidade de protagonizar a elaboração da cultura e história do negro e seus descendentes no Brasil.

Isso posto, indago sobre o fato da capoeira estar na academia, a nível exportação. Como ficaria a relação da ancestralidade? O Prof. e Mestre Zumbi coloca que:

Z- É tendência de qualquer atividade cultural no Brasil ser explorada comercialmente. Eu presenciei a “academização” da capoeira nos anos 90. Por necessidade e sobrevivência atendíamos aos modismos de academia.

A resposta do Prof.º e Mestre Zumbi obriga a consciência a descer do mundo de ilusões e fantasias para ir ao encontro da dura realidade brasileira, e porque não dizer de muitos países colonizados onde a valorização da cultura negra se configura em modismos passageiros, e infelizmente há pouco reconhecimento a nível socioeconômico que auxilie na promoção da capoeiragem. Onde o Estado não promove os recursos necessários para a digna sobrevivência de sua cultura, que nesse caso é a capoeira, há um puro reflexo da sociedade controlada pelo capital, permitindo que duas ou mais pessoas possam estar em um mesmo ambiente, mas em situações de mundo totalmente antagônicas. Conforme postula Fanon (1968, p.29),

Este mundo dividido em compartimentos, este mundo cindido em dois, é habitado por espécies diferentes. A originalidade do contexto colonial reside em que as realidades econômicas, as desigualdades, a enorme diferença dos modos de vida não logram nunca mascarar as realidades econômicas, as desigualdades, a enorme diferença dos modos de vida não logram nunca mascarar as realidades humanas. Quando se observa em sua imediatidade o contexto colonial, verifica-se que o que retalha o mundo é antes de mais nada o fato de pertencer ou não a tal espécie, a tal raça. Nas colônias a infraestrutura econômica é igualmente uma superestrutura. A causa é consequência: o indivíduo é rico porque é branco, é branco porque é rico.

Esse mundo, dividido em compartimentos, assim, como foi destacado por Fanon (1968), divide a todos. Separando as culturas, as visões de mundo e muitas vezes

obrigando, por sobrevivência, os protagonistas das suas histórias a terem uma força motriz para continuar a difundir a arte e a tradição ancestral da sua cultura, nesse caso, a capoeira.

Caso contrário, serão sucumbidos pelo mercado, vendidos como uma peça de corpo controlada. Em outras palavras, muitas vezes é necessário utilizar-se de máscaras sociais para que se possa transitar pelos compartimentos que a sociedade coloca como verdades absolutas, hegemônicas. Pois segundo Foucault,

(...) sistemas de exclusão, apoiam-se sobre um suporte institucional: é ao mesmo tempo reforçada e reconduzida por todo um compacto conjunto de práticas, como a pedagogia, como o sistema dos livros, da edição, das bibliotecas, como as sociedades de sábios de outrora e os laboratórios de hoje. Mas ela é também reconduzida, mais profundamente, sem dúvida, pelo modo como o saber é aplicado em uma sociedade, como é valorizado, distribuído, repartido e de certo modo atribuído. (FOUCAULT, 1998, p. 17).⁴⁸

Seguindo essa linha de pensamento, foi questionado sobre o risco que se corre da capoeira deixar de ser uma prática da cultura negra, e simplesmente se tornar uma máscara social desprovida de sua simbologia, embranquecer.

Z- Depende do profissional de capoeira. Tendo boa formação e contato real com a sabedoria das rodas e dos mestres é possível cuidar da tradição e ancestralidade. Caso contrário observa-se em algumas práticas a lógica mercadológica e de modismos.

A resposta do Prof.º e Mestre Zumbi demonstra como é importante o contato com a raiz da capoeira. Onde é possível realizar um intercâmbio de conhecimentos e valores que promovam a interação direta com a ancestralidade da cultura afro-brasileira, visando que a capoeira não se transforme em mais uma máscara branca a serviço do capital. Como postulou Fanon (FANON, 2008, p. 28): “No entanto, permanece evidente que a verdadeira desalienação do negro implica uma súbita tomada de consciência das realidades econômicas e sociais”.

Sobre a questão do que poderia ser feito para se estar trabalhando as questões afro-brasileiras e a tradição nas aulas de Educação Física, o Mestre Zumbi sugeriu:

Z- A capoeira está entrelaçada com a História do Brasil, é símbolo de resistência e da luta do negro. Portanto uma imersão neste entendimento por

⁴⁸ FOUCAULT, Michel. A ordem do discurso. São Paulo, Edições Loyola, 1998.

meio da experiência e contato com a negritude local pode ajudar nestas questões.

No seu relato podemos analisar como é relevante a narrativa histórica do país. Essa narrativa vem sendo contada a partir de 2003 por meio de outro viés. Pois encontramos nessa data o marco da Lei Nº 10.639/03, que impõe o ensino da História da África e a luta dos negros no Brasil. Indaguei o Prof. ° e Mestre Zumbi em relação ao legado da capoeira para as próximas gerações. Assim, ele respondeu:

Z- Respeito à dança, à luta e aos mais velhos.

Dessa maneira, ousou dizer que a capoeira possui uma pedagogia própria, única, que acolhe os diferentes, ou os excluídos socialmente, dentro de suas práticas. Uma vez que, observo nas palavras do Professor e Mestre Zumbi a inclusão do respeito às pessoas mais experientes: os idosos. Esses são traços peculiares da capoeira, que estão enraizados na cultura afro-brasileira, na ancestralidade, que proporciona o respeito aos mais velhos. São essas características que unidas promovem um sentimento de pertença ao grupo de capoeiristas. Ocorre que é na roda de capoeira que a vida é transformada em arte, luta, música, dança e saberes, que são reconfigurados, provocando novos devires e repassando aos que ali se encontram.

A última pergunta feita ao Professor e Mestre Zumbi vai ao encontro do que significaria essa herança cultural negra brasileira para as próximas gerações. Qual seria o seu significado? Se pudesse definir a Capoeira com uma palavra, qual seria?

Z- Resistência!

FIGURA 9: RODA DE CAPOEIRA



FONTE: acervo da pesquisadora (2019).

4.5 ENTREVISTA COM O PROFESSOR E MESTRE REBOUÇAS

A entrevista com o Prof^o e Mestre Rebouças (R) consistiu numa narrativa muito linda de vida. Foram poucas perguntas e muito aprendizado. Nesse momento, como pesquisadora compreendi melhor o meu lugar de escuta, de acolhimento, para deixar fluir o aprendizado que naquele momento ocorria, permitindo que fluísse o lugar de fala do outro.

Abaixo, o entrevistado discorre sobre como conheceu a capoeira, a importância da batida do tambor, o respeito, a irmandade, *ubuntu*, o que lhe motivou a trazer a capoeira para dentro de suas práticas pedagógicas escolares e muito mais.

R- (...) comecei fazer capoeira eu tinha 14 anos (...) E os meus irmãos já faziam capoeira (...) Em princípio fazia em uma forma de brincadeira, e depois eu fui tomando gosto pra quilo. Porque não era só um jogo não era só

a dança. Era todo um ritual que existe. Isso que é bacana, de respeitabilidade e de disciplina. Por isso, algumas pessoas, lamentavelmente, confundem como esporte só, necessariamente. Mas tem uma amplitude maior.

Nesse momento da entrevista é possível verificar que a capoeira era e é uma arte importante no seu percurso de vida, com um significado que vai além da prática sem significado e que envolve boa parte da sua estrutura familiar.

R – (...)O que me encantava, além da capacidade da condição de conseguir dar os golpes, né, era a música. O tambor, né, porque o tambor, né, o som do tambor, do atabaque, da tinga, como, como queira, é o som do coração. Então, isso vai criando um frisson. Que é usado em outras partes da cultura negra, no candomblé e outros mais. Mas é o som do coração.

Agora o Mestre Rebouças põe em palavras toda a emoção que a capoeiragem traz em sua vida, deixando nítido, pelo seu tom de voz e pela escolha dos vocábulos, o seu carinho pela capoeira.

R - Aprendi porque normalmente as pessoas fazem roda, o certo da roda não é uma roda fechada. Ela é semiaberta. As pessoas que estão na roda, as pessoas que vão jogar, elas devem ficar de costas, para o público. É uma forma de proteger contra nenhuma má influência, que se possa entrar dentro daquele movimento, daquela ancestralidade. Para que ninguém se machuque.

Quando o entrevistado coloca a preocupação que se tem com o bem estar dos membros que compõem a roda de capoeira, me faz refletir sobre “princípios éticos” que “haviam sido largamente ensinados pelos sacerdotes no Egito da negritude (...) generosidade e gratuidade” (QUEIROZ, 2018, p. 58) e que alcança os dias atuais através da prática da capoeira.

R -Então eu vi a capoeira (...) já pedagogo como uma possibilidade de levar os alunos a entrarem em um estado de equilíbrio (...)uma conexão de respeito e valorização com o outro. Porque o interessante, na capoeira não é o que você ganha. Não é ganhar do outro. É conseguir fazer o outro movimento contrário aquele. E fica uma coisa tão harmônica que muitos chamam de dança, só. Mas é muito mais que isso. O ritmo, as formas, as músicas cantadas são as músicas da própria história da negritude, do tempo dos escravos. São muitas delas inventadas na hora. O que eu acho bacana, como os repentistas, eu acho encantador, o mestre ou as pessoas que estão ali tocando, eles inventam, criam ali uma disputa, um fala uma coisa o outro fala outra. E aquilo vai provocando que aquelas duas pessoas ali em movimento elas vão aumentando ou diminuindo o ritmo.

Aqui percebe - se que a capoeira se diferencia de outras práticas corporais não somente por ter uma origem afro-brasileira, mas também por não ter como objetivo

principal atual de derrotar o adversário, realizando movimentos que possibilitem harmonizar os fluxos de energia e tensões que se tem presente naquele momento, através da música e do ritmo.

E o interessante da capoeira que é uma preocupação em que as pessoas não cansem muito, para que o golpe, o movimento saia perfeito.

Então rapidamente o outro vai, nós chamamos de cortar a luta, ele entra na frente, como se dissesse pra ele, com respeito, ele faz o nome do pai pedindo a proteção divina, e entra na frente dizendo que, deixa que eu sigo, porque agora é comigo.

Então, eu vejo uma irmandade. Como se o irmão mais velho entrasse para me defender. E assim vai com o outro, e vai acontecendo de uma forma gostosa, satisfatória, harmoniosa.

E aí, já como professor, eu pensei. Puxa a capoeira poderia ir para a escola? Daí eu trouxe, introduzi na minha escola a capoeira com esse propósito, disciplina, amor ao próximo e movimentação também, destreza no corpo. Mas fundamentalmente tranquilizar o coração.

Nesse momento da entrevista, faço uma pausa, e logo em seguida retomo no momento em que o Prof. e Mestre Rebouças relata sobre as fases na graduação da capoeira, através das quais os capoeiristas são separados por cordéis ou cordões, que vão recebendo ao longo do tempo. E, continuo a entrevista, com o professor Rebouças relatando a sua filosofia enquanto estava à frente da capoeira:

R- A capoeira, historicamente falando, ela foi durante muito tempo escondida, porque não podia jogar capoeira, o escravo não podia ter nenhuma manifestação da sua cultura. E por conta de toda a perseguição que já existia eles conseguiram transformar uma luta, porque antes era simplesmente uma luta, baseada nos movimentos dos animais, da mata, pois todos os golpes tem uma conotação assim, disfarçada de dança. Então, eles continuavam treinando e as pessoas não sabiam que eles estavam se preparando para se defender. Então, é lindo isso. Essa preocupação, as canções trazem isso, desde tempo da escravidão quanto muito mais das coisas do Brasil. Porque eu vejo e entendo que a capoeira é brasileira. Ela não é africana.

Nesse momento de pausa, pergunto sobre a ancestralidade e a tradição da capoeira: Qual é o valor mais importante? A resposta vem logo em seguida:

R- A ancestralidade né (pausa) eu sempre vejo (pausa) agora que alguns anos atrás (pausa) eh (pausa) houve uma preocupação, um resgate de entender a capacidade inteligente do negro. Porque o negro é visto só como trabalho braçal, mas, nós viemos do Egito. A nossa base, temos a nossa base no Egito. Nós fomos os primeiros povos do Egito.

Então tem toda uma preocupação com isso. Principalmente com o bem estar do outro. Pois se eu estou em movimento, com o movimento da capoeira, se eu exercitei a capoeira, a minha irritabilidade e agressividade vai passar. E mais, sobre aquilo que é, indo um pouco para o lado místico, as forças ocultas do mal, não se utilizam de mim como capoeirista.

Porque eu estou, é como se fosse em uma missa, uma celebração, eu estou em comunhão. Tem toda uma mística, é como se fosse uma missa, uma celebração no trabalho de oração nós somos protegidos, a nossa base, a nossa origem, nós somos os primeiros povos, então tem toda uma ação comum, principalmente com o bem-estar dos seus, estou eh em movimento com o meu irmão.

Até porque, tem se falado muito em Ubuntu. Essa preocupação que é bacana. E eu me lembro de uma fala voltada para isso. O que eu fiz para o meu irmão, um dos meus irmãos da capoeira, ou mesmo da cultura negra, eu estou fazendo para todos os outros irmãos, que é essa a ideia. Essa é a ideia que o mestre colocava, se por ventura estiver na minha casa, e alguém vem e quebra uma árvore, ou arranca alguma flor do meu jardim, eu preciso saber porque ele fez isso? Qual é a origem dele ter feito isso pra mim? Não pra criticá-lo, mas pra poder perdoá-lo.

Então a ideia, o sentido da capoeira, embora lamentavelmente muitas vezes distanciada, não só da cultura negra, mas dá origem do Brasil, especificamente é negra. Então trazendo a capoeira pra escola, de forma prática, como se coloca, o sentido é exatamente esse, é resgatar a nossa cultura.

Então, há uma preocupação da capoeira, embora tenha surgido como defesa, filosoficamente falando, que é a questão não é só pra se defender da agressão física das pessoas que queriam oprimir, mas se defender fundamentalmente de uma violência ainda maior, que eu chamo da violência da invisibilidade.

Quando eu finjo que não te vejo. Que eu não gosto de você por seu porte físico ou por sua cor. Isso mostrava que o negro não é aquilo que diziam. Infelizmente alguns não querem enxergar o negro. O negro vai perpetuar porque hoje a capoeira está na Europa e em todos os lugares do mundo. Porque a capoeira é do Brasil, saiu daqui. Com a ideia de que existe uma cultura negra, existe uma sonoridade, admirável.

Enfim, realizo a última pergunta: Se você pudesse definir a capoeira em uma palavra, qual seria?

E a entrevista terminou com o trecho da canção “Zum Zum Zum Capoeira Mata Um”:

R- Capoeira é o amor à cultura negra. É um conhecimento da raiz da cultura negra, que eu não posso negar. Independentemente da cor da minha pele, da minha pigmentação, mais clara ou não, tem uma série de questões aí, mas eu não posso negar. E lembrando de um verso, uma canção que é assim:

*“Olhá eu vou contar
Quem quiser pode me ouvir
Quem quiser diga que não
Quem quiser diga que sim
Agradeça a escravidão
Quem quiser que fale asneira
Se não fosse o escravo
Não existia a capoeira
Zum, zum, zum.”*

FIGURA 10: INSTRUMENTOS MUSICAIS



FONTE: acervo da pesquisadora (2019).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*“A minha alma tá armada e apontada
Para cara do sossego! sego! sego!
Pois paz sem voz, paz sem voz
Não é paz, é medo! Medo! medo!”*

(O Rappa)

Após esta caminhada, que se iniciou com uma linguagem simples, na qual foram utilizadas palavras menos rebuscadas, oriundas do cotidiano escolar, vivenciado com os alunos, lembro-me da observação perspicaz do menino: *“Olha a cor profê!”*. E, enquanto escrevo, recordo-me de outra frase que não conhecia, mas ouvi de outro aluno, pois as turmas passam com o tempo, mas o fim do ideário preconceituoso presente na sociedade parece que caminha a passos lentos. Conforme destacou FREIRE (1987, p. 25): *“Esta violência, como um processo, passa de geração a geração de opressores, que se vão fazendo legatários dela e formando-se no seu clima geral”*.

Concluo, com esta pesquisa, que ainda residem a desigualdade, a opressão e o preconceito na sociedade. Esse fato converge com as explicações de Paulo Freire (1987, p. 79), quando ele se refere às crenças colocadas socialmente como verdades absolutas: *“(…) O mito da igualdade (…) o mito da inferioridade “ontológica” destes e o da superioridade daqueles (…). Todos estes mitos e mais outros”*.

A todos esses mitos, abordados acima, ainda é possível incluir o mito da igualdade racial no país. Buscando encontrar algo positivo nesse contexto social, tento observar por outro lado, no qual há um movimento negro forte e ativo na sociedade. Assim, conforme apresentado na letra da música, do grupo O Rappa, na epígrafe acima referida, *“A minha alma tá armada”* de esperança, de trabalho e fé em uma sociedade melhor. Ainda, nas palavras de Fanon: *“Quando os camponeses tocam nos fuzis, os velhos mitos, empalidecem, e caem por terra, uma a uma, as interdições. A arma do combatente é a sua humanidade.”* (FANON, 1968, p. 14).

Eu e muitos outros anônimos, ou não, somos os combatentes que utilizam da arma da dignidade, da humanidade, do reconhecimento de sua ontologia e do valor como ser, em busca de uma nova humanidade, mais acolhedora, *“(…) no anseio de liberdade, de justiça, de luta dos oprimidos, pela recuperação de sua humanidade roubada”* (FREIRE, 1987, p.16), que procuro descortinar o véu da hipocrisia dos

conteúdos eurocentrados nas aulas de Educação Física. Dessa maneira, realizei as entrevistas como estratégia para romper com a surdez que a sociedade quer impor ao povo negro e a sua cultura. Pois foi através da voz negra que se efetivou a Lei Nº 10.639 de 2003, onde a cultura negra é reconhecida como componente curricular oficial. Dessa forma, buscou se, através das entrevistas, sensibilizar para a real valorização da cultura negra nas práticas pedagógicas da disciplina de Educação Física através da capoeira. Pois a capoeira e toda a cultura negra não devem ser consideradas conteúdos menores. Assim, as entrevistas foram uma estratégia para contribuir com a retirada do tampão auricular daqueles que ainda consideram a contribuição da cultura negra como um conteúdo menor, pertencente a um povo considerado inferior, pois conforme referido na canção: os filhos da diáspora não estão silenciados, pois “*Paz sem voz, não é paz, é medo*”.

Portanto é possível desvendar parte do funcionamento das engrenagens que estruturam o preconceito e o racismo em relação à população negra e as suas expressões culturais nas várias instituições em que a sociedade está alicerçada, do mesmo modo que se quer compreender a lacuna existente sobre a cultura negra nas práticas pedagógicas da Educação Física. Conforme relatou a entrevistada Dandara ao destacar que conheceu a capoeira através de uma oficina durante uma semana pontual de jogos escolares durante o ano letivo. Em outras palavras, Dandara expõe que a disciplina de Educação Física ainda não efetivou de maneira satisfatória a Lei Nº 10.639, mantendo dessa maneira a permanência de conteúdos oriundos eurocentrados. Consequentemente, demonstra a urgência em propiciar atividades que possibilitem descolonizar o currículo escolar de maneira efetiva.

Já o entrevistado Zumbi explicita em suas falas o quanto a cultura negra está presente na sociedade através dos projetos sociais. Demonstrando que o movimento negro desempenha um importante papel no despertar da consciência negra nas mulheres, nos homens e em toda a diversidade humana. A cultura afro-brasileira permanece forte apesar da cegueira que a sociedade busca impor ao negro. No seu relato final, Zumbi resume a capoeira de forma relevante, pois quando busca resumir a capoeira em uma única palavra, diz “*Resistência*”.

Foi possível perceber, através da revisão sistemática, que a cultura negra vem sendo utilizada através da capoeira somente como um exercício físico descontextualizado de seu significado cultural, deixando de se tornar uma prática ancestral para se tornar um sequência de exercícios com fins quase que exclusivamente

funcionais que atendem a uma demanda mercadológica da cultura branca e do capitalismo.

Dessa maneira, busquei elucidar um pouco o motivo da ausência da cultura negra na formação de professores e a resistência que muitas vezes encontro em colocar este tema nas instituições de ensino, dentro das aulas da disciplina de Educação Física. Essa disciplina que trabalha com o corpo. Porém um corpo visto quase que, exclusivamente, como biológico, retirando dele as questões culturais que o perpassam. Por isso, descolonizar as aulas de Educação Física é buscar dar oportunidade para que a cultura negra, nesse caso a capoeira, possa ser um conteúdo curricular com semelhante valor aos outros componentes curriculares que fazem parte das práticas pedagógicas da Educação Física, como por exemplo, a ginástica e o basquete. Mas para chegar nesse encontro foi necessária uma longa caminhada, que para mim e, acredito que, para outros professores, tenha sido relevante, já que possibilitou descortinar a hipocrisia, assim como consta nos versos da poesia “*Negro Soul*”, de Luiz de Jesus⁴⁹ “*Sou um negro, no tronco da demagogia. Levando chibatadas de hipocrisia. Preso na senzala da indiferença. E transportado no navio da ofensa*”.

Com o que foi exposto, busco modos de incentivo às novas pesquisas para que elas denunciem, aos que muitas vezes são obrigados a se curvar perante a opressão e ao “medo”, o processo de invisibilização que o colonialismo provocou sobre a cultura negra na sociedade e, conseqüentemente, dentro das instituições de ensino, em seus currículos europeizados. Desse modo, possibilitando delinear linhas de fuga que auxiliem reestruturar as relações, através de outras maneiras, valorizando a cultura negra.

⁴⁹ <https://www.geledes.org.br/13-de-maio-uma-data-que-nos-jogou-ao-leu/>. Acesso: 11/12/2019.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Camille. **A ARTE DA CAPOEIRA**. 1999. Disponível em: < <https://www.abpn.org.br/copia-biblioteca-virtual> >. Acesso em 5 de jan. de 2019.

ALMEIDA, Maria Inez Couto de. **Cultura Iorubá: costumes e tradições**. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2006. Disponível em: < http://www.dialogarts.uerj.br/admin/arquivos_emquestao/Ioruba.pdf >. Acesso em: 10 jun. de 2019.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES/AS NEGROS/AS – ABPN <https://www.abpn.org.br/>. Acesso em: 8 de maio de 2019.

AZEVEDO, Guilherme. **Racismo é causa de um em cada quatro BOs de intolerância no Estado de São Paulo**. São Paulo, 2017. Disponível em: < <https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2017/10/20/racismo-e-causa-de-1-em-cada-4-bos-de-intolerancia-no-estado-de-sp.htm> >. Acesso em: 05 de maio 2019.

BARROS, Kaled Ferreira. **O desenvolvimento da inteligência corporal cinestésica por meio da modalidade capoeira no primeiro ano do Ensino Médio**. Revista Brasileira de Futsal e Futebol v. 7, n. 27 (2015).

BRASIL. Câmara dos Deputados - Palácio do Congresso Nacional - Praça dos Três Poderes – Brasília. **Decreto nº847, de 11 de outubro de 1890**. Capítulo XIII Dos Vadios e Capoeiras. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-847-11-outubro-1890-503086-publicacaooriginal-1-pe.html>> Acesso em: 02 de maio de 2019

_____. Câmara dos Deputados. Palácio do Congresso Nacional. Praça dos Três Poderes. Brasília. **Projeto de Lei Número 259/1999** Disponível em:<<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=15223>> Acesso em: 20 de maio de 2019.

_____. Etapas do ensino asseguram cidadania para crianças e jovens, 2017. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/noticias/educacao-e-ciencia/2012/04/etapas-do-ensino-asseguram-cidadania-para-criancas-e-jovens> > Acesso em: 06/03/2019

_____. Fundação Cultural Palmares. Personalidades Negras – **Dandara**. 2014. Disponível em: <<http://www.palmares.gov.br/?p=33387>>. Acesso em: 6 de junho de 2019.

_____. Fundação Cultural Palmares. Personalidades Negras – **Zumbi dos Palmares**. 2014. Disponível em: <http://www.palmares.gov.br/?page_id=8192> Acesso em: 6 de junho de 2019.

_____. Governo Federal. Ministério da Educação. **Seja um professor**. Disponível em: < <http://sejaumprofessor.mec.gov.br/internas.php?area=como&id=formacao> > Acesso em 5 de maio de 2019.

_____. **Lei Nº 1.237, DE 24 de setembro de 1864. Reforma a Legislação Hypothecaria, e estabelece as bases das sociedades de credito real**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM1237impressao.htm> Acesso em: 02 de maio de 2019.

_____. **Lei Nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2003/L10.639.htm>. Acesso em 5 agosto de 2018.

_____. **Lei Nº 12.288, de 20 de julho de 2010**. Estatuto da Igualdade Racial Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12288.htm> Acesso em 10 fevereiro de 2018.

_____. **Lei Nº 12.288. 2010**. Estatuto da Igualdade Racial. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112288.htm> Acesso em: 15 de março de 2019.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Consulta Pública. Brasília, 2019. Disponível em:<<http://basenacionalcomum.mec.gov.br>> <Acessado em: 15 de junho de 2019>. Acesso em: 5 de maio de 2019.

_____. Ministério da Educação. **Etapas do ensino asseguram cidadania para crianças e jovens**. 2017. Disponível em:< <http://www.brasil.gov.br/noticias/educacao-e-ciencia/2012/04/etapas-do-ensino-asseguram-cidadania-para-criancas-e-jovens>>. Acesso em: 05/09/2019.

_____. Ministério da Educação. **O que são e para que servem as diretrizes curriculares?** Disponível em: < <https://www.todospelaeducacao.org.br/conteudo/o-que-sao-e-para-que-servem-as-diretrizes-curriculares/>>. Acesso em: 06/03/2019.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais Educação Física**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília. 1997. Disponível em:< <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro07.pdf> >. Acesso em 5 de maio de 2019.

_____. Ministério das Relações Exteriores. Brasileiros no Mundo. **Associações de Capoeira no Mundo**. Disponível em: <<http://www.brasileirosnomundo.itamaraty.gov.br/a-comunidade/associacoes-de-capoeira-no-mundo>> Acesso em: 18 de julho de 2019

CAMPOS, Jorge William de Sá et al. Capoeira na Universidade: relato de experiência na Universidade Federal do Maranhão. RBPFEEX - Revista Brasileira de Prescrição e Fisiologia do Exercício, [S.l.], v. 10, n. 63, p. 898-899, nov. 2016. ISSN 1981-9900. Disponível em: <<http://www.rbpfex.com.br/index.php/rbpfex/article/view/1216>>. Acesso em: 13 out. 2019.

CAPARROZ, Francisco Eduardo; FIGUEIRA Janaína Esfalsini; DELLA FONTE, Sandra Soares; FIGUEIREDO, Zenólia Christina Campos. **Entre o Prescrito e o Vivido nas Aulas de Educação Física**. Sport, Education And Society - v.21 - n.6 – 2016. Disponível em: <<http://cev.org.br/biblioteca/entre-o-prescrito-e-o-vivido-nas-aulas-de-educacao-fisica/>>

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação Física no Brasil: a história que não se conta**. Campinas: Papyrus, 1994.

CORTEZ, Mirian Béccheri et al. **Luta, dança, filosofia de vida: a capoeira cantada pelos capoeiristas**. Psicol. Am. Lat., México, n. 14, out. 2008. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870350X2008000300008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 03 jun. 2019.

COSTA, Neuber Leite. **Capoeira, Política Cultural e Educação**, 2015.

COSTA, Thiago Batista. **O Jogo consciente: a percepção de professores de Educação Física acerca do corpo da criança negra e o processo de construção indenitária**. Universidade Nove de Julho UNINOVE, São Paulo. 2017. Disponível em:<<https://bibliotecatede.uninove.br/bitstream/tede/1609/2/Thiago%20Batista%20Costa.pdf>>. Acesso em: 5 de fev. de 2019.

CUNHA, Cláudia Madruga. Currículo e Diferença na Formação de Professores. In: Gilcelene Dias da Costa, José Valdinei A. Miranda, Josenilda M. Maués da Silva, Joyce O. Seixas Ribeiro. (Org.). **Currículo, diferença e pesquisa na escola básica**. 1ed. Curitiba: Editora CRV, 2018, v. 1, p. 19-36.

_____. **Filosofia e Ética: Imagem Transversal do Currículo**. Revista Práxis, vol. 2, julio-diciembre, 2006, pp. 17-23 Centro Universitário Feevale Novo Hamburgo, Brasil. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/5255/525552615004.pdf>> Acesso em 2 de julho de 2019

CRUZ, Eliana Alves Santos. Daiane dos Santos: **“Ousem mais!”**. 2015. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/daiane-dos-santos-ousem-mais/> Acesso em :8 de nov. de 2018.

DEBRET, J.B. **O tocador de berimbau**, 1826. Disponível em: <<https://www.capoeiranews.com.br/2016/07/o-tocador-de-berimbau.html>> Acesso em: 03 de jun. de 2019

DELEUZE, Gilles. **A Ilha Deserta e outros textos** - Textos e entrevistas (1953-1974). Edição preparada por David Lapoujade - Tradução brasileira. Editora Iluminuras, 2004. Disponível em: < <https://docero.com.br/doc/x51s8>>. Acesso em: 29 mai. 2019.

_____. **Conversações**. Trad. Peter Pál Pelhart. Rio de Janeiro: Edições 34, 1992.

_____. **Crítica e clínica**. Trad. Peter Pál Pelhart. - São Paulo: Edições 34, 1997.

_____. **Diferença e Repetição**. Trad. Luiz Orlandi e Roberto Machado.

_____. **Nietzsche e a Filosofia**. Trad. Ruth Jofflily Dias e Edmundo Fernandes Dias. Rio de Janeiro: Editora Rio, 1976. Disponível em: < https://poars1982.files.wordpress.com/2008/06/deleuze_nietzsche_ea_filosofia.pdf > Acesso em: 08 de setembro de 2017

_____. **Nietzsche**. Trad. Alberto Campos. Lisboa: Edições 70, 1981.

_____. **O abecedário de Gilles Deleuze**. Entrevista com G. Deleuze.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **Mil platôs - capitalismo e esquizofrenia**. Vol. 1. Trad. Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Edições 34, 1995.

_____. **O que é a filosofia?** Trad. Bento Prado Jr. E Alberto Alonso Muñoz. São Paulo: Editora 34, 1992.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos**. Trad. Eloísa Araújo Ribeiro. São Paulo: Escuta, 1998.

FANON, Frantz Omar. **Em defesa da revolução africana**. Tradução Isabel Pascoal. Lisboa: Livraria Sá da Costa, 1980.

_____. **Os condenados da terra**. Editora Civilização Brasileira S. A. Rio de Janeiro, 1968

_____. **Pele Negra Máscaras Brancas**. Tradução Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

_____. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramalhete. 35. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

_____. **A ordem do discurso**. São Paulo, Edições Loyola, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Edição 17. Rio de Janeiro. Editora Paz e Terra. 1987.

Fundo de População das Nações Unidas (UNFPA). **Conferência de Durban**. Disponível em: <<https://brazil.unfpa.org/pt-br/conferencia-de-durban>> Acesso em 20 de maio de 2019.

GARCIA, Flávio. **Prefácio**. In: Almeida, Maria Inez Couto de. **Cultura Iorubá: costumes e tradições** / Maria Inez Couto de Almeida, Ifatosin. – Rio de Janeiro: Dialogarts, 2006.

GOMES, Nilma Lino. **Desigualdades e diversidade na educação**. Campinha, 2012.

_____. **Limites e possibilidades da implementação da Lei 10.639/03 no contexto das políticas públicas em educação**. In: Marilene de Paula; Rosana Heringer. (Org.). **Caminhos convergentes: estado e sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Henrich Boll Stiftung; Action Aid, 2009, v, p. 39-74.

_____. **O movimento negro no Brasil: ausências, emergências e a produção de saberes**. *Política & Sociedade*, v. 10, p. 133-154, 2011.

_____. **Relações Étnico-Raciais, Educação e Descolonização dos Currículos**. *Currículo sem Fronteiras*, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr 2012.

_____. **Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou resignificação cultural?** 2002 Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n21/n21a03.pdf>> Acesso: 08 maio de 2019.

JESUS, Luiz **13 de Maio, uma data que nos jogou ao léu**. 2015. GELEDES. Disponível em:< <https://www.geledes.org.br/13-de-maio-uma-data-que-nos-jogou-ao-leu/>>. Acesso em: 11 de abril de 2019.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **Raça e História** in *Antropologia Estrutural II* Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1976, capítulo XVIII, pp 328-366. Disponível em: < https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2844023/mod_resource/content/1/L%C3%89VI-STRAUSS%20Claude_Ra%C3%A7a%20e%20hist%C3%B3ria.pdf>. Acesso em: 26 de outubro de 2017.

LITERAFRO - O portal da literatura Afro-Brasileira. Eduarda Rodrigues Costa. **Tradição e consciência negra**. 2017. Disponível em: < <http://www.letras.ufmg.br/literafro/autores/28-critica-de-autores-masculinos/287-tradicao-e-consciencia-negra-critica>> Acesso em: 2 maio de 2019.

_____. - O portal da literatura Afro-Brasileira. Eduarda Rodrigues Costa. **Vozes afrodescendentes e metalinguagem na poesia de Salgado Maranhão**. Disponível em: < <http://www.letras.ufmg.br/literafro/autores/28-critica-de-autores-masculinos/415->

vozes-afro-descendentes-e-metalinguagem-na-poesia-de-salgado-maranhao> Acesso em: 2 maio de 2019.

_____. - O portal da literatura Afro-Brasileira. **Jamu Minka**. 2019. Disponível em:< <http://www.letras.ufmg.br/literaafro/autores/285-jamu-minka>> Acesso em: 2 de agosto de 2019.

MARÍN-DÍAZ, Verónica; E. SAMPEDRO-REQUENA, Begoña; y Esther VEGA-GEA, Esther. Universidad de Córdoba, España. **Construcción de una escala para determinar la utilidad de los Blogs en la educación superior**. Universidad de Córdoba, España. © Psychology, Society, & Education, 2016. Vol. 8(3), pp. 217-228.

METCALFE, James Stetson. **Scene on the Coast; Branding a female slave**. Disponível em: <<https://digitalcollections.nypl.org/search/index?utf8=%E2%9C%93&keywords=Branding+a+female+slave>>. Acesso em: 15 de julho de 2019.

MOREIRA, Analia de Jesus; SILVA, Maria Cecília de Paula. **Possibilidades didático-metodológicas para o trato com a lei nº 10.639/03 no ensino da educação física: a importância da educação étnico-racial**. HOLOS, [S.l.], v. 1, p. 193-200, fev. 2018.

MOURA, Clovis. **Dicionário da Escravidão Negra no Brasil**. São Paulo. Editora da Universidade de São Paulo, 2004.

_____. **Rebeliões na Senzala**. Editora Ciências Humanas. São Paulo .1990. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4584886/mod_resource/content/2/14%20-%20Rebeli%C3%B5es-da-Senzala-Clovis-Moura_Completo.pdf> Acesso em: 3 de maio de 2019.

MOVIMENTO NEGRO UNIFICADO. **Quem somos** 2017. Disponível em: <https://mnu.org.br/quem-somos/>>. Acesso em 10 de janeiro de 2019.

MULTIRIO. **A promulgação do Código Criminal de 1830 e sua importância histórica**. Disponível em:< <http://multirio.rio.rj.gov.br/index.php/estude/historia-do-brasil/brasil-monarquico/90-primeiro-reinado/8919-a-promulga%C3%A7%C3%A3o-do-c%C3%B3digo-criminal-de-1830-e-sua-import%C3%A2ncia-hist%C3%B3rica>> Acesso em: 13 maio 2019.

OLIVEIRA, Luís. Carlos. **Ebulição da Escravatura**. Cadernos Negros. Edição 25. Ano 2001. Disponível em <<http://www.palmares.gov.br/wp-content/uploads/2010/11/Ebuli%C3%A7%C3%A3o-da-escravatura.pdf>>. Acesso em: 15 maio de 2019.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana. (Orgs.). **Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2014.

PORTAL DE PERIÓDICOS DA CAPES: <https://www.periodicos.capes.gov.br/>. Acesso em: 5 de abril de 2019.

QUEIROZ, Ivo Pereira de. **Africanidades e Democracia**. IESDE BRASIL S/A. 2018.

_____. **Fanon, o reconhecimento do negro e o novo humanismo: horizontes descoloniais da tecnologia**. 2013. 221 f. Tese (Doutorado em Tecnologia) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

REBOUÇAS, André. **A cor da cultura**. Heróis do Mundo. Disponível em: <<http://antigo.acordacultura.org.br/herois/herois/andrerebouca>> Acesso em: 05 de maio de 2019.

RIBEIRO, Esmeralda; BARBOSA, Márcio. **Cadernos Negros**. Vol 31. São Paulo. 2008.

RIBEIRO, Ronilda Iyakemi. **Alma africana no Brasil. Os iorubás**. São Paulo: Oduduwa, 1996.

RIOS VALDES, Evelyn. **La capoeira como herramienta de inclusión social e innovación educativa: Una propuesta para la asignatura de Educación Física**. Estud. pedagóg., Valdivia, v. 41, n. especial, p. 193-212, 2015. Disponível em <https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052015000300013&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 13 out. 2019. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-0705201500030001>

ROLNIK, Suely. **Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo**. São Paulo: Estação Liberdade, 1989.

RUFINO, Luiz Gustavo Bonatto. **Fundamentos das lutas e o processo de inclusão: perspectivas pedagógicas na diversidade educativa contemporânea**. RBPFEEX - Revista Brasileira de Prescrição e Fisiologia do Exercício, [S.l.], v. 10, n. 63, p. 919-920, nov. 2016. ISSN 1981-9900. Disponível em: <<http://www.rbpfex.com.br/index.php/rbpfex/article/view/1225>>. Acesso em: 13 out. 2019.

_____. **Os jogos de lutas nas aulas de Educação Física escolar: possibilidades técnico-táticas e seus elementos invariantes**. RBPFEEX - Revista Brasileira de prescrição e fisiologia do exercício, [S.l.], v. 10, n. 63, p. 917-918, nov. 2016. ISSN 1981-9900. Disponível em: <<http://www.rbpfex.com.br/index.php/rbpfex/article/view/1224>>. Acesso em: 13 out. 2019.

RUGENDAS, Johann Moritz. **Capitao do matto** Disponível em: <<https://digitalcollections.nypl.org/items/510d47df-c9b8-a3d9-e040-e00a18064a99>> Acesso em: 2 julho de 2019.

_____. **Nègres a fond de cale.** Disponível em: <<https://digitalcollections.nypl.org/items/510d47db-bf08-a3d9-e040-e00a18064a99>>
Acesso em: 2 julho de 2019.

_____. **Punitions publiques.** Disponível em:
<<https://digitalcollections.nypl.org/items/510d47df-d541-a3d9-e040-e00a18064a99>>
Acesso em: 2 julho de 2019.

SANTOS, Luiz Carlos; GALAS, Mari; TAVARES, Ulisses. **O Negro em Versos - Antologia da Poesia Negra Brasileira.** Editora Salamanddra, 2005.

SANTOS, Alessandra da Silveira; NÓBREGA, Marco Aurélio Gonçalves; LIMA, Marcelo Pereira de, PEREIRA, Márcio. **Fatores motivacionais para a prática esportiva em adolescentes do 3º ano do Ensino Médio.** RBFF - Revista Brasileira de Futsal e Futebol. v. 8, n. 31, 2016.

ISSN 1807-1600. Disponível em:
<<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/2891>>. Acesso em: 13 out. 2019. doi:<https://doi.org/10.15628/holos.2018.2891>.
SARTRE, Jean-Paul. **Prefácio.** In: **Os condenados da terra.** Editora Civilização Brasileira S. A. Rio de Janeiro, 1968.

SCHMIDT, Felipe, **1997: o ano em que ninguém jogou mais bola que Edmundo.** Rio de Janeiro. Disponível em:<<https://globoesporte.globo.com/futebol/times/vasco/noticia/1997-o-ano-em-que-ninguem-jogou-mais-bola-que-edmundo.ghtml>> Acesso em: 20 de novembro de 2018.

SCHWARTZ, Stuart. **Tapanhuns, negros da terra e curibocas: causas comuns e confrontos entre negros e indígenas.** 2003. Disponível em:
<https://portalseer.ufba.br/index.php/afroasia/article/view/21053/13650> >Acesso em: 20 de julho de 2019.

SILVA, Marcelo Abreu. **O Haiti é aqui: reflexões identitárias na letra da canção de Caetano Veloso.** Litterata: Revista do Centro de Estudos Hélio Simões. v. 7 n. 1 (2017) P. 8 – 20. Disponível em:<<http://periodicos.uesc.br/index.php/litterata/article/view/1477>>. Acesso em 10 setembro de 2019.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de Identidade, uma introdução às teorias do currículo.** Belo Horizonte. Editora Autêntica, 2010.

SOARES, Carmem. **Educação Física: raízes europeias e Brasil.** 2. ed. revista. Campinas: Autores Associados, 2004.

SOARES, Elza. A carne. Videoclipe Oficial. 2017. Disponível em:
<https://www.youtube.com/watch?v=yktrUMoc1Xw>. Acesso em: 2 de maio de 2019.

TRENTINI, Mercedes.; PAIM, Lygia. **Pesquisa em enfermagem**: uma modalidade convergente-assistencial. Florianópolis: Ed. UFSC, 1999.

UNESCO Office in Brasília. **Capoeira torna-se Patrimônio Imaterial da Humanidade**. 2014. Disponível em:<http://www.unesco.org/new/pt/brasil/abou-this-office/single-view/news/capoeira_becomes_intangible_cultural_heritage_of_humanity/>. Acesso em: 8 de maio de 2019.

APÊNDICE 1**ROTEIRO DE ENTREVISTA**

1. Nome: _____
2. Data de nascimento: _____
3. Telefone de contato: _____
4. E-mail: _____
5. Formação: _____
6. Local e ano de conclusão: _____
7. Trabalho/Outra fonte de renda: _____
7. Tempo de prática de Capoeira: _____
8. Tempo de atuação como Mestre de Capoeira: _____

9. Você poderia me contar a sua história com a capoeira? Como você conheceu a capoeira? O que a capoeira representa para você?

10. A partir das políticas afirmativas (por exemplo a Lei Nº10.639/03) você acredita que houve alguma mudança?

11. Sobre a ancestralidade, a tradição da Capoeira, o que é mais importante para você?

12. Qual a sua opinião sobre o fato da capoeira estar na academia, a nível exportação?

13. Corre se o risco da capoeira embranquecer? Perder as suas tradições?

14. O que poderia ser feito para estar trabalhando as questões afro-brasileiras/ tradição africana nas aulas de Educação Física?

15. Na sua opinião, qual é o legado da Capoeira para as próximas gerações?

13. Se você pudesse definir a Capoeira com uma palavra, qual seria?

APÊNDICE 2

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Claudia Madruga Cunha, professora pesquisadora do Programa de Pós-Graduação Teoria e Prática de Ensino do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná e a professora e pesquisadora de Pós-graduação Luciana Naldino – vinculada a mesma instituição, estamos convidando o Senhor(a) a participar de um estudo sobre intitulado *Capoeira e Práticas Educativas perante a Lei 10.639/03*. O objetivo é levantar novos subsídios para a valorização da cultura afro-brasileira no desenvolvimento de estudos e praticas sobre a Capoeira para os estudantes e professores do ensino básico de Educação Física.

Contamos com sua importante participação neste estudo, contudo essa é voluntária e se o\ a Senhor(a) não quiser mais fazer parte da pesquisa poderá desistir a qualquer momento. E se desejar solicitar que lhe devolvam este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado.

Pedimos sua autorização para que as informações relacionadas a este estudo sejam publicadas e que sua identidade possa ser comunicada. Como se trata de uma análise sobre processos de ancestralidade nas praticas da Capoeira, o material obtido – imagens e vídeos – será utilizado unicamente para essa pesquisa. O\A Senhor(a) não receberá qualquer valor em dinheiro por participação nesse processo. Quando os resultados forem publicados, mostremos o que lhe diz respeito e que aparecerá em seu nome, e se concorda com a possível publicação futura desse material.

Eu, _____ li esse Termo de Consentimento e compreendi a natureza e objetivo do estudo do qual concordei em participar. A explicação que recebi foi satisfatória e não me restaram dúvidas. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento sem justificar minha decisão e sem qualquer prejuízo para mim

Eu concordo voluntariamente em participar deste estudo.

Local, ___ de _____ de _____

[Assinatura do Participante de Pesquisa ou Responsável Legal]

[Assinatura do Pesquisador Responsável ou quem aplicou o TCLE]