

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE PARANAÍBA**

Andre Prevital de Souza

**A PRÁTICA DA CAPOEIRA COMO COMPONENTE DA CULTURA
AFRO-BRASILEIRA NO CURRÍCULO DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL, NA ESCOLA PÚBLICA EM ILHA SOLTEIRA/SP**

Paranaíba - MS

2018

Andre Prevital de Souza

**A PRÁTICA DA CAPOEIRA COMO COMPONENTE DA CULTURA
AFRO-BRASILEIRA NO CURRÍCULO DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL, NA ESCOLA PÚBLICA EM ILHA SOLTEIRA/SP**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS – Unidade Universitária de Paranaíba, como exigência para obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação, Linguagem e Sociedade. Linha de pesquisa: Currículo, Formação Docente e Diversidade, sob orientação da Prof^a. Dr^a. Maria José de Jesus Alves Cordeiro.

Paranaíba – MS

2018

S713p Souza, Andre Prevital

A prática da capoeira como componente da cultura afro-brasileira no currículo dos anos iniciais do ensino fundamental, na escola pública em Ilha Solteira/SP/ Andre Prevital de Souza. – Paranaíba, MS: UEMS, 2018.

189f.

Dissertação (Mestrado) – Educação – Universidade Estadual de Mato Grosso do sul, 2018.

Orientadora: Prof.^a Dra. Maria José de Jesus Alves Cordeiro.

1. Capoeira na escola 2. Lei 10.639/2003 3. Educação I. Cordeiro, Maria José de Jesus Alves II. Título

CDD 23. ed. - 372.86

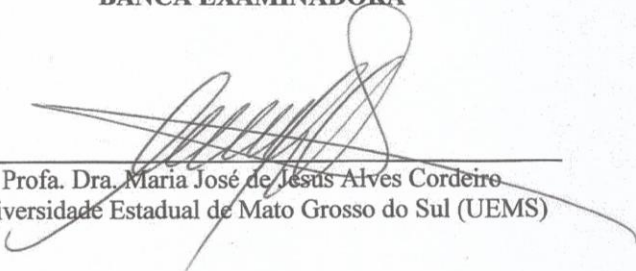
ANDRÉ PREVITAL DE SOUZA

**A PRÁTICA DA CAPOEIRA COMO COMPONENTE DA CULTURA AFRO
BRASILEIRA NO CURRÍCULO DO ENSINO FUNDAMENTAL I, NA ESCOLA
PÚBLICA EM ILHA SOLTEIRA-SP**

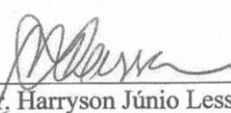
Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, como requisito parcial para obtenção do Título
de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação, Linguagem e Sociedade.

Aprovado em 10 de Dezembro de 2018


BANCA EXAMINADORA



Prof. Dra. Maria José de Jesus Alves Cordeiro
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)



Prof. Dr. Harryson Júnio Lessa Gonçalves
Universidade Estadual Paulista (UNESP)



Prof. Dr. José Antonio de Souza
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

DEDICATÓRIA

Ao concluir uma obra como esta, tenho muito a agradecer e também a quem dedicar, pois é fruto de vivências com companheiros e companheiras que lutam arduamente por ações sensibilizadoras com o intuito de conscientizar a sociedade quanto à necessidade de atitudes antirracistas.

Assim, quero dedicá-la:

a Zumbi e Dandara, guerreiro e guerreira, que em nome de todos os homens e mulheres negras perderam suas vidas lutando pela liberdade e para conquistar direitos a todas as raças, cores e etnias que compõem a sociedade;

a todos os alunos e alunas, especialmente, da raça negra, pela coragem de enfrentar cotidianamente situações preconceituosas, discriminatórias e racistas ao longo de sua vida escolar;

aos colegas do Núcleo Afro-brasileiro e Indígena de Ilha Solteira (NABISA), que divulgam a (re)afirmação da cultura africana, Afro-brasileira e Indígena como parte constituinte da história do Brasil. Além de resistirem aos momentos de dificuldades, principalmente, financeiras, ao longo dos anos no desenvolvimento de atividades como palestras, mesas redondas, curso de extensão, com a comunidade Ilhense;

aos colegas do grupo de Pesquisa em Currículo: Estudos, Práticas e Avaliação (GEPAC) que promovem discussões contemplando a diversidade e a interdisciplinaridade como preceito norteador, cuja vertente são as teorias críticas e pós-críticas. Ademais, compartilham da dificuldade financeira para poderem apresentar as pesquisas dos integrantes em eventos científicos;

aos professores/as Polivalentes, professores/as de Educação Física e alunos/as da EMEF Profª LMDG, pela sensibilização em participar da pesquisa, a qual irá provocar discussões com o intuito de repensar a construção do processo de ensino e aprendizagem da instituição escolar.

AGRADECIMENTOS

A **Deus e Nossa Senhora Aparecida**, responsáveis supremos pela minha existência e por proporcionarem momentos vitoriosos, tal como esta pesquisa;

a toda minha **família**, pela parceria e incentivo para realizar esta pesquisa e, principalmente, pela compreensão de minhas ausências em momentos familiares;

à companheira **Simone Bonfim**, por estar sempre comigo, emitindo energias positivas para que eu não fraquejasse nos momentos necessários à leitura e na ausência de ideias e interpretações. Além de proporcionar carinho nos momentos de mau humor;

aos colegas da turma da **Pós-Graduação** (Mestrado), a famosa turma 2016, por estarem sempre conectados, compartilhando conhecimentos necessários para a árdua construção do processo de ensino e aprendizagem;

à minha honorável orientadora, que carinhosamente chamo de **Profª Maju**, a qual soube conduzir magistralmente minhas inquietações, dúvidas e sofrimentos referentes a esta pesquisa, de maneira firme e muito bem empoderada sobre a temática das relações étnico-raciais, e por provocar-me constantemente como uma bela educadora.

Obrigado.

É preciso deixar claro que a transgressão da eticidade jamais pode ser vista ou entendida como virtude, mas como ruptura com a decência. O que quero dizer é o seguinte: que alguém se torne machista, racista, classista, sei lá o quê, mas se assuma como transgressor da natureza humana. Não me venha com justificativas genéticas, sociológicas ou históricas ou filosóficas para explicar a superioridade da branquitude sobre a negritude, dos homens sobre as mulheres, dos patrões sobre os empregados. Qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar. A boniteza de ser gente se acha, entre outras coisas, nessa possibilidade e nesse dever de brigar.

Paulo Freire

SOUZA, Andre Prevital de. *A prática da capoeira como componente da cultura afro-brasileira no currículo dos anos iniciais do ensino fundamental, na escola pública em Ilha Solteira/SP*. 2018. 189 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Unidade Universitária de Paranaíba, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Paranaíba, 2018.

RESUMO

Nesta dissertação, apresentam-se resultados finais da pesquisa de Mestrado em Educação desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Unidade Universitária de Paranaíba, na linha de pesquisa “Currículo, Formação Docente e Diversidade”. A pesquisa tem como objetivo verificar junto aos professores/as e educandos/as, se como parte do currículo dos anos iniciais do Ensino Fundamental a prática da capoeira agrega conhecimentos e valores culturais capazes de contribuir com o Ensino da História e das Culturas Afro-Brasileira e Indígena. A pesquisa tem como ponto de partida o aumento dos atos discriminatórios e de preconceitos em ambientes escolares e extraescolares em relação aos/as negros/as. Dessa forma, propõe-se refletir se a metodologia, os conteúdos e recursos didáticos usados têm sido suficientes para a construção significativa e duradoura do processo de ensino e aprendizagem das Culturas Afro-Brasileira e Indígena, conforme preconizam a Lei 9394/96 - Diretrizes e Bases da Educação Nacional; a Lei 10.639/2003 e a Lei 11.645/2008. Os preceitos dessas legislações trouxeram para a Educação Nacional desafios com o intuito de eliminar estigmas de superioridade da raça branca em relação à raça negra e à indígena, dar visibilidade, divulgar e produzir conhecimentos, atitudes, posturas e valores que (re)eduquem cidadãos/ãs quanto à pluralidade étnico-racial. Para tanto, optou-se pela metodologia de pesquisa qualitativa, do tipo etnográfica, de natureza aplicada, que concilia exploração, descrição e explicação, com o uso de legislações voltadas ao campo educacional, referenciais bibliográficos e documentais. Os procedimentos para a realização desta pesquisa foram o acompanhamento e a observação das aulas práticas de capoeira; apresentação e aplicação de questionários semiestruturados para os/as alunos/as e para os/as professores/as Polivalentes e professores/as de Educação Física de uma instituição escolar pública dos anos iniciais do Ensino Fundamental, no município de Ilha Solteira/SP. Por fim, os dados obtidos com os questionários semiestruturados foram analisados por meio da técnica da Análise de Conteúdo com o objetivo de validar os resultados obtidos, em uma perspectiva capaz de abranger aspectos sociais e culturais do grupo pesquisado. Como resultado, verificou-se que a prática da capoeira como componente curricular contribui na agregação de valores culturais, mudanças de comportamentos sociais escolares, e, portanto, a redução de atos de racismo, discriminação e preconceito contra os/as negros/as. Ademais, os apuramentos dos dados apresentados na pesquisa mostram que há baixa adesão de alunos/as na disciplina de capoeira e escassez de momentos de comunicação entre os/as professores/as Polivalentes e professores/as de Educação Física, bem como a necessidade de formação permanente voltada para a Educação das Relações Étnico-Raciais.

Palavras-chave: Capoeira na escola. Lei 10.639/2003. Educação. Racismo. Ilha Solteira.

SOUZA, Andre Prevital de. The practice of capoeira as afro-brazilian culture component in the curriculum of the early years of elementary school, at a public school in Ilha Solteira/SP. 2018. 189 f. Thesis (Master's Degree in Education) – Paranaíba University Unit, Mato Grosso do Sul State University, Paranaíba, 2018.

ABSTRACT

In this essay, the final results of the Masters in Education research developed along with the Postgraduate Program in Education at the State University of Mato Grosso do Sul (UEMS), Paranaíba University Unit, in the scope "Curriculum, Teachers' Training and Diversity" are presented. The purpose of this research is to check with teachers and students, if being part of the early years' Elementary School's curriculum, the practice of capoeira adds up knowledge and cultural values capable of contributing to the teaching of History and Afro-Brazilian and indigenous culture. The research's starting point is the increase of discriminatory acts and prejudice, in and out of school environments, concerning the black people. Thus, the proposition is to reflect if the methodology, content and didactic resources used are being sufficient for significant and lasting construction of the teaching and learning process of the Afro-Brazilian and Indigenous Culture, as established in Law 9394/ 96 - Guidelines and Bases for National Education; Law 10,639/2003 and Law 11,645/2008. The precepts of these laws brought challenges to National Education in order to eliminate stigmas of superiority from the white people over black and indigenous individuals, give visibility, spread and produce knowledge, attitudes, positioning and values that (re)educate citizens as to the ethnic and racial variety. Therefore, the qualitative research methodology of ethnographic type was chosen, as it gathers exploration, description and explanation, making use of legislation in the educational field, bibliographic and documentary references. The procedures for carrying out such research were the monitoring and observation of practical capoeira classes; presentation and application of semi-structured questionnaires for students and multipurpose teachers/tutors and Physical Education teachers of a public Elementary School in the city of Ilha Solteira/SP. Afterwards, the data from the semi-structured questionnaires were analyzed by the Content Analysis technique aiming to validate the results obtained, in a perspective able to encompass social and cultural aspects of the group searched. As a result, it was verified that the practice of capoeira as a curricular component contributes in the extension of cultural values, social behaviors and, therefore, the reduction of acts of racism, discrimination and prejudice against the black people. In addition, the data presented in the survey show that there is low participation of students in the discipline of capoeira and shortage of moments of communication between the multipurpose and PE teachers, as well as the need for permanent improvement toward the Education of Racial-Ethnic relations.

Keywords: Capoeira at school. Law 10,639/2003. Education. Racism. Ilha Solteira.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	12
INTRODUÇÃO	17
CAPÍTULO 1 – RELAÇÕES RACIAIS NO BRASIL: AÇÕES DO MOVIMENTO NEGRO	21
1.1 Conquistas do Movimento Negro.....	21
CAPÍTULO 2 – LEGISLAÇÕES QUE PREZAM ATITUDES ANTIRRACISTAS	34
2.1 Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 e Parâmetros Curriculares Nacionais.....	34
2.2 Justificativas e caminhos percorridos pelos Movimentos Negros Rumo a uma Educação Antirracista: lei 10.639/2003 e lei 11.645/2008	40
2.2.1 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.....	50
2.2.2 Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.....	53
2.3 Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais.....	55
CAPÍTULO 3 – OS ESCRAVOS E A TRAJETÓRIA DA CAPOEIRA RUMO À EDUCAÇÃO	62
3.1 O Escravo Africano e o Escravo Brasileiro	62
3.1.1 O Escravo, o Corpo e a Capoeira.....	64
3.2 A Origem da Capoeira	66
3.3 Perseguição e Sobrevivência da Capoeira	71
3.4 Religiosidade e Musicalidade	79
3.5 A Nova Perspectiva da Educação Física Escolar e a Prática da Capoeira na Escola	85
CAPÍTULO 4 – EDUCAÇÃO AO SOM DO BERIMBAU: PASSOS REALIZADOS E RESULTADOS ENCONTRADOS	95
4.1 O local da pesquisa	95
4.2 A Pesquisa: abordagem, contexto e público-alvo.....	111
4.3 Coleta de dados.....	114
4.4 Análise de Conteúdo: uma roda de capoeira na escola faz diferença?.....	115

4.5 O que Dizem os/as Professores/as Polivalentes?.....	119
4.6 O que dizem os/as professores/as de Educação Física?.....	141
4.7 O que Dizem os/as Alunos/as?	151
CONSIDERAÇÕES FINAIS	163
REFERÊNCIAS	168
APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO PARA OS/AS ALUNOS/AS	178
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO PARA OS/AS PROFESSORES/AS	181
ANEXO I – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA	186
ANEXO II – DECLARAÇÃO INSTITUCIONAL	189

APRESENTAÇÃO

O presente trabalho é fruto de angústias geradas na sala de aula/quadra de esportes, decorrentes de situações de preconceito, discriminação e racismo entre alunos e alunas durante as aulas de Educação Física. Carrego tais preocupações desde a infância, pois sou filho de uma mãe branca (Maria Joana Previtall Souza), descendente de italianos, cabelos lisos e castanho-claros; nariz e lábios finos, e de um pai negro (Ismael José de Souza), cujas características fenóticas são pele de cor preta, cabelos crespos, nariz e lábios grossos, neto de uma negra escravizada.

O relacionamento entre meus pais sempre foi conturbado, pois meus avós maternos, inicialmente, não apoiavam essa união devido às origens raciais do meu pai. Essa união gerava muito desconforto e incômodo para minha mãe, e sobretudo para meu pai, pois meu avô materno era muito preconceituoso e quando chegava em casa ou mesmo ainda nas vielas (ruas pequenas e estreitas) da cidade de Ilha Solteira, onde moravam, ele avistava meu pai e minha mãe próximos, somente conversando, ele dizia “não sei onde estou com a cabeça que não meto a mão na sua cara, vá para dentro, Joana”. Essas cenas se agravavam quando meu avô passava nos bares onde ingeria bebidas alcoólicas e ficava mais agressivo. E mais ainda: certo dia, quando ele ia pescar, pediu para minha mãe esticar sua linha de pesca dentro de casa e ela executou de modo errado a tarefa recebida. Imediatamente seu pai, irritado, disse: “faz errado e ainda me faz passar vergonha e raiva no meu serviço devido àquele negro”. Além dessas cenas de preconceito, discriminação e racismo no ambiente familiar, essa união gerava certa tortura mental no casal, pois os amigos da minha mãe, tanto os vizinhos da casa dela quanto os da escola, perguntavam se tudo isso era desespero para casar. Mesmo depois do casamento, no civil e na igreja católica, fatos semelhantes aconteciam, pois a partir daí as amigas da minha mãe e até mesmo os parentes diziam: “Joana, você sabe que tem risco do seu filho nascer preto, né?”.

Frente a essa imensidão de situações desconfortantes para minha mãe e principalmente para meu pai, o casal nunca se deu por vencido, e melhor ainda, construíram uma relação com alicerce firme, porém flexível contra esse repugnante comportamento que assola a sociedade.

Um fator essencial que mantinha meu pai sempre de cabeça erguida e honrado frente à sociedade, era o seu trabalho, o qual sempre fez dele uma pessoa digna e decente como qualquer outro cidadão que compõe a nação. A preocupação com o trabalho era uma das virtudes de sua família e ele sempre se manteve focado nesse aspecto e o valorizou sobremaneira, com o intuito de ser uma pessoa independente e autônoma por meio de suas

atividades laborais. O valor ao trabalho era tão grande na ideologia de meu pai - pois não queria que seu filho viesse a sofrer muito com essa pseudodemocracia racial existente no Brasil – e assim me colocou a trabalhar logo na fase da adolescência. Trabalhei dos 12 aos 16 anos em uma oficina de caminhão, onde o dono, por ser japonês, me incentivou, devido ao sobrepeso, a praticar sumô, esporte tradicional no Japão e bastante comum na cidade de Pereira Barreto, onde resido, fundada por colonos imigrantes japoneses. Conquistei diversos campeonatos de expressão no cenário brasileiro, como Campeonato da Noroeste Paulista, Campeonato Paulista e Vice-Campeonato Brasileiro. Essas conquistas causavam certo incômodo nos outros praticantes de origem japonesa e, principalmente, em seus familiares, japoneses. O incômodo não era apenas pelas perdas das lutas nas competições e sim, pelo fato de perderem para um negro. Nesse cenário de competições conquistei quatro oportunidades de competir no Japão, porém por falta de condições financeiras e por meu pai ter certo receio de viajar para um país onde, segundo ele “não era lugar de negro”, nunca pude ir participar das competições internacionais.

Ainda na fase de adolescência (12 a 16 anos), vim a sofrer muitos preconceitos e discriminação devido ao sobrepeso que eu apresentava. Meu tipo físico não era aceito e, frequentemente, eu ficava sozinho na escola. Essa situação me despertou para a necessidade de praticar um esporte que favorecesse a perda de peso e que não apresentasse desfavor o fato de eu ser negro. Comecei a praticar então o handebol e perdi peso gradativamente. A exclusão devido ao sobrepeso passou a não fazer parte do meu cotidiano, porém o preconceito, a discriminação e o racismo, mesmo quando não eram a mim direcionados, continuavam a fazer parte do convívio social, de forma naturalizada. Expressões racistas, utilizadas em quadra e na escola, como “macaco”, “serviço de preto”, apelidos de cunho pejorativo, eram comuns entre todos, inclusive eu próprio, sem intenção ou consciência, passei a incorporar o vocabulário racista.

Ainda adolescente e trabalhando em outra oficina, agora como mirim (menor aprendiz) na prefeitura Municipal de Pereira Barreto, também tive o desprazer de ouvir outros colaboradores do almoxarifado dizerem para mim e para um amigo, também negro, que ali já estava bom demais para a nossa realidade social. Essa fala ficou na minha cabeça por muito tempo. Comecei a observar o entorno do espaço de trabalho onde eu ficava e percebi que a maioria dos trabalhadores do local era composta por negros. Esse discurso e o baixo grau de escolaridade dos colaboradores naquele espaço de trabalho provocaram em mim algumas reflexões, tais como: a) Por que eu não posso tentar melhorar minha vida? b) Por que eu não posso cursar uma universidade? c) Será que tenho que viver como todos eles?

Devido a esses questionamentos, me interessei em cursar uma graduação. Na fase adulta, em 1996, tive a oportunidade de iniciar, na cidade de Andradina-SP, o curso de Educação Física, cujo término se deu em 1999. No decorrer do curso, durante as aulas de práticas esportivas, os discursos e expressões racistas também faziam parte do cotidiano dos futuros professores de Educação Física. Não havia no currículo do curso nenhuma disciplina que abordasse temas ou práticas antirracistas.

Aproximadamente no segundo ano de faculdade, comecei a substituir professores e professoras de Educação Física nas escolas estaduais do Estado de São Paulo. Dessa época até o ano de 2014 não tive acesso a informações, formação continuada ou qualquer outro tipo de contato com questões que tratassem da temática ligada às relações raciais.

Atualmente sou professor efetivo nos municípios de Pereira Barreto/SP – desde 2008 - e Ilha Solteira/SP – desde 2010 - e, nesse período nenhuma das cidades ofertou reflexões e/ou discussões acerca das questões raciais. Entretanto, essas angústias já me incomodavam, pois as mesmas expressões que eu ouvi e vivi desde a infância, ainda faziam parte do vocabulário dos meus alunos e alunas durante as aulas de Educação Física.

A mola propulsora para que eu buscasse uma capacitação foi um fato ocorrido em uma aula de Educação Física, mais especificamente no jogo de futsal, quando um aluno negro, muito habilidoso, de porte físico compatível com a faixa etária, ao marcar um gol para sua equipe, foi agredido física e verbalmente com expressões racistas.

O aluno negro chorou desesperadamente frente aos xingamentos e agressões realizados pelo aluno branco que apresentava um porte físico superior aos demais colegas da sala de aula. Frente a essa cena, parei a aula e coloquei todos sentados próximos a mim, conversamos sobre as regras de convivência necessárias para a realização das aulas, na escola bem como na sociedade. Levei o aluno agressor para conversar com a orientadora educacional, contei a ela o ocorrido e voltei para a quadra. Quando cheguei à quadra, logo em seguida o aluno agressor também chegou. Perguntei qual havia sido a atitude da orientadora diante do fato e ele informou que ela apenas ameaçou colocá-lo de castigo caso repetisse aquela ação.

Diante do ocorrido, pude constatar meu despreparo e da equipe gestora para lidar com as tensas situações de discriminações e até mesmo racismo no ambiente escolar. Foi então que me despertou o interesse em compreender e estudar as questões raciais no processo de ensino e de aprendizagem na escola.

Com o propósito de melhor compreender as questões raciais, comecei a realizar uma pesquisa, no ano de 2014, e uma amiga do trabalho, por saber do meu interesse em aprofundar

meus estudos, comentou sobre um curso de extensão na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, câmpus de Três Lagoas/MS, intitulado Formação Pré-Acadêmica: Equidade na Pós-Graduação¹, no qual realizei a inscrição e fui aceito. Foram ofertadas no curso, aulas de redação acadêmica, inglês instrumental e de elaboração de projeto de pesquisa, além de tutorias a distância. O curso teve duração de 3 meses e possibilitou a elaboração de um projeto de pesquisa voltado para as questões étnico-raciais, mais especificamente ligado ao povo negro.

No primeiro semestre de 2015 realizei a inscrição para concorrer ao Programa de Pós-Graduação em Educação, na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), câmpus de Paranaíba/MS, como aluno regular. Cheguei até a última etapa, a entrevista, onde não obtive a nota necessária para ingressar junto ao programa. No segundo semestre do mesmo ano me inscrevi no referido Programa de Pós-Graduação, como aluno especial, no qual fui selecionado e concluí com êxito a disciplina intitulada ‘Educação Contemporânea’, ministrada pela Professora Dra. Tânia Regina Zimmermann.

No primeiro semestre de 2016 fui aprovado, como aluno especial, em outra disciplina intitulada ‘Culturas e Identidades: Discursos e Representações’, ministrada pelo Professor Dr. Carlos Eduardo França-

A realização dessas disciplinas me oportunizou conhecer o Programa de Pós-Graduação da UEMS, ter contato com alunos regulares e trocar experiências acerca da elaboração do projeto de pesquisa e sobre a linha de pesquisa de cada professor da Universidade, além do contato direto com possíveis professores/as orientadores/as que também davam informações sobre como para elaborar um projeto de pesquisa e orientavam sobre referenciais teóricos.

Ainda no primeiro semestre do mesmo ano, concorri novamente ao processo seletivo na UEMS e fui aprovado como aluno regular para cursar o Mestrado Acadêmico em Educação, Área de Concentração: Educação, Linguagem e Sociedade, na linha de pesquisa em Currículo, Formação Docente e Diversidade, cuja Orientadora é a Professora Dr^a. Maria José de Jesus Alves Cordeiro.

Em encontros com a orientadora foi definido o objeto de pesquisa, traçados os objetivos, o método, o local da pesquisa e os referenciais teóricos que fundamentam este trabalho e quais disciplinas eu deveria cursar.

¹ O curso foi ofertado pela Universidade Federal do Mato Grosso do Sul nos câmpus de Três Lagoas e Campo Grande, com apoio da Fundação Carlos Chagas e Fundação Ford.

Ao definir qual seria o público a ser pesquisado, a orientadora ressaltou a necessidade de submeter a pesquisa ao Comitê de Ética, por envolver seres humanos, tanto adultos como menores de idade. Após aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética, sob número de protocolo 66789517.4.0000.8030 gerado pelo Certificado de apresentação para Apreciação Ética (CAAE), os questionários foram aplicados tanto para as professoras Polivalentes e para as professoras e professores de Educação Física, bem como para os alunos e alunas.

No desenrolar da pesquisa cursei com êxito uma disciplina oferecida na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), câmpus de São José do Rio Preto, denominada ‘Conteúdo e Metodologia de História e Culturas Africanas e Afrodescendentes’, ministrada pelo Professor Dr. Humberto Perinelli Neto, hoje coordenador do Programa de Pós-Graduação em Ensino e Processos Formativos.

Essa disciplina cursada na UNESP completou minha formação e, conseqüentemente, a base teórica que envolve a pesquisa. Faço parte do Grupo de Pesquisa na UNESP, câmpus de Ilha Solteira, denominado ‘Grupo de Pesquisa em Currículo: Estudos, Práticas e Avaliação (GEPAC)’, sob a orientação do Professor Dr. Harryson Júnio Lessa Gonçalves e da Professora Dra. Deise Aparecida Peralta. Além disso, participei das atividades do Núcleo Afro-Brasileiro de Ilha Solteira (NABISA), ao ministrar uma mesa-redonda intitulada ‘Africanidades e Educação: Desafios e Possibilidades’ e um minicurso sobre a Capoeira como promotora da Cultura Negra.

Todas essas atividades citadas anteriormente têm contribuído para a construção desta pesquisa cujo propósito é verificar junto aos/as professores/as e educandos/as, se ao fazer parte do currículo dos anos iniciais do Ensino Fundamental, a prática da capoeira agrega conhecimentos e valores culturais capazes de contribuir com o ensino da História e Culturas Afro-brasileira e Indígena, conseqüentemente se auxilia na redução dos casos de preconceito, discriminação e racismo circulante no contexto escolar e no seio da sociedade de modo a favorecer, automaticamente, um convívio harmonioso na sociedade e a construção de uma cultura de paz e de respeito à diferença.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa foi impulsionada pelos atos de preconceito, discriminação e racismo que milhares de crianças, jovens e adultos negros/as têm vivido e sofrido cotidianamente em nossa sociedade e, principalmente, nas instituições escolares, as quais deveriam perpetuar atitudes antirracistas, já que o tipo de cabelo, formato do nariz e, especialmente, a cor da pele não determinam que o indivíduo possui uma raça superior ou inferior. Nesse cenário de preconceito, discriminação e racismo é que a escola deve encontrar ferramentas capazes de diminuir ou romper esse olhar eurocêntrico que há séculos está enraizado nos currículos escolares do Brasil.

Entretanto, com a atual conjuntura política de extrema direita em que vive o Brasil, desde 2016 e que tende a potencializar diante da posse do novo presidente eleito, o qual tem se posicionado contra as minorias em seus discursos, como publicado na agência de jornalismo Alma Preta (2018, n.p.), especializada na temática racial do Brasil, sobre os quilombolas: “o afrodescendente mais leve lá pesava sete arrobas. Não fazem nada. Eu acho que nem para procriar ele serve mais”. Outro ponto preocupante em sua fala durante a campanha presidencial é a negação da existência da identidade e ancestralidade negra, em negação à história do Brasil: “Dívida? Que dívida? Eu nunca escravizei ninguém na minha vida. Se for ver a história, realmente os portugueses nem pisavam na África. Eram os próprios negros que entregavam os escravos”. (ALMA PRETA, 2018, n.p.). Discursos como esses podem alimentar a cultura da violência racista, além de sinalizar uma futura perda de direitos das comunidades menos favorecidas.

É na perspectiva do universo escolar que esta pesquisa se torna resistência e visa verificar junto aos/as professores/as e educandos/as se ao fazer parte do currículo dos anos iniciais do Ensino Fundamental, a prática da capoeira agrega conhecimentos e valores culturais capazes de contribuir com o Ensino de História e Culturas Afro-Brasileira e Indígena, Leis 10.639/2003 e 11.645/2008.

Para tanto, é importante compreender o universo racista em que a escola está inserida. Dessa forma, esta dissertação traz no Capítulo 1, intitulado ‘Relações Raciais no Brasil: ações do movimento negro’, um estudo documental e bibliográfico desde as primeiras formas de resistências negras, no período Colonial e perpassa pelas ações do Movimento Negro. Para a análise documental foi utilizada a Lei nº 581, de 4 de setembro de 1850 (Extinção do Tráfico Negreiro no Brasil); a Lei nº 2.040, de 28 de setembro de 1871 (Lei do Ventre Livre); a Lei nº 3.270, de 28 de setembro de 1885 (Lei dos Sexagenários); a Lei nº 3.353, em 13 de maio de

1888 (Abolição dos Escravos), entre outras. Quanto ao estudo bibliográfico, a fundamentação teórica se constitui a partir dos estudos de: Munanga e Gomes (2010); Souza (2012); Pereira (2012); Fanon (1968); Gaspar (2009); Nabuco (1863); Barreto (1994); Maringoni (2011); Fernandes (1989; 2008); Santos (2005); Bastide e Fernandes (1955); Barbosa (2005); Bobbio (2004); Jomalinis (2014) e outros/as.

Os referenciais bibliográficos e documentais possibilitaram compreender e entender a importância da união dos/as negros/as no mecanismo de resistência ao sistema escravocrata, imposto pelo povo branco, além da dura situação enfrentada após a abolição.

O capítulo 2, denominado 'Legislações que prezam atitudes antirracistas', apresenta as atuais legislações educacionais que versam sobre as relações étnico-raciais. Para a análise documental, nesse capítulo foram utilizados os seguintes documentos: a Constituição Federal de 1934 e a Constituição Federal de 1988; A Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96; A Lei nº 10.639/2003 e a Lei nº 11.645/2008; As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004); O Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004); As Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais (2006), entre outras. Quanto ao estudo bibliográfico, foram consultados/as os/as seguintes autores/as: Bonfim (2013); Messeder (2012); Carreira e Souza (2013); Munanga (2003 e 2015); Lima (2010); Apoema e Freitas (2015); Trapp (2011); Cordeiro (2008); Saboia e Porto (2002); Costa (2017); Henriques e Cavalleiro (2007); Gomes e Jesus (2013); Freire (2014) e outros/as.

As atuais legislações e referenciais bibliográficos permitiram acompanhar o avanço documental dos direitos fundamentais de todo/a cidadão/ã, além de orientar e traçar caminhos para ampliar o acesso, a permanência e a qualidade para todos, principalmente, ao povo negro no contexto educacional, assim como auxiliar na compreensão do comportamento racista expresso na sociedade que se manifesta, sobretudo, no ambiente escolar.

No sentido de instituir ações antirracistas, o movimento negro, os intelectuais negros e militantes têm lutado com o intuito de criar instrumentos para auxiliar o sistema educacional a implantar uma ideologia realista com a verdadeira questão da construção do Brasil e da constituição da identidade nacional; apresentar e valorizar a cultura de matriz africana no que tange aos aspectos religiosos, de lutas, de músicas, de danças, de ritmos, dentre outros, circulantes no seio da sociedade, de origem desconhecida pela maioria das pessoas.

O capítulo 3, denominado ‘Os Escravos e a Trajetória da Capoeira Rumo à Educação’, apresenta uma pesquisa bibliográfica que diferencia os conceitos do termo escravo; a origem do termo capoeira; a perseguição à prática da capoeira no meio rural e urbano e a sua descriminalização, passando pela religiosidade, corporeidade, musicalidade e a implementação da prática da capoeira na escola por meio da nova perspectiva da Educação Física escolar. A fundamentação teórica que embasa o Capítulo 3 consiste em autores/as, como: Munanga e Gomes (2010); Mattos (2012); Tavares (2012); Souza e Santos (2016); Soares (1993; 2004); Vidor e Reis (2013); Andrade (2015); Darido (2012; 2017); Souza e Oliveira (2001); Oliveira e Leal (2009) entre outros/as. As análises documentais foram referentes ao decreto nº 847, de 11 de outubro de 1890; aos Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação Física (1997); à Base Nacional Comum Curricular (2017) e outros.

As fundamentações teóricas e documentais expostas possibilitaram a compreensão do contexto vivenciado aqui no Brasil pelos povos africanos, que pouco ou nada tinham para se defender do sistema escravocrata, senhores de engenho, capitão do mato, das autoridades policiais e até mesmo da sociedade branca. Dentro desse cenário de repreensão e exclusão, os excluídos – os povos negros – encontraram diversas formas de resistência, tal como a manifestada por meio da via corporal, a capoeira.

Frente a esse aspecto de resistência corporal, o/a professor/a Polivalente e, preferencialmente, o/a professor/a de Educação Física nas aulas de capoeira devem instigar seus/as alunos/as com a criação de possibilidades de reflexões e indagações sobre a verdadeira construção do Brasil e a constituição da identidade nacional, auxiliando assim, na perpetuação de atitudes antirracistas na escola, o que posteriormente refletirá na sociedade.

O capítulo 4, intitulado ‘Educação ao Som do Berimbau: passos realizados e resultados encontrados’, apresenta uma descrição detalhada da pesquisa de campo, realizada na Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Prof^a Lúcia Maria Donato Garcia (LMDG), localizada no município de Ilha Solteira S/P, abarcando o público-alvo da pesquisa, a coleta e análise de conteúdo dos dados coletados (BARDIN, 2016). A partir da reflexão feita com base nos dados obtidos e nos estudos realizados, pretende-se verificar os seguintes objetivos específicos:

- a) Descobrir junto aos/as alunos/as se conhecem e valorizam a importância das contribuições do negro para o Brasil;
- b) Constatar junto aos/as alunos/as quais as contribuições que a capoeira oferece na aquisição de conhecimentos e valores culturais quanto ao ensino da História e Cultura Afro-brasileira;

- c) Identificar junto aos/as professores/as Polivalentes e Professores/as de Educação Física, se reconhecem a importância da interdisciplinaridade para o processo de ensino e aprendizagem inerente aos aspectos ligados a História e Cultura Afro-Brasileira.

Para desenvolver este estudo utilizou-se da pesquisa qualitativa na modalidade de estudo de caso do tipo etnográfico, o qual apresenta um modelo mais adequado que traduz a prática da observação, da descrição e da análise das dinâmicas interativas e comunicativas de forma mais humanizada “[...] por sua diversidade e flexibilidade [...]” (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 2001, p. 147). O estudo etnográfico no contexto escolar é de fundamental importância para compreender como a escola desempenha seu papel socializador. Além do referencial teórico citado, no Capítulo 4 foram mencionados autores/as como: Sávio (2011); Froelich (2001); Teixeira (1994); Silva e Fossá (2015); Petruccelli (2013); Freire (2014); Oliveira (2004) entre outros/as. Também foram analisados documentos balizadores, federal e municipal: Projeto Político Pedagógico (2009/2012; 2016/2019); Parecer CNE/CEB nº 16/99; Parecer CNE/CEB nº 5/97; Lei Complementar nº 234, de 27 de maio de 2011; Decreto nº 6.253/07; Lei nº 11.494/07 e outras. Sendo assim, foram apresentados para a produção de dados, questionários semiestruturados (Apêndices A e B), de modo a favorecer a flexibilidade; valorizar a opinião dos/as pesquisados/as e permitir o surgimento natural de novas questões norteadoras.

O público-alvo foi composto de oito professores/as Polivalentes, quatro professores/as de Educação Física e uma turma de 22 alunos/as do 5º ano do Ensino Fundamental. Os dados foram apreciados por meio da técnica da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2016). Importante destacar que foi realizado o teste piloto e que o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) aprovou a realização deste trabalho no dia 12 de setembro de 2017, conforme notificado no parecer nº 2.270.362 (Anexo I).

Por fim, as considerações finais foram pautadas em uma análise crítica sobre a prática da capoeira no currículo dos anos iniciais do Ensino Fundamental, na Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Profª Lúcia Maria Donato Garcia (LMDG), no município de Ilha Solteira, resultado do uso da técnica de Análise de Conteúdo dos questionários aplicados a alunos/as e professores/as da referida escola. Nessas análises usou-se como um dos aportes teóricos a obra de Paulo Freire intitulada ‘Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa’ (2014).

CAPÍTULO 1 – RELAÇÕES RACIAIS NO BRASIL: AÇÕES DO MOVIMENTO NEGRO

Mas, cem anos mais tarde, devemos encarar a trágica realidade de que o negro ainda não é livre. Cem anos mais tarde, a vida do negro está ainda infelizmente dilacerada pelas algemas da segregação e pelas correntes da discriminação.

Cem anos mais tarde, o negro ainda vive numa ilha isolada de pobreza no meio de um vasto oceano de prosperidade material. Cem anos mais tarde, o negro ainda definha nas margens da sociedade [...].

Marthin Luther King

1.1 Conquistas do Movimento Negro

O cenário de conquistas de políticas públicas nacionais é decorrente de diversas lutas dos movimentos negros, intelectuais negros e militantes que atuavam de maneira clandestina desde o período escravagista. Durante todo o regime de escravidão, aproximadamente quatrocentos anos, houve diversas resistências e revoltas com o objetivo de pôr fim na opressão imposta pelos colonizadores.

Tomarei como ponto de partida, para este estudo, as resistências dos/as negros/as aquilombados/as. Costuma-se imaginar os quilombos como refúgio de negros/as escravos/as, quando na verdade “[...] se refere a um tipo de instituição sociopolítica militar conhecida na África Central do Congo (antigo Zaire) e Angola”. (MUNANGA; GOMES, 2010, p. 71). Ademais, abertas a todos/as, como uma estratégia de reação ao sistema escravista imposto pelos colonizadores, funcionava como uma união “[...] fraterna e livre, com laços de solidariedade e convivência resultante do esforço dos/as negros/as escravizados/as de resgatar sua liberdade e dignidade por meio da fuga do cativeiro e da organização de uma sociedade livre” (MUNANGA; GOMES, 2010, p. 72), onde as decisões eram tomadas junto aos conselhos para definir as ações a executar, favorecendo a coletividade.

Para esta pesquisa, tratarei mais especificamente do Quilombo dos Palmares, por ser considerado o mais importante e maior entre todos os quilombos, o qual era composto por um conjunto que agrupava doze ou mais quilombos, continha aproximadamente 20 a 30 mil pessoas. De acordo com Souza (2012, p. 72), “Recebeu esse nome por conta das várias espécies de palmeiras da região”, se constituiu no início do “ano de 1595” (MUNANGA; GOMES, 2010, p. 75), localizado na Serra da Barriga, Alagoas. O local possuía um espaço de vegetação, favorecia a agricultura de feijão, milho, batata doce, banana, dentre outras; a criação de animais; local para pesca e caça; além, de ser visto como um ponto estratégico pelos/as negros/as fugitivos/as, pois possibilitava uma visão ampliada de possíveis ataques por parte dos capitães do mato a mando dos portugueses e holandeses, de militares, senhores de escravos e, também, a presença de combatentes negros servindo a ideologia do

colonizador, como o temido Henrique Dias. (MUNANGA; GOMES, 2010). Os/As aquilombados/as de Palmares se dividiam em funções determinadas como: agricultores, artesãos guerreiros e funcionários.

Diante da complexa organização de Palmares, o líder e comandante era Ganga Zumba, eleito pelos líderes do quilombo, em conselho geral; tornou-se tio de Zumbi, que até então era batizado como Francisco, pelo padre português Antônio Melo, após ter sido capturado em Palmares, ainda criança. Aos 15 anos, Francisco fugiu dos domínios da Igreja Católica e quando retornou a Palmares recebeu o nome de Zumbi, pelo então comandante palmariano. Essa alteração de nome era vista de forma natural perante os domínios dos colonizadores, mas quando aquilombavam tentavam manter suas raízes africanas.

A aliança de Ganga Zumba e Zumbi inicialmente gerava um fator agregador frente aos palmarianos, mas após as significativas perdas de quilombolas nos diversos ataques a Palmares, esse vínculo começou a liquidificar quando então “[...] o governador D. Pedro de Almeida ofereceu um acordo aos palmarianos, no qual prometia terras, permissão para o comércio com os vizinhos e a liberdade somente para os negros nascidos em Palmares. Todos os outros seriam vendidos como escravos”. (MUNANGA; GOMES, 2010, p. 86).

Após tomar conhecimento das mortes e prisões dos principais combatentes de Palmares, o governador consegue persuadir o atual líder palmariano Ganga Zumba e,

No dia 5 de novembro de 1678, o Recife assistiu admirado à chegada da delegação de palmares, chefiada pelo próprio Ganga Zumba para negociar a paz. O acordo incluía vários pontos:

- a) os negros nascidos em Palmares deveriam ser considerados livres;
- b) os negros que aceitassem a paz receberiam terras para viver;
- c) o comércio entre os negros e os povoados vizinhos deveria ser liberado;
- d) os negros que aceitassem a paz passariam a ser vassallos da coroa como qualquer outro. (MUNANGA; GOMES, 2010, p. 86).

O referido acordo veio a solidificar o rompimento de Ganga Zumba e Zumbi, pois a ideologia de construção e implementação de Palmares contrariava a proposta feita pelo governador D. Pedro de Almeida. A partir de 1680, a ideologia que constituiu Palmares, de assegurar a liberdade para todos os negros e negras, passou a ser defendida por um novo comandante: Zumbi dos Palmares. Ganga Zumba leva seus aliados para aproveitarem os benefícios do acordo, mas os desentendimentos frequentes rompem a união daqueles que acreditaram no maquiavélico acordo governamental e alguns retornam para Palmares. Zumbi liderou Palmares aproximadamente 15 anos, utilizou como ferramenta de libertação a quilombagem (movimento de rebeldia) e o bandoleirismo (forma de guerrilha), as quais possibilitaram a rebelião contra a escravidão. Morreu no dia 20 de novembro de 1695 e se

tornou, de acordo com Munanga e Gomes (2010, p. 90), “[...] um símbolo vivo para as gerações futuras como exemplo de luta e amor à liberdade”. Segundo Pereira (2012, p. 34), “A Guerra dos Palmares foi um dos episódios de resistência escrava mais importante na história da escravidão do Novo Mundo”.

As investidas militares realizaram nada menos que trinta expedições sem sucesso contra os rebeldes. Foi, aproximadamente, um século de luta entre quilombolas e as polícias coloniais. Com a visibilidade de Palmares, o termo quilombo passou a ter novo significado no interior do próprio movimento de resistência [...] (SOUZA, 2012, p. 73).

Dessa forma, a resistência firme e aguerrida expressada em Palmares pelo seu líder Zumbi e os quilombolas possibilitou ter um valor de representatividade quanto à organização, força e hierarquia frente aos outros quilombos, o que fez de Zumbi um dos precursores dos movimentos de resistência em prol dos/as negros/as na luta pela liberdade contra o sistema opressor estabelecido pelos colonizadores. Dessa maneira, o pensamento revolucionário de Zumbi, século XVI, dialoga quase três séculos depois, com a ideologia de Fanon (1968), ao afirmar que a violência absoluta é a única forma de resistir à ação do opressor, pois em certo momento o oprimido

[...] descobre que sua vida, sua respiração, as pulsações de seu coração são as mesmas do colono. Descobre que uma pele de colono não vale mais do que uma pele de indígena. Essa descoberta introduz um abalo essencial no mundo. Dela decorre toda a nova e revolucionária segurança do colonizado. Se, com efeito, minha vida tem o mesmo peso que a do colono, seu olhar não me fulmina, não me imobiliza mais, sua voz já não me petrifica. Não me perturbo mais em sua presença. Na verdade eu o contrário. Não somente sua presença deixa de me intimidar como também já estou pronto para lhe preparar tais emboscadas que dentro de pouco tempo não lhe restará outra saída senão a fuga. (FANON, 1968, p. 34).

Essa descoberta da força do oprimido sobre o opressor e a resistência exercida por Zumbi, ao almejar o reconhecimento e a liberdade, fazem parte da luta pela libertação do povo negro, que veio alimentar futuramente, no período colonial, os movimentos abolicionistas do final do século XIX e fazer avançar a ideia para o fim da escravidão e da venda de escravos. Essas ideologias dos movimentos abolicionistas agregaram brasileiros, os quais eram engajados nos cenários político, jurídico e diversas profissões liberais. Importante citar alguns abolicionistas como forma de divulgá-los, pois não constam como negros nos registros históricos:

1) André Pinto Rebouças - engenheiro, negro, nasceu na cidade de Cachoeira, região do Recôncavo baiano, em 1838. Esteve na Europa, a estudos, de fevereiro 1861 a novembro de 1862. Participou da Guerra do Paraguai, como engenheiro militar. Em 1880 engendrou-se

na campanha abolicionista, junto ao seu amigo Joaquim Nabuco e da implantação de atividades antiescravagistas, como a Sociedade Brasileira contra a Escravidão e a Sociedade Abolicionista.

Como abolicionista, contribuiu não apenas como intelectual para o ideário da abolição, mas também na efetiva atuação no movimento. Sua visão progressista e liberal o fez contrapor-se a todos os tipos de escravização, não somente a negra, lutando ainda contra a “reescravização do imigrante pelos donos da terra”. Foi um dos poucos abolicionistas que anteviram as implicações mais profundas da eliminação da mão-de-obra escrava. Para ele a “escravidão não está no nome e sim no fato de usufruir do trabalho de miseráveis sem pagar salário ou pagando apenas o estrito necessário para não morrer de fome [...] Aviltar e minimizar o salário é reescravizar [...]”. (GASPAR, 2009, n.p.).

Além dessa visão progressista, Rebouças, defendia a emancipação do/a negro/a e que o/a escravo/a pudesse adquirir uma propriedade. Seu prestígio social e a sua profissão incomodavam os racistas. Morreu no dia 9 de maio de 1898.

2) Joaquim Aurélio Barreto Nabuco de Araújo - escritor, formado em Direito e diplomata, nasceu no Recife, em 1849 e morreu em 1910. Foi fundador da cadeira número vinte e sete da Academia Brasileira de Letras e deputado pelo Rio de Janeiro. Iniciou a campanha a favor da abolição dos escravos, viajou pela Europa de 1881 a 1884. No seu regresso ao Brasil, foi novamente eleito deputado por Pernambuco e se destacou na campanha abolicionista. Cinco anos após seu retorno ao Brasil, foi legislada a abolição. Proclamada a República, em 1889, afastou-se espontaneamente da função pública nas Assembleias Legislativas como representante do povo, devido suas convicções monárquicas; passou a dedicar-se ao estudo e à escrita. Na sua obra intitulada ‘O Abolicionismo’, produzido em 1883, diz não ter medo que sua palavra

[...] não encontre o acolhimento que eu espero por parte de um número bastante considerável de compatriotas meus, a saber: os que sentem a dor do escravo como se fora própria e, ainda mais, como parte de uma dor maior - a do Brasil, ultrajado e humilhado; os que têm a altivez de pensar - e a coragem de aceitar as conseqüências desse pensamento - que a pátria, como a mãe, quando não existe para os filhos mais infelizes, não existe para os mais dignos; aqueles para quem a escravidão, degradação sistemática da natureza humana por interesses mercenários e egoístas, se não é infamante para o homem educado e feliz que a inflige, não pode sê-lo para o ente desfigurado e oprimido que a sofre; por fim, os que conhecem as influências sobre o nosso país daquela instituição no passado, e, no presente, o seu custo ruinoso, e prevêem os feitos de sua continuação indefinida. (NABUCO, 1863, p. 1).

Embora conhecesse essa triste realidade de olhares diferenciados quanto ao valor do ser humano na sociedade, Nabuco (1863) trabalhou em prol da liberdade, do direito e da justiça, mesmo que os beneficiados fossem os indivíduos de uma geração a surgir, capazes de agregar-se aos abolicionistas brasileiros na batalha integral pela abolição.

3) José Carlos do Patrocínio - jornalista, orador, poeta e romancista, negro, nasceu em 1853 e faleceu em 1905. Fundou a cadeira número vinte e um da Academia Brasileira de Letras. O fato de ter morado na zona rural durante a infância, ter conhecido a realidade dos escravos e presenciado os castigos por eles sofridos fez aflorar sua formidável vocação abolicionista. Em 1879 iniciou sua campanha pela abolição e assim atraiu diversos jornalistas e oradores para a luta pela liberdade dos escravos, como se observa a seguir:

Na Imprensa, sobressaía a figura de José do Patrocínio, filho de um padre e de uma negra vendedora de frutas. Usando o pseudônimo de Proudhomme, ele escrevia artigos extremamente violentos contra os que defendiam a escravidão. Inicialmente na Gazeta de Notícias, de Ferreira de Meneses, depois na Gazeta da Tarde e na Cidade do Rio, de sua propriedade. Outras publicações desta época eram O Abolicionista, órgão da Sociedade Brasileira contra a Escravidão, A Revista Ilustrada, de Ângelo Agostini, apelidada pelos escravistas de "Revista Vermelha" e The Rio News, editado pelo liberal norte-americano Jackson Lamoureux. Em 1880, foram fundadas na Corte a Associação Central Emancipadora e a Sociedade Brasileira Contra a Escravidão, que assim se somavam às muitas já existentes em todo o país. E, em 1883, era criada no Teatro Pedro II, no Rio de Janeiro, a Confederação Abolicionista, com o objetivo de centralizar a campanha em todo o Império. (BIBLIOTECA NACIONAL, 1988, p. 38).

Patrocínio despertava sentimentos antagônicos devido às expressões utilizadas em seus artigos, que denotavam ser uma pessoa tanto explosiva quanto carregada de ternura. A agressão escrita do jornalista era explícita para os inimigos e aqueles que remavam na contramão para o fim da escravidão. Fundou a Confederação Abolicionista, onde também registrou o manifesto, assinado por André Rebouças e Aristides Lobo. Saudou de sua tribuna, na cidade do Rio de Janeiro, algo que tanto almejava: a Abolição, em 13 de maio de 1888.

4) Luís Gonzaga Pinto da Gama - poeta, jornalista e advogado, possuidor da cadeira número quinze da Academia Paulista de Letras, nasceu 1830 e morreu 1882. Foi um negro escravizado e pior ainda, vendido pelo próprio pai. Aprendeu a ler e a escrever com a ajuda do estudante Antônio Pereira do Prado Júnior. Conseguiu fugir da fazenda onde era escravizado, serviu o exército e em 1854 passou a se dedicar aos ideais dos movimentos sociais. Ocultava-se com o pseudônimo de Afro, Getulino e Barrabás. Atuava principalmente em prol das ações contra a escravidão, libertou mais de 500 negros/as escravizados/as, mas também advogava para os pobres de qualquer raça. O poeta Raul Pompéia homenageou-o por meio de seu texto:

[...] não sei que grandeza admirava naquele advogado, a receber constantemente em casa um mundo de gente faminta de liberdade, uns escravos humildes, esfarrapados, implorando libertação, como quem pede esmola; outros mostrando as mãos inflamadas e sangrentas das pancadas que lhes dera um bárbaro senhor, outros... inúmeros. E Luís Gama os recebia a todos com a sua aspereza afável e atraente; e a todos satisfazia, praticando as mas angélicas ações, por entre uma saraivada de grossas pilhérias de velho sargento. Toda essa clientela miserável saía satisfeita,

levando este uma consolação, aquele uma promessa, outro a liberdade, alguns um conselho fortificante. E Luís Gama fazia tudo: libertava, consolava, dava conselhos, demandava, sacrificava-se, lutava, exauria-se no próprio ardor, como uma candeia iluminando à custa da própria vida as trevas do desespero daquele povo de infelizes, sem auferir uma sobra de lucro...E, por essa filosofia, empenhava-se de corpo e alma, fazia-se matar pelo bom. Pobre, muito pobre, deixava para outros tudo o que vinha das mãos de algum cliente mais abastado. (INSTITUTO LUIZ GAMA, s.d, n.p.).

Todas essas características de acolhimento e prontidão citadas anteriormente sobre Luís Gama amorteciam a realidade sub-humana de trabalho na qual os/as escravos/as e ex-escravos/as se encontravam. Felizmente a concretização da Abolição se deu em 1888, mas Gama, que tanto lutara para esse propósito, faleceu cinco anos antes.

5) Tobias Barreto de Meneses - filósofo, poeta, crítico e jurista fervoroso, negro, nasceu em 1839 e faleceu em 1889. É patrono da cadeira número trinta e oito da Academia Brasileira de Letras. Para ocupar seu tempo, gostava de leituras das obras dos evolucionistas estrangeiros; especializou-se no estudo da língua Alemã, devido ao interesse pela leitura original do trabalho. Destacou-se pelo forte poder do discurso filosófico, o qual utilizava especialmente na luta pela liberdade dos/as escravizados/as, como expressou aos associados do Clube Carlos Gomes, em 1883.

Senhores do Carlos Gomes,

A Sociedade Nova Emancipadora, a que tenho a honra de pertencer, encarregou-me de vir, em seu nome, manifestar-vos os seus sentimentos de profunda gratidão pela generosidade com que vos dignastes de prestar o vosso auxílio à causa que ela defende. Refiro-me ao concerto dado em seu benefício no dia 19 do corrente, cujo produto econômico foi destinado à libertação de tantos escravos que hoje aqui mesmo, e para melhor (acentuar) a parte da glória que tendes em semelhante feito, vem receber os seus títulos de liberdade.

Não foi sem um certo propósito que eu usei a expressão produto econômico destinado à alforria de alguns escravos, pois que o concerto que destes, também tem um produto moral, que há de contribuir o mais cedo possível, nós o esperamos, sim e como disse o americano Emerson, não há esperança, bem nutrida e bem fundada, que não traga já em si o princípio da sua realização. (BARRETO, 1994, p. 104).

Com essas formas de discursos, ao pregar uma ideologia de liberdade para plateias numerosas por onde passava, Meneses aumentava o sentimento de esperança ao povo que fazia parte do processo escravagista e ao mesmo tempo tentava despertar na sociedade uma consciência de cidadania.

Todos esses abolicionistas brasileiros citados anteriormente fazem parte do imenso arcabouço de pessoas que contribuíram para a incansável luta pelo movimento de libertação dos/as escravos/as. Essa luta foi dividida, ainda que sem intenção, em três fases complementares e que interagem. A primeira, de abordagem sobretudo literária, contou com o poeta negro baiano Castro Alves. Segundo Barreto (1994, p. 84), “Seus poemas arrebatados

de humanidade ecoavam como disparos destinados a sacudir a consciência escravocrata [...]”. O poeta dos escravos, como era conhecido, reinterpretou em ‘O Navio Negreiro’ os horrores sofridos pelos negros advindos da África em 1869, como demonstra em três versos da poesia aqui citados:

Ontem a Serra Leoa,
A guerra, a caça ao leão,
O sono dormindo à toa
Sob as tendas d’amplidão!
Hoje...o porão negro, fundo,
Infecto, apertado, imundo,
Tendo a peste por jaguar...
E o sono sempre cortado
Pelo arranco de um finado,
E o baque de um corpo ao mar...

Ontem plena liberdade
A vontade por poder...
Hoje...cúm’lo de maldade
Nem são livres p’ra morrer...
Prende-os a mesma corrente –
- Férrea, lúgubre serpente –
Nas roscas da escravidão.
E assim zombando da morte,
Dança a lúgubre coorte
Ao som do açoute...Irrisão!...

Senhor Deus dos desgraçados!
Dizei-me vós, Senhor Deus,
Se eu deliro...ou se é verdade
Tanto horror perante os céus?!...
Ó mar, por que não apagas
Co’a esponja de tuas vagas
Do teu manto este borrão?
Astros! noites! tempestades!
Rolai das imensidades!
Varrei os mares, tufão!...
(ALVES, 2013, p. 24).

Os trechos desse poema contam a história antes tranquila vivida pelos africanos e depois a infernal realidade imposta pelos colonizadores. Desse modo, Castro Alves ia arrebanhando pessoas para ajudar a desbravar caminhos em defesa da liberdade, com o apoio e ajuda da imprensa.

Na fase seguinte, Joaquim Nabuco desenvolvia uma grande campanha social a favor da liberdade. A repercussão foi tamanha que se ampliou o número de pessoas interessadas no propósito de lutar e segundo Barreto (1994, p. 85) “[...] eram criadas as Sociedades abolicionistas, eram fundados os jornais que nas Províncias sustentavam o fogo, em defesa da liberdade dos/as negros/as. Era a vibração da segunda e mais ruidosa fase do movimento abolicionista”. A agregação de pessoas junto às sociedades abolicionistas, clubes e

publicações jornalísticas (doutrinárias) ajudava a ramificar a ideologia de liberdade na sociedade.

A terceira e última fase, “[...] voltada para a libertação dos escravos e para a organização da sociedade pela via econômica do trabalho livre, tem em Tobias Barreto a sua maior liderança” (BARRETO, 1994, p. 85). Essa etapa foi realizada até de forma panfletária, ajudou a solidificar a campanha abolicionista junto à crítica social, com vistas à construção da cidadania.

Essa árdua campanha abolicionista, segundo Maringoni (2011), que tinha na sua essência lutar pela liberdade dos/as escravos/as sem tocar na ordem econômica, e que fosse conduzida no parlamento, foi legislada pela princesa Isabel que sancionou a lei nº 3.353, em 13 de maio de 1888 e declarou extinta a escravidão no Brasil, conforme registra-se:

A princesa Imperial Regente, em nome de Sua Majestade o Imperador, o Senhor D. Pedro II, faz saber a todos os súditos do Império que a Assembléia Geral Decretou e ela sancionou a lei seguinte:

Art. 1º. É declarada extinta desde a data desta lei a escravidão no Brazil.

Art. 2º Revogam-se as disposições em contrário.

Manda, portanto, a todas as autoridades, a quem o conhecimento e execução da referida Lei pertencer, que a cumpram, e façam cumprir e guardar tão inteiramente como nella se contém.

O secretário de Estado dos Negócios da Agricultura, Comercio e Obras Publicas e interino dos Negócios Estrangeiros, Bacharel Rodrigo Augusto da Silva, do Conselho de sua Majestade o Imperador, o faça imprimir, publicar e correr.

Dada no Palácio do Rio de Janeiro, em 13 de maio de 1888, 67º da Independência e do Império.

Prinzeza Imperial Regente. (BRASIL, 1888).

A ação exercida pela Princesa Isabel, que decretou a liberdade para todos/as os/as escravos/as, é fruto da luta dos movimentos abolicionistas, os quais já haviam conquistado: a) a Lei Eusébio de Queirós de 1850, que estabelecia medida de repressão do tráfico de africanos para o Brasil; b) Lei do Ventre Livre, de 1871, que declarou de condição livre os filhos de mulheres escravas; c) a Lei dos Sexagenários de 1885, que regulou a extinção gradual do elemento servil. Todo esse arcabouço legislativo sancionado gradualmente fez parte de um ciclo de lutas conquistadas com muito empenho pelos movimentos abolicionistas e, especialmente, o engajamento político, social e econômico de alguns dos seus representantes, diga-se de passagem, em sua maioria pertencentes à classe média alta, fato que facilitou as articulações das referidas leis. Segundo Maringoni (2011, n.p.),

A escravidão não há de ser suprimida no Brasil por uma guerra servil, muito menos por insurreições ou atentados locais. (...) A emancipação há de ser feita entre nós por uma lei que tenha os requisitos, externos e internos, de todas as outras. É, assim, no Parlamento, e não em fazendas ou quilombos do interior, nem nas ruas e nas praças das cidades que se há de ganhar ou perder a causa da liberdade.

É uma revolução de cima para baixo. O povo não teria força por si só para realizar a abolição da escravidão. (MARINGONI, 2011, n.p.).

Essas campanhas emancipatórias geraram o êxito libertário para os/as negros/as escravizado/as, destacando-se a presença de diversos personagens que compunham todas as camadas sociais da nação brasileira. Entretanto, não previram e não planejaram o destino daqueles que tanto foram massacrados e hostilizados e exerceram o trabalho forçado, depois de terem sido arrancados de suas raízes e transportados em situações desumanas, isto é, quando conseguiam chegar vivos aos locais de destino, o denominado tráfico de escravos realizado pelos Navios Negreiros, também conhecidos como Navios Tumbeiros, os quais, Segundo Munanga e Gomes (2010, p. 27), “[...] hoje considerado como uma das maiores tragédias da humanidade”.

A ausência de planejamento estratégico para a mudança da realidade do povo negro, após a abolição, foi e ainda é uma das dificuldades que se arrastam até os dias de hoje. Florestan Fernandes comentou esse problema em 1964:

A desagregação do regime escravocrata e senhorial se operou, no Brasil, sem que se cercasse a destituição dos antigos agentes de trabalho escravo de assistência e garantias que os protegessem na transição para o sistema de trabalho livre. Os senhores foram eximidos da responsabilidade pela manutenção e segurança dos libertos, sem que o Estado, a Igreja ou qualquer outra instituição assumisse encargos especiais, que tivessem por objeto prepará-los para o novo regime de organização da vida e do trabalho. [...]. Essas facetas da situação humana do antigo agente do trabalho escravo imprimiram à Abolição o caráter de uma espoliação extrema e cruel. (FERNANDES, 2008, p. 29).

A triste realidade exposta por Fernandes vem contemplar o arcabouço de reivindicações do movimento negro. A luta foi contínua, mas agora com outros olhares que a meu ver, possui tanta importância quanto a realizada anteriormente pelos movimentos abolicionistas. No período pós-abolição, os/as negros/as passaram a se organizar em clubes e associações negras com intuito de estabelecer convívio e articular reivindicações, pois a exclusão era evidente. Com isso, surgiu em 1931, a Frente Negra Brasileira, uma das maiores entidades negras do século XX.

[...] Sua missão era a de integrar o povo afro-descendente à sociedade. Autodenominada “órgão político e social da raça”, a Frente atingiu dimensões inusitadas, chegando, inclusive, a tornar-se partido político. Se pensarmos na situação social da época em que o desemprego entre os homens era alto (as mulheres negras eram o pilar das famílias, pois o emprego de doméstica lhes dava algum salário), em que as condições de educação eram precárias, a Frente realizou feitos espantosos. (FUNDAÇÃO CULTURAL PALMARES, 2008, n.p.).

A Frente Negra Brasileira reivindicava direitos sociais e políticos para a comunidade negra, criou e manteve escolas noturnas, cursos profissionalizantes, espaços comunitários para socialização, lazer e recreação, além de um jornal oficial, intitulado ‘A Voz da Raça’, com o intuito de resistir ao sistema hegemônico, promover a cultura negra e proporcionar oportunidades para que homens e mulheres negras pudessem participar politicamente como integrantes da sociedade. Em 1934 a Frente Negra Brasileira tornou-se o único partido político negro brasileiro com vínculo eleitoral.

Em 1937, o governo de cunho repressivo do Presidente Getúlio Vargas extinguiu o funcionamento de todos os partidos políticos, com o propósito de eliminar toda forma de articulação revolucionária. Vargas considerava que os partidos políticos possuíam ideologias e doutrinas contrárias ao novo regime – centralização do poder – modificavam a estrutura e ameaçavam as tradições da nação brasileira. Essa extinção foi oficializada em 2 de dezembro de 1937, por meio do Decreto-Lei nº 37, o que acabou por dissolver a Frente Negra Brasileira.

Paralelamente a esse fato, os/as negros/as “livres legalmente” perceberam que ainda permaneciam acorrentados à ausência de conhecimento formal, ou seja, pela falta de diplomas, de trabalho e por causa da exclusão social. Iniciou-se a luta pela Segunda Abolição, ou seja, a certificação educacional (FERNANDES, 1989). Segundo Santos,

os negros perceberam rapidamente que tinham que criar técnicas sociais para melhorar a sua posição social e/ou obter mobilidade social vertical, visando superar a condição de excluídos ou miseráveis.

A valorização da educação formal foi uma das várias técnicas sociais empregadas pelos negros para ascender de status. Houve uma propensão dos negros em valorizar a escola e a aprendizagem escolar [...]. (SANTOS, 2005, p. 21-22).

Essa valorização quanto à importância da educação formal é vista como uma ferramenta capaz de abrir caminhos para uma ascensão social do/a negro/a na sociedade. Bastide e Fernandes (1955) corroboram ao afirmarem que “[...] o negro percebe cada vez melhor o valor dos diplomas e já descobriu a importância das escolas técnicas como meio de ascensão social. Não somente descobriu-o mas começou a utilizá-la. A escola constitui pois a base de toda elevação”. (BASTIDE; FERNANDES, 1955, p. 142).

A necessidade de o/a negro/a ingressar no campo da aprendizagem foi tamanha que, após sua “inclusão” na instituição escolar, percebe-se o vasto poder discriminatório em relação a sua presença no seio da sociedade. Nesse momento os movimentos negros começam a se reorganizar e formar institutos e ou organizações poderosas que possibilitaram a aliança do povo negro, como a União dos Homens de Cor e o Teatro Experimental do Negro (TEN). Segundo Abdias,

O Teatro Experimental do Negro (TEN) surgiu em 1944, no Rio de Janeiro, como um projeto idealizado por Abdias Nascimento (1914-2011), com a proposta de valorização social do negro e da cultura afro-brasileira por meio da educação e arte [...] Em geral, quando lhes era concedido algum espaço cênico, este vinha para reforçar estereótipos, a partir do direcionamento dos atores/atrizes negros/as a papéis secundários e pejorativos. (FUNDAÇÃO CULTURAL PALMARES, 2016, n.p.).

A ideologia empregada no TEN, ao valorizar o protagonismo do/a negro/a na sociedade, defendia a verdadeira matriz cultural brasileira. Dessa forma, Abdias Nascimento se tornou uma das principais personalidades a influenciar os movimentos civis, tal como o surgimento do Grupo Palmares, criado na década de 1970 no Rio Grande do Sul e propôs o 20 de novembro como dia da Consciência Negra.

Em 1974, na Bahia, foi fundado o Ilê Aiyê, que difundia teses sobre a necessidade de os negros serem reciprocamente solidários; a valorização e o respeito à mulher negra; a afirmação do padrão de beleza negra e, principalmente, o ensino informal da história das civilizações africanas e do povo negro fora da África. De acordo com o fundador e presidente do Ilê Aiyê, Antônio Carlos dos Santos, mais conhecido como Vovô do Ilê, em entrevista ao site ‘Gestão e Produção Cultural na Bahia’, as políticas afirmativas são importantes e necessárias e

[...] muitas dessas iniciativas políticas surgiram aqui, por exemplo: começar a recontar a história do povo negro, falar da África. Todas estas foram iniciativas dos blocos afros e, principalmente, do Ilê Aiyê. Povo negro. [...]. Quando se fala, na Bahia e no Brasil, o pessoal só fala da África da miséria, da ditadura, corrupção, epidemia. A África desenvolvida, da contribuição que deu e que dá para o mundo, essa não é mostrada. Antes da Lei 10.639, os blocos afros já faziam isso, o resgate dessa estética. (GESTÃO E PRODUÇÃO CULTURAL NA BAHIA, 2013, p. 2).

Nos poemas e canções do Ilê Aiyê é perceptível a resistência política cultural à tentativa de anulação e apagamento das raízes africanas no meio social. A comunidade negra é estimulada a se posicionar contra a violência e a desigualdade, discurso expresso em algumas canções, tais como:

Canto Sideral

Hoje proeminente sua cultura
Lapidados ao canto sideral
Oriundo de força e formosura
Dessa raça viril e colossal

Onde traz toda graça e poesia
Quando toda Bahia vem me ver
No gingado reflete a fantasia
Oh meu gaudilho negro Ilê Aiyê!
Cante pra me ver
Gana, Zambézia e, Congo
Guiné, Angola

Tanzânia e Mali
Zaire, Zimbabuê saudam
A mãe África. África

É Zumbi, Gangazumba, Dandá
A Beldade da negra Dandara
Grande Acotirene Dandá
Oh minha linda mãe preta Dandara
Cante pra me ver
(ILÊ AIYÊ, CANTO NEGRO, 2003).

Meu jeito de ser

Imagine Ilê? Tentaram lavar minha consciência
Dizendo que nada tem a ver
Com esse meu ser revolucionário
Sou capacitado
Tudo que faço é um “estado”
É uma relíquia do prazer
Imagina só?

Ilê Aiyê

Sou consciente, me sinto no mais tão resistente
O saber faz você inteligente
Imagina Ilê? Tentaram injetar na minha mente
Tamanha mentira inexistente
Pensando que eu estava inconsciente
Mas se enganou
E nada me faz mudar
Esse meu jeito de pensar
O meu modo de ser
(ILÊ AIYÊ, CANTO NEGRO, 2003).

Com essas letras e canções as quais retratavam alguns países da África, alguns personagens que fizeram parte da resistência e a tentativa de apagamento cultural no consciente das pessoas, o Ilê Aiyê foi construindo conhecimento e fortalecendo a autoestima do povo negro.

Ainda, em meados da década de 70, diversos jovens se unem com o objetivo de denunciar a discriminação, atraem a sociedade e os representantes governamentais para os problemas sociais sofridos pelos/as negros/as e surge, assim, em 1978, o Movimento Negro Unificado (MNU). (FUNDAÇÃO CULTURAL PALMARES, 2016).

O MNU é fruto das articulações de personagens que expressam certa representatividade na sociedade e de diversas entidades negras como o Centro de Cultura e Arte Negra; o Instituto Brasileiro de Estudos Africanistas; o Grupo Afro-Latino América, dentre outros. Essa união surgiu

Para enfrentar o racismo, a discriminação racial, este movimento que se transformou no Movimento Negro Unificado, mudou a forma da população negra lutar, saindo

das salas de debates e conferência, atividades lúdicas e esportivas, para ações de confronto aos atos de racismo e discriminação racial, elaborando panfletos e jornais, realizando atos públicos e criando núcleos organizados em associações recreativas, de moradores, categorias de trabalhadores, nas universidades públicas e privadas. (BARBOSA, 2005, n.p.).

A maneira de lutar do MNU gerou diversas mudanças significativas na sociedade em relação ao entendimento das questões étnico-raciais. A ampliação e a profundidade da discussão sobre o povo negro começam a fluir de forma gradativa na sociedade e passam a forçar os nossos representantes nacionais a pensarem em políticas públicas de reparações ao povo negro, visto

[...] que os direitos do homem, por mais fundamentais que sejam, são direitos históricos, ou seja, nascidos em certas circunstâncias, caracterizadas por lutas em defesa de novas liberdades contra velhos poderes, e nascidos de modo gradual, não todos de uma vez e nem de uma vez por todas. (BOBBIO, 2004, p. 9).

A conquista gradual relacionada aos direitos do homem e da mulher pode ser claramente percebida nas diversas fragilidades dos marcos legislativos que contemplam o campo educacional brasileiro. No entanto, antes, se faz necessário observar e destacar a incessante participação da mulher negra nessa permanente resistência e luta pela libertação, desde o período colonial até os dias atuais.

Destaco, então, Acotirene ou Arotirene, uma das lideranças femininas na formação do Quilombo de Palmares e que posteriormente influenciou outros líderes no aspecto espiritual. Ela foi

Uma das primeiras mulheres a habitar os povoados quilombolas da Serra da Barriga em Alagoas. Matriarca do Quilombo do Palmares, exercia a função de mãe e conselheiras dos/as primeiros/as negros/as refugiados na Cerca Real do Macacos. Era consultada para todos os assuntos, desde questões familiares até questões político-militares. (JOMALINIS, 2014, n.p.).

Ainda no Quilombo de Palmares, Dandara, a guerreira que lutava arduamente para obter a liberdade do povo negro, participou de diversas batalhas na proteção do Quilombo e exerceu função de liderança junto à resistência palmarina.

De forma intransigente, entendia que a liberdade era inegociável, enfrentando todas as batalhas que sucederam em Palmares. Era a companheira de Zumbi dos Palmares. Opôs-se, juntamente com ele, a proposta da Coroa Portuguesa em condicionar e limitar reivindicações dos palmarinos em troca de liberdade controlada. Dandara morreu em 1694 na frente de batalha, para defender o Quilombo dos Macacos, mocambo pertencente ao Quilombo dos Palmares. (JOMALINIS, 2014, n.p.).

Essas foram algumas das mulheres que contribuíram nas batalhas pela libertação de negros/as.

CAPÍTULO 2 – LEGISLAÇÕES QUE PREZAM ATITUDES ANTIRRACISTAS

Assim sendo, sistemas de ensino e estabelecimentos de diferentes níveis converterão as demandas dos afro-brasileiros em políticas públicas de Estado ou institucionais, ao tomarem decisões e iniciativas com vistas a reparações, reconhecimento e valorização da história e cultura dos afro-brasileiros, à constituição de programas de ações afirmativas, medidas estas coerentes com um projeto de escola, de educação, de formação de cidadãos que explicitamente se esbocem nas relações pedagógicas cotidianas. Medidas que, convêm, sejam compartilhadas pelos sistemas de ensino, estabelecimentos, processos de formação de professores, comunidade, professores, alunos e seus pais.

Brasil, 2006

2.1 Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 e Parâmetros Curriculares Nacionais

Atualmente a nação brasileira é regida pela Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CF), lei fundamental e soberana; serve de matriz a todas outras espécies normativas, é o alicerce de toda base jurídica. Conhecida como constituição cidadã, pois defende os valores democráticos tão almejados pelos brasileiros, foi iniciada após o término da Ditadura Militar (1964-1985) no Brasil - período de restrições de garantias fundamentais, individuais e coletivas - e teve sua promulgação em 1988.

A Constituição Federal de 1988 veio garantir a plenitude dos direitos fundamentais da pessoa, e dentre eles destacam-se:

Art. 3º Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil:
 sociedade livre, justa e solidaria;
 II-garantir o desenvolvimento nacional;
 III-erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais;
 IIII-promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. (BRASIL, 2017, p. 15).

Os objetivos fundamentais da República visam promover a igualdade entre todas as pessoas que compõem a sociedade brasileira, tais como indígenas, negros/as, asiáticos/as e brancos/as. Todos esses povos fazem parte do mesmo caldeirão de direitos e deveres conforme rege a Constituição Federal no Título II - Dos Direitos e Garantias Fundamentais. O Capítulo I - que corresponde aos direitos e deveres individuais e coletivos diz:

Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:
 I-homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, nos termos dessa Constituição;
 II-ninguém será obrigado a fazer ou deixar de fazer alguma coisa senão em virtude de lei;

III-ninguém será submetido a tortura nem a tratamento desumano ou degradante;
 IV-é livre a manifestação do pensamento sendo velado o anonimato;
 V-é assegurado o direito de resposta, proporcional ao agravo, além da indenização por dano material, moral ou imagem;
 VI-é inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e suas liturgias; [...]. (BRASIL, 2017, p. 17).
 XLI- a lei punirá qualquer discriminação atentatória aos direitos e liberdades fundamentais;
 XLII- a prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da Lei; [...]. (BRASIL, 2017, p. 20).

O artigo 5º da Constituição, que corresponde aos direitos e deveres individuais e coletivos, confirmam que todos são iguais perante a lei e que a prática do racismo constitui contravenção constitucional. Alicerçada nessa constatação, abordarei pelo viés educacional, os direitos e deveres que regem a legislação brasileira. Constam no Capítulo III da seção I da CF, assuntos relacionados estritamente à educação:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 2017, p. 160).

Esse dever instituído ao Estado também necessita da parceria da família e da sociedade para atender alguns princípios previstos no

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
 I-igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
 II-liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
 III-pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
 IV-gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
 [...] VII-garantia de padrão de qualidade. (BRASIL, 2017, p. 160).

Os princípios estabelecidos no artigo 206 pretendem garantir o acesso, a permanência, a qualidade e a gratuidade do ensino. Entretanto, os princípios estabelecidos no artigo 206 não conseguem envolver toda a camada social brasileira, prioritariamente, a raça negra, pois necessita da implantação de políticas públicas que possibilitem uma equidade para os menos favorecidos no campo educacional, como sinalizam Carreira e Souza (2013), e os Indicadores da Qualidade na Educação: relações raciais na escola, mostram dados contrários à Constituição.

As dificuldades para entrar na escola, permanecer nela e aprender novos conhecimentos e habilidades constituem realidade para milhões de crianças brasileiras e, em especial, para as crianças negras. Pesquisas apontam que são as crianças, adolescentes, jovens e adultos negros que mais figuram entre aqueles e

aquelas que são excluídos diariamente da escola, como revelam alguns dados apresentados a seguir:

- 1) das 821.126 crianças de 7 a 14 anos fora da escola, 512.402 são negras (Censo/IBGE, 2010);
- 2) entre os jovens brancos de 15 a 17 anos, 58% haviam concluído o Ensino Fundamental, enquanto que entre os negros esse percentual era de 44% (Censo/IBGE, 2010);
- 3) Em 2010, 55% de jovens brancos, de 15 a 17 anos, estavam cursando o Ensino Médio, enquanto o percentual de negros era de 41% (Censo/IBGE, 2010);
- 4) dos jovens brancos de 18 e 19 anos concluíram o Ensino Médio, 47% eram brancos e apenas 29% eram negros (Censo/IBGE, 2010);
- 5) o número absoluto de pessoas analfabetas entre jovens negros de 15 a 29 anos é mais de duas vezes e meia maior do que entre brancos (Censo/IBGE, 2010); (CARREIRA, 2013, p. 65).

O artigo 210 da Constituição complementa os princípios instituídos no artigo 206 e garante que “Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 2017, p. 161). Contudo, o respeito aos valores culturais e artísticos que envolvem a raça negra sofre severas manifestações preconceituosas nas instituições escolares brasileiras, dificultam a relação de respeito, o reconhecimento positivo pela cultura diferente, e assim alimentam a ideologia de uma cultura social hierarquizada onde determinados valores culturais e artísticos são superiores ou inferiores.

Na maioria das vezes, na construção da identidade brasileira, a cultura afro-brasileira e a história da África são avaliadas de maneira pejorativa, desvalorizada, ou seja, inferior. Como consequência, o/a aluno/a negro/a visto/a como raça inferior, no ambiente escolar, constantemente sofre violência². Segundo Carreira e Souza (2013), o acesso, a permanência e a qualidade da educação dar-se-ão apenas quando houver o rompimento do maior obstáculo para um sistema educacional democrático, qual seja, o racismo. “O racismo institucional aumenta as barreiras para o acesso à aprendizagem em um sistema educacional caracterizado historicamente por diversos problemas, desafios e desigualdades”. (CARREIRA; SOUZA, 2013, p. 12).

Embora contenha essas lacunas educacionais, que possibilitam o direcionamento de determinados valores culturais e artísticos pelas instituições educacionais, contidas nos artigos 206 e 210, a Constituição Federal de 1988 foi avaliada pelo ministro José Celso de Mello

² Segundo Abramovay (2009), a violência no ambiente escolar pode ser classificada de três maneiras, sendo violência dura, microviolências ou incivildades e violência simbólica.

Filho³, que destacou: “É uma das mais importantes constituições que o Brasil teve”, ao enfatizar também a de 1934. (BRASIL, 2018, n.p.).

Entretanto, a constituição de 1934 (Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil), citada pelo magistrado, que prezava “[...] organizar um regime democrático, que assegure à Nação a unidade, a liberdade, a justiça e o bem-estar social e econômico [...]” (BRASIL, 1934, p. 1) da sociedade brasileira, diz em seu artigo 138: “Incumbe a União, aos Estados e aos Municípios, nos termos das leis respectivas: [...] b) estimular a educação eugênica;” (BRASIL, 1934, p. 32), ou seja, nas três esferas – Federal, Estadual e Municipal - o sistema educacional tinha a responsabilidade de ensinar e estimular educação sexual (a união de duas pessoas da mesma raça). Dessa forma, privava a liberdade e de justa não tinha nada, ademais, disseminava o racismo na sociedade brasileira.

Bonfim (2013) também criticou a eugenia realizada nas escolas, de acordo com exposto na Constituição de 1934, ao afirmar que

[...] muitos autores a definiram como “educação sexual”, visando uma adequada preparação, desde a infância, para “escolhas acertadas”, no enlace matrimonial, por exemplo, submetendo-se e, ao mesmo tempo, exigindo do parceiro ou parceira a realização do exame pré-nupcial. Tratava-se de apostar numa educação moral como forma de combater a proliferação dos “venenos da raça”, privilegiando as uniões entre indivíduos considerados “eugenizados” e desestimulando, pelo convencimento do “mal” que transmitiriam à sua decência, os casamentos com pessoas consideradas “inaptas”. Nesse ponto, Renato Kehl estava entre aqueles que desaconselhavam a união entre “raças” diferentes, denotando a inferioridade dos indivíduos mestiços. Uma educação eugênica nas escolas cumpriria a função social de operar uma mudança no perfil cultural e comportamental da população, garantindo assim, as condições necessárias à eugeniação da nacionalidade pela ação do próprio indivíduo, consciente de seu dever com a pátria, mas também pela aceitação de uma eventual e “desejada” atuação do estado, na implementação de medidas mais radicais, como a esterilização de deficientes, doentes e criminosos. (BONFIM, 2013, p. 148).

Portanto, a Constituição Federal de 1988, que rege o contexto atual, apresenta um grande avanço no campo educacional em relação à Constituição de 1934, a qual apresentava uma ideologia de branqueamento legalizada na população brasileira. Esse avanço constitucional foi e tem sido reorganizado e/ou condicionado por meio de outras normativas (legislação) citadas abaixo.

Quanto à Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a primeira versão foi criada em 1961, a segunda aprovada no ano de 1971 e a terceira, em vigor, Lei 9394/96, a qual foi sancionada no dia 20 de dezembro de 1996, pelo Presidente Fernando Henrique

³ José Celso de Mello Filho, graduado em Ciências Jurídicas e Sociais pela Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo, ingressou no Ministério Público de São Paulo em 1970. Presidente do Supremo Tribunal Federal (1997-1999), é autor do livro ‘Constituição Federal Anotada’, de 1984.

Cardoso e pelo Ministro da Educação Paulo Renato. Segundo Messeder (2012, p. 61), a LDB “[...] define e regulariza o sistema de educação nacional com base nos princípios presentes no art. 206 da Constituição da República” e fundamenta-se no “[...] direito universal à educação para todos [...]” (MESSEDER, 2012, p. 61).

A LDB apresenta uma mudança na redação em relação ao artigo 205 da Constituição, que parece pouco relevante, mas delega às famílias, primeiramente, as responsabilidades educacionais de seus filhos. Messeder (2012) comenta que ficava subentendido na Constituição haver uma transferência de responsabilidades educacionais quase integralmente para a escola, “[...] eximindo-se cada vez mais a família dessa responsabilidade” (MESSEDER, 2012, p. 64). A redação da LDB ficou assim registrada: “Art. 2º. A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. (MESSEDER, 2012, p. 64).

A atribuição contida na LDB determinou primeiramente o desenvolvimento da educação no próprio seio familiar, depois para as instituições escolares e posteriormente com a participação da sociedade; porém, esses três entes devem articular-se de modo a favorecer a igualdade de direito na construção do processo de ensino/aprendizagem para todos. (MESSEDER, 2012).

Entretanto, transferir ou alterar a ordem das responsabilidades educacionais não garantiu a permanência do/a aluno/a na escola, muito menos a qualidade do ensino ofertado, conforme mostram Carreira e Souza (2013), pois o maior obstáculo, que é o racismo, ainda continua no interior do ambiente escolar. Em nenhum momento destacou-se a importância de abordar o/a negro/a na constituição do Brasil e/ou na construção da identidade nacional. Somente diz, ‘educação para todos’, mas na realidade educacional continua a excluir a população negra.

Em seu artigo 26 a LDB tentava, superficialmente, talvez de propósito, abranger a diversidade escolar, conforme se observa:

Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. (MESSEDER, 2012, p. 119).

Contudo, por não fazer menção direta a quais culturas e clientela específicas, permanece uma visão eurocêntrica, tanto nas metodologias dos/as professores/as quanto nos

materiais didáticos. Dessa forma, os movimentos negros continuaram a exercer pressão na esfera governamental para que fossem contemplados os conteúdos para a educação das relações raciais, especialmente que tratassem do valor do povo negro para o Brasil.

Com base no art. 26 da LDB, o Ministério da Educação (MEC) lançou em 1997 os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que em seu volume 10, intitulado Pluralidade Cultural e Orientação Sexual – Temas Transversais, cujos objetivos são:

conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao País;
conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais; (BRASIL, 1997, n.p.).

O avanço das legislações - Constituição Federal e a LDB – foram importantes, porém insuficientes para o combate ao racismo. Dessa forma, os PCNs “representaram à época uma tentativa de evidenciar as diferenças culturais e raciais, com a perspectiva de integrá-las ao currículo [...]” (BRASIL, 2005, p. 213). Foi esse o primeiro documento que reconheceu e valorizou os/as negros/as e os/as indígenas como os primeiros e reais constituintes desta nação. Entretanto, essa tentativa não contemplava uma adequada fundamentação teórica e metodológica, além de não fornecer formação continuada ao/as professores/as para que pudessem desenvolver uma prática pedagógica condizente com a proposta. Nesse sentido, Souza afirma que

Há nesse documento uma vasta discussão teórica, mas por vezes fica-me a impressão de bricolagem, caleidoscópio [...]. O teor do documento soa-me muito mais como discurso ideológico, lacunar, do que efetivamente uma proposta curricular. Deve-se salientar, entretanto, que o fato de a questão estar posta em um documento pedagógico nacional, mesmo que precariamente, significa um grande avanço, pois só é possível pensar sobre o que está materializado. (SOUZA, 2001 apud BRASIL, 2007, p. 213).

Devido a essas lacunas apresentadas em torno de uma educação democrática e antirracista é que o movimento negro continua a exercer pressão junto à sociedade e às esferas governamentais para que outras ações mais eficazes sejam implementadas de forma concreta e efetiva, com vistas a diminuir o fosso entre brancos e negros. Foi nesse contexto que houve a alteração da LDB (Lei 10.639/03 e a Lei 11.645/08) a qual foi sancionada pelo Presidente da época, Luiz Inácio Lula da Silva e abordarei a seguir.

2.2 Justificativas e caminhos percorridos pelos Movimentos Negros Rumo a uma Educação Antirracista: lei 10.639/2003 e lei 11.645/2008

Em relação às legislações específicas que abordam o valor do negro e posteriormente do índio para o Brasil, transitarei entre momentos e/ou atos de reivindicações e formas de resistências dos movimentos negro e indígena, que antecederam a consagração da Lei 10.639/2003 e a Lei 11.645/2008. Entretanto, abordarei somente questões ligadas aos/as negros/as, pois o objeto dessa pesquisa é a capoeira.

Sabemos que a chegada dos/as negros/as africanos/as ao Brasil não foi nada convencional ou espontâneo. Sua entrada no país se deu por meio da diáspora⁴, ou seja, foram arrancados e forçados a saírem de seu local de origem. Esse processo, segundo Munanga e Gomes (2010), se dividia em captura ainda na África; o armazenamento em galpões; deslocamento nos navios negreiros ou também conhecidos como navios tumbeiros e a sua venda em solo brasileiro. Em todas essas fases ocorria a morte de um grande número de negros/as devido à brutalidade no método de captura dos europeus e até mesmo pelos próprios africanos corrompidos pelo sistema escravista ou como forma de autoproteção, além das condições sub-humanas necessárias para a sobrevivência.

O tráfico negreiro é considerado por sua amplitude e duração como uma das maiores tragédias da história da humanidade. Ele durou séculos e tirou da África subsaariana (região do continente africano abaixo da linha do deserto do Saara) milhões de homens e mulheres que foram arrancados de suas raízes e deportados [...]. (MUNANGA; GOMES, 2010, p. 18).

Na história da humanidade essa tragédia provocada pelos europeus teve como principal objetivo conseguir mão de obra gratuita, em um processo de dominação, a qual foi camuflada por intermédio de pseudojustificativas, dentre as quais a de que o propósito era tirar os negros da condição de selvagens ou bárbaros, para serem igualados aos povos europeus. Os primeiros relatos do grande historiador grego Heródoto (século V a. C.) sobre as populações negras, difundidos com maior intensidade a partir do Renascimento, no século XII, foram aproveitados pelo colonizador e serviram de argumento a partir do século XV, para inferiorizar o negro africano.

⁴ A **diáspora africana** é o nome dado a um fenômeno histórico e social caracterizado pela imigração forçada de homens e mulheres do continente africano para outras regiões do mundo. Esse processo foi marcado pelo fluxo de pessoas e culturas através do Oceano Atlântico e pelo encontro e pelas trocas de diversas sociedades e culturas, seja nos navios negreiros ou nos novos contextos que os sujeitos escravizados encontraram fora da África. Disponível em: < <https://www.geledes.org.br/diaspora-africana/>> Acesso em: 18 nov. 2018.

Munanga (2015, p. 27-28) destaca o relato de Heródoto: “A partir de sua imaginação e com base na teoria dos climas, criou-se uma imagem [...] que faziam da África negra um mundo habitado por monstros, seres semi-homens, semianimais”. Povos europeus como os belgas, franceses, alemães, dentre outros, seguiram os portugueses e se depararam com os tais monstros. Infelizmente o discurso que descaracteriza o ser humano negro foi reproduzido da seguinte forma: “A ideia de gente sem cabeça ou com ela no peito, com chifres na testa, ou com um só olho, gente com rosto de cão faminto e coisas do gênero dominava os escritos ocidentais sobre a África nos séculos XV, XVI e XVII”. (MUNANGA, 2015, p. 28).

Ainda com o objetivo de sustentar a ideologia de superioridade racial para seu povo, os colonizadores apresentaram o parecer da ciência, que pontuava

O fato de ser branco foi assumido como condição humana normativa, e o de ser negro necessitava de uma explicação científica. A primeira tentativa foi pensar o negro como um branco degenerado, caso de doença ou desvio da norma. A pigmentação escura de sua pele só podia ser entendida por causa do clima tropical, excessivamente quente. (MUNANGA, 2015, p. 28).

Essa ideologia mostrada no parecer da ciência não conseguiu persuadir a todos os europeus. Então, veio a explicação de ordem religiosa. A Igreja católica corroborou o enraizamento do preconceito, da discriminação e do racismo, por afirmar que

[...] os negros são descendentes de Cam, filho de Noé, amaldiçoados pelo pai por tê-lo desrespeitado quando este o encontrou embriagado, numa postura indecente. Na simbologia de cores da civilização europeia, a cor preta representa uma mancha moral e física, a morte e a corrupção, enquanto a branca remete à vida e à pureza. Nessa ordem de ideias, a Igreja Católica fez do preto a representação do pecado e da maldição divina. Por isso, nas colônias ocidentais da África, mostrou-se sempre Deus como um branco velho de barba, e o Diabo um moleque preto com chifrinhos e rabinho. (MUNANGA, 2015, p. 29).

Dessa forma, segundo Munanga (2015, p. 29), “A única possibilidade de “salvar” esse povo [...] era por meio da escravidão” e assim foi justificado para o povo europeu o processo escravagista. Essa ação fortaleceu a ideologia de raça⁵ superior (branco) e inferior (negro) no pensamento da sociedade. Dessa forma, o/a negro/a, passou a ser visto de maneira deturpada, inferiorizada, invisibilizada e tem enfrentado exploração e uma enorme desigualdade social por séculos seguidos na história do Brasil. Esse plano maquiavélico realizado pelos europeus camuflava sua real intenção, “a relação de poder e de dominação” (MUNANGA, 2003 p. 6).

⁵ Segundo Munanga (2003, p. 06), “Alguns biólogos anti-racistas chegaram até sugerir que o conceito de raça fosse banido dos dicionários e dos textos científicos. No entanto, o conceito persiste tanto no uso popular como em trabalhos e estudos produzidos na área das ciências sociais. Estes, embora concordem com as conclusões da atual Biologia Humana sobre a inexistência científica da raça e a inoperacionalidade do próprio conceito, eles justificam o uso do conceito como realidade social e política, considerando a raça como uma construção sociológica e uma categoria social de dominação e de exclusão.

Tal realidade se agravou após a abolição, pois a liberdade não lhes garantiu direitos à moradia, à alimentação, à atividade remunerada, a condições básicas de sobrevivência, dentre tantos outros direitos restritos aos “brancos”, perpetuados até hoje. Ficaram à margem da sociedade, residindo nas periferias⁶ das grandes e pequenas cidades e conseqüentemente com menos acesso à educação.

A subjugação exercida pelo colonizador – e posteriormente enraizada na sociedade – frente ao povo negro provocou diversas manifestações dos movimentos negros e intelectuais e militantes que exigiam reconhecimento, visibilidade do/a negro/a e valorização de diversos componentes de matrizes africanas que contribuíram para “[...] a formação do povo e da história dos brasileiros; na construção da cultura e de nossa identidade” (MUNANGA, 2010, p. 17).

Destacarei algumas das estratégias utilizadas pelos movimentos negros no processo de visibilidade e de reconhecimento do/a negro/a que impulsionaram a implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08. A princípio será dada ênfase ao forte poder expressivo teatral, pois se mobilizavam por meio das artes e da utilização da literatura para poder retratar a escravidão e a segregação imposta ou sujeita ao negro; ou seja, realizavam a arte da dramaturgia negra para poder retratar o tráfico negreiro; o processo de escravização; a segregação racial; dentre outras situações vexatórias sofridas e vividas pelos/as negros/as.

O teatro foi um veículo poderoso para que os/as negros/as exigissem seus direitos e de acordo com Munanga (2010, p. 121), o TEN “[...] tinha o objetivo de abrir as portas das artes cênicas brasileiras para os atores e atrizes negros. O TEN foi responsável também pela publicação do jornal Quilombo, o qual retratou o ambiente político e cultural de mobilização antirracista no Brasil, no início da democracia contemporânea”. Ademais, os movimentos negros integraram-se ao realizarem, em 1950, o I Congresso do Negro Brasileiro, no Rio de Janeiro - sede do TEN, quando foi incluída, no texto final, a seguinte proposta: “o estudo da história do continente africano e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional brasileira”. (SANTOS, 2005, p. 23).

Houve, em 1978, uma absorção de energia pelos movimentos negros quando foram retomadas e intensificadas suas ações reivindicatórias. Suas agendas de reivindicações engendravam temas como a educação, o racismo, a cultura negra, a mulher negra (SANTOS, 2005). Para o âmbito educacional, as reivindicações foram diversas, e dentre elas:

⁶ De acordo com o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA, 2011), 66,1 % da população que reside em assentamento subnormal (favela) correspondem a homens negros e mulheres negras.

Contra a discriminação racial e a veiculação de ideias racistas nas escolas.
Por melhores condições de acesso ao ensino à comunidade negra.
Reformulações dos currículos escolares visando à escolarização do papel do negro na História do Brasil e a introdução de matérias como História da África e línguas africanas.
Pela participação dos negros na elaboração dos currículos em todos os níveis e órgãos escolares. (SANTOS, 2005, p. 24).

Essas reivindicações tiveram pouco espaço para serem discutidas junto à esfera governamental devido ao sombrio período da Ditadura Militar (1964/1985), ao final do qual os Movimentos Negros passam a ter mais liberdade para discutir e retomar a pauta de exigências.

Em 1986, pela falta de representatividade dos Movimentos Negros na Assembleia Nacional Constituinte-87, “uma vez que o “Grupo” daqueles que serão encarregados da nova Carta Magna, vem sendo formado através de alianças entre as elites que sempre dominaram e designaram, em consequência, tanto cultural quanto economicamente, os destinos do Povo [...]”. (CONVENÇÃO NACIONAL DO NEGRO PELA CONSTITUINTE, 1986, p. 1).

Houve a articulação de 63 entidades (partidos políticos, grupos sociais, entidades negras e sindicatos) que participaram da ‘Convenção Nacional do Negro pela Constituinte’, com o intuito de elaborar uma pauta de reivindicações a ser entregue aos dirigentes do país e aos membros da Constituinte-87. Constavam no documento as seguintes reivindicações relativas ao âmbito educacional que passariam a respeitar todos os aspectos da cultura brasileira: o ensino da história da África e da história do negro no Brasil, além da liberdade de publicações de livros, jornais e periódicos.

Nesse cenário de reivindicações, em 1995, ocorreu um dos eventos mais importantes organizados pelas frentes negras brasileiras, a ‘Marcha Zumbi Contra o Racismo, pela Igualdade e a Vida’. Segundo Trapp (2011), nesse evento houve uma aproximação dialógica intensa entre o movimento negro e o Estado brasileiro, quando o presidente Fernando Henrique Cardoso recebeu os líderes da marcha, que lhe entregaram o ‘Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial’. Além disso, segundo Lima (2010), o evento foi também uma estratégia de transferir o foco do dia 13 de maio de 1888 (abolição dos escravos) para o dia 20 de novembro, dia da consciência negra. A visibilidade foi atípica, dada a temática das relações raciais, pois estavam presentes aproximadamente trinta mil pessoas. Segundo Lima,

O documento apresentava um diagnóstico da desigualdade racial e da prática do racismo, com ênfase nos temas de educação, saúde e trabalho. Quanto as reivindicações, elas estavam divididas em tópicos que, além dos três mencionados,

incluía religião, terra, violência, informação, e cultura e comunicação. (LIMA, 2010, p. 79).

No dia seguinte à Marcha, o Presidente Fernando Henrique Cardoso reconheceu Zumbi dos Palmares como herói nacional e “incorporou, como um herói, ao patrimônio cultural, histórico e político do Brasil” (CIPOLA, 1995, n.p.). Outras conquistas significativas se concretizaram no pós-Marcha, como destacam Apoema e Freitas (2015), a assunção por parte do Presidente Fernando Henrique Cardoso de que existe racismo no Brasil e que políticas públicas específicas para a população afrodescendente precisariam ser discutidas pelo poder público. Foi realizada também “[...] a revisão de livros didáticos ou mesmo a eliminação de vários livros didáticos em que os negros apareciam de forma estereotipada, ou seja, eram representados como subservientes, racialmente inferiores, entre outras características negativas” (SANTOS, 2005, p. 25).

Além disso, foi criado o ‘Grupo de Trabalho para a Valorização da População Negra’, integrado à Secretaria Nacional dos Direitos Humanos (SNDH). Segundo Apoema e Freitas (2015, p. 19), a criação desse grupo “foi fundamental para preparar a participação do Brasil na III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata [...]”, que aconteceu em 2001, em Durban, África do Sul. Houve também a formação do Comitê Nacional que articulou reuniões e seminários entre os movimentos negros e o Estado na construção de um relatório para apresentação junto à Conferência de Durban.

Esse relatório no qual constavam questões sobre o racismo no Brasil, a diversidade cultural e religiosa, dentre outras, foi apresentado de forma concreta na III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, realizada em Durban, África do Sul, no período de 31 de agosto a 08 de setembro de 2001. Essa Conferência foi realizada devido à convocação feita pela Organização das Nações Unidas (ONU), no ano de 1997. De acordo com Trapp (2011), a delegação brasileira se destacou devido à importância de suas propostas e reivindicações, frente à comunidade internacional e, também, pelo fato de a relatora da Conferência ter sido uma militante brasileira, conforme segue:

[...] foi em Durban que a delegação brasileira contribuiu decisivamente para trazer à tona, além do racismo e do sexismo, as questões étnicas, culturais e religiosas, a xenofobia, a exclusão e marginalização social de grandes contingentes humanos. Um exemplo dessa participação efetiva foi que a proposta de cotas para estudantes negros/as nas universidades foi levada a Durban pela delegação brasileira. Outro exemplo: a psicóloga brasileira Edna Roland, militante do movimento negro, foi designada relatora da Conferência, dando destaque ao Brasil na cena internacional,

considerando-se o valor simbólico desses eventos. (APOEMA; FREITAS, 2015, p. 49).

No contexto da Conferência, procurou-se uma padronização transnacional quanto ao uso do termo afrodescendente em detrimento de negro e a mudança do conceito de identidade nacional para identidade étnico-racial. (TRAPP, 2011). Essas alterações conceituais foram importantes, pois permitiram o reconhecimento dos diferentes grupos étnicos que povoaram e povoam o Brasil desde a diáspora.

Consideramos essencial que todos os países da região das Américas e de todas as outras áreas da Diáspora africana, reconhecerem a existência de sua população de descendência africana e as contribuições culturais, econômicas, políticas e científicas feitas por esta população e a reconhecerem a persistência do racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata que os afeta especificamente, e reconhecemos que, em muitos países, a desigualdade histórica em termos de acesso, inter alia, à educação, ao sistema de saúde, à moradia tem sido uma causa profunda das disparidades sócio-econômicas que os afeta; (Brasil, 2001, p. 16-17).

Em reconhecimento à importância da África e de seus povos para a construção da humanidade, uma Declaração onde consta o diagnóstico do sofrimento, da desvalorização e da condição desumana vivida pelos africanos e afrodescendentes no contexto mundial foi apresentado, e um Plano de Ação foi construído e aprovado entre os países participantes da Conferência em Durban, com o objetivo de combater o racismo, a discriminação racial, a xenofobia e a intolerância correlata. Essa aprovação determinava algumas obrigações às nações participantes, e dentre elas destacam-se:

Insta os Estados a intensificarem seus esforços no campo da educação, incluindo a educação em direitos humanos, a fim de promoverem o entendimento e a conscientização das causas, consequências e males do racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata e, também, recomenda aos Estados e incentiva as autoridades educacionais e o setor privado a desenvolverem materiais didáticos, em consulta com autoridades educacionais e o setor público, incluindo, livros didáticos e dicionários, visando ao combate daqueles fenômenos; neste contexto, exorta os Estados a darem a importância necessária à revisão e à correção dos livros-textos e dos currículos para a eliminação de quaisquer elementos que venham a promover racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata ou a reforçar estereótipos negativos, e para incluírem material que refute tais estereótipos; (BRASIL, 2001, p. 73-74).

Frente ao compromisso assumido pelos países signatários da Conferência, o Brasil implementou, nos dez primeiros meses após sua realização, segundo Heringer (2002, p. 3), “[...] ainda sob o “calor” dos resultados da conferência de Durban, [...] programas e ou projetos de lei especificamente destinados a beneficiar os afrodescendentes brasileiros [...]” com vistas ao combate ao racismo e à inserção do negro no mercado de trabalho e na universidade, conforme consta na Tabela 1:

Tabela 1 – Levantamento de Propostas de Ação Afirmativa – Brasil setembro de 2001 a junho de 2002.

Instituição promotora	Projeto	Beneficiados/critérios
Ministério do Desenvolvimento Agrário	Programa de Ações Afirmativas, Raça e Etnia Reserva das vagas dos servidores contratados por concurso, dos cargos comissionados e dos empregados em empresas prestadoras de serviços ao ministério	20% das vagas para negros, 20% para mulheres e 5% para portadores de necessidades especiais
Supremo Tribunal Federal	Adoção de cotas para negros, mulheres e portadores de necessidades especiais nas empresas prestadoras de serviço ao STF	20% das vagas para negros, 20% para mulheres e 5% para portadores de necessidades especiais
Ministério da Justiça	Em dezembro de 2001 o Ministério da Justiça anunciou a adoção do sistema de cotas, nos moldes do iniciado pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário. A implementação do sistema esta sob supervisão do Conselho Nacional de Combate à discriminação criado pelo Ministério da Justiça.	20% das vagas para negros, 20% para mulheres e 5% para portadores de necessidades especiais
Decreto presidencial 4.228, de 13 de Maio de 2002 que institui o Programa Nacional de Ações Afirmativas	Promover os princípios da diversidade e pluralismo no preenchimento de cargos da administração e na contratação de serviços por órgão do governo. O programa prevê a realização de metas percentuais de participação de afrodescendentes, mulheres e pessoas portadoras de deficiência no preenchimento de cargos de comissão (DAS); observância destes critérios nas licitações e nas contratações das empresas prestadoras de serviço; institui Comitê de Avaliação e Acompanhamento destinado a gestão estratégica do programa.	Metas percentuais de participação de afrodescendentes, mulheres e pessoas portadoras de deficiência, a serem definidas
Instituto Rio Branco	Criação de um programa de bolsas de estudo para afrodescendentes em cursos preparatórios para o Instituto Rio Branco, responsável pelo treinamento de diplomatas brasileiros; Serão vinte bolsas anuais pagas em dez parcelas mensais de mil reais.	20 alunos por ano/O candidato deve informar no ato da inscrição se é afrodescendente
Senado Federal	Projeto de Lei 650/1999 originalmente do Sen. Jose Sarney, modificado pelo substitutivo do Sen. Sebastião Rocha, aprovado na Comissão de Constituição e Justiça em abril e pelo plenário do Senado em 31/05/2002. Inclui cota mínima de 20% para afro-brasileiros no preenchimento de cargos e empregos públicos da União, estados, municípios e DF; no acesso a vagas nos cursos de nível superior em instituições públicas e privadas; nos contratos do FIES, entre outras medidas. Estipula a identificação “da cor e características étnico-raciais” na certidão de nascimento.	Institui cota mínima de 20% para os afro-brasileiros que apresentem qualificação exigida
Câmara dos Deputados	Projeto de Lei que institui o Estatuto da Igualdade Racial, que prevê a inclusão das	20% das vagas em concursos público federal

	disciplinas História da África e do Negro no Brasil no currículo obrigatório; a criação da ouvidoria Permanente em Defesa da Igualdade Racial na Câmara dos Deputados.	e 30% das vagas dos partidos, coligações e 40% para campanhas publicitárias.
Ministério da Educação	Diversidade na Universidade: oferta de cursos pré-vestibulares para afro-brasileiros e carentes, com apoio do BID	Afro-brasileiros e carentes
Estado do Rio de Janeiro	O governador sancionou em 05 de março de 2002 a Lei 3.708, de 09/11/2001, que determina a reserva de 40% das vagas nas universidades estaduais para “negros e pardos”	40% das vagas da UERJ e UENF para “negros e pardos”.
UNEB – Universidade Estadual da Bahia	Destinou 40% das vagas de todos os cursos de graduação e pós-graduação (mestrado e doutorado) para afrodescendentes	40% das vagas para afrodescendentes (pretos e pardos na segundo IBGE)
Universidade de Brasília – UnB	Proposta entra em discussão no Conselho Universitário prevê a destinação de 20% das vagas no vestibular e no PAS (Programa de Avaliação Seriada) para negros.	20% das vagas para estudantes negros
UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro	Bolsas para estudantes de baixa renda, entre R\$ 240 e 260. Uma medida do novo reitor Carlos Lessa que comprometeria metade dos recursos extra –orçamentários que a reitoria iria receber.	300 estudantes de baixa renda

Fonte: HERINGER (2002).

Destaco também as medidas adotadas pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), a primeira universidade a implementar cotas para indígenas, conforme Lei nº 2.589, de 26/12/2002 e a terceira a dispor de 20% das vagas para negros/as, de acordo com a Lei nº 2.605, de 06/01/2003, em atendimento aos movimentos sociais. De acordo com Cordeiro (2008),

No primeiro vestibular com cotas, realizado em dezembro de 2003, foram ofertadas 1.640 vagas das quais 164 para indígenas e 328 para negros. Foram inscritos 9.499 candidatos no total. Na cota para negros se inscreveram 615 candidatos, sendo 279 candidatos indeferidos, dos quais 69 pelo critério do fenótipo. Concorreram 336 candidatos negros dos quais 290 foram aprovados e destes 236 matriculados. Na cota para indígenas, 186 candidatos se inscreveram. Foram aprovados 116 e destes 67 matriculados em fevereiro de 2004. (CORDEIRO, 2008, p. 70).

Essas foram algumas das medidas imediatamente adotadas como reflexo da Conferência de Durban; porém, embora sejam fundamentais para a população afrodescendente, não foram, segundo Saboia e Porto (2002), o ponto de maior impacto para o Brasil. Para os autores,

[...] o impacto mais importante de Durban para o Brasil foi mesmo a mudança na percepção sobre a existência e as consequências do racismo no Brasil. Hoje, parece consensual nos círculos governamentais, sociais e acadêmicos formadores de opinião que o racismo e a intolerância persistem no Brasil e devem ser combatidos por meio de políticas públicas específicas e coordenadas. O mito da democracia

racial perfeita caiu por terra, substituído pela possibilidade da democracia racial em construção. (SABOIA; PORTO, 2002, p. 25).

Esse desvelamento e conscientização sobre o mito da democracia racial presente no pensamento da sociedade brasileira possibilitou o avanço das políticas públicas para a eliminação do racismo e a implementação de ações afirmativas que pudessem de fato elevar a qualidade do ensino e possibilitar a promoção da equidade na educação, especialmente para o povo negro. É nessa perspectiva que a instituição escolar fica encarregada de lidar com as diversidades humanas, discuti-las e contemplá-las no currículo. Dessa forma, para consolidar essa prática, o Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, sensibilizado pela seriedade da temática (projeto de Lei que foi apresentado no ano de 1999) e “[...] reconhecendo a importância das lutas antirracistas dos movimentos sociais negros, reconhecendo as injustiças e discriminações raciais contra os negros no Brasil e dando prosseguimento à construção do ensino democrático [...]” (SANTOS, 2005, p. 32), sanciona, no dia 9 de janeiro de 2003, a lei 10.639, que alterou a LDB 9.394/96, em seus artigos 26-A e 79-B, cuja redação assim ficou:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

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

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como ‘Dia Nacional da Consciência Negra’. (BRASIL, 2003).

A publicação dessa lei contemplou diretamente o compromisso assumido na Conferência de Durban em 2001, no que tange à inclusão do ensino da história da África e dos africanos, bem como à luta dos/as negros/as no Brasil, incorporado ao currículo com vistas à mudança de comportamento para uma educação antirracista. Ademais, o presidente Lula havia assumido compromissos durante a campanha governamental quanto

[...] a criação de um órgão dentro da estrutura do primeiro escalão para tratar das demandas da população negra, o que desembocou na criação do prometido órgão responsável por promoção de igualdade racial no País. Cria-se na estrutura de governo a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), no dia 21 de março de 2003, data em que se comemora o Dia Internacional Contra a Discriminação Racial. (DIAS, 2005, p. 59).

A SEPPIR, durante os governos de Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Vana Rousseff, foi o órgão responsável por formular, coordenar, articular e acompanhar a implementação de

legislações de ações afirmativas que visem cumprir os acordos assumidos pelo Brasil, ligado à promoção da igualdade e combate à discriminação racial (COSTA, 2017).

Entretanto, com o Golpe Político de Estado, em 2016, toma posse Michel Miguel Elias Temer Lulia, a partir de quando a SEPPIR perdeu o *status* de Ministério, por meio da Medida Provisória nº 768, de 2 de fevereiro de 2017. Houve uma reestruturação das secretarias do atual governo; a SEPPIR foi retirada do Ministério da Justiça e passou a estar vinculada ao Ministério dos Direitos Humanos. Em uma tentativa de legitimar uma política de igualdade de gênero e raça, o governo de Temer apresenta uma mulher negra – Luislinda Dias de Valois Santos – como Ministra dos Direitos Humanos; porém, numa política neoliberal clássica, não investe em políticas sociais, além de desmantelar as políticas implantadas nos governos anteriores. Essa falta de investimento fica explícita com a aprovação da PEC 55, que prevê o congelamento dos gastos públicos por vinte anos, impossibilitando assim o funcionamento de serviços públicos e do sistema de proteção social.

A lei 10.639/2003 que tem o foco na educação escolar deixa a desejar quanto: “[...] a) a revisão dos currículos a fim de adequá-los à Lei; b) qualificação dos professores e o seu constante aperfeiçoamento pedagógico [...]”. (SANTOS, 2005, p. 33). E, além disso,

Não obstante, observa-se que os conselhos de educação, as secretarias estaduais e municipais de educação e o próprio Ministério da Educação não vêm atuando de forma sistemática e integrada no sentido de divulgá-la e de criar as condições sistemáticas para a sua efetiva publicação. (BRASIL, 2008, p. 13).

A falta de compromisso dos órgãos educacionais torna-se um dos grandes desafios para que a Lei 10.639/2003 seja realmente implementada de maneira efetiva no sistema de ensino público e privado. Portanto, é necessária a pressão contínua dos movimentos negros e dos intelectuais militantes junto aos representantes da esfera federal, estadual e municipal, para que a lei não fique apenas decorando estantes, e sim, possa avançar de modo a superar tensões e limites dentro de um cenário visto como campo minado.

Em um intervalo de aproximadamente cinco anos, os representantes governamentais da nação suportaram e enfrentaram mais reivindicações, em especial, as pressões dos povos indígenas e dos movimentos negros - que exigiram reconhecimento e valorização de suas contribuições para a formação da nação brasileira – e ainda durante o governo de Luís Inácio Lula da Silva, foi sancionada a Lei 11.645, de 10 de março de 2008 que

Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro Brasileira e Indígena”. (BRASIL, 2008).

O sancionamento dessas legislações apresentou um progresso na democratização do ensino e na luta contra o racismo, a discriminação e o preconceito, que já era previsto pelo Conselho Nacional de Educação (CNE);

No entanto, o CNE, em sua manifestação, já antevia, com clareza, que o tema do preconceito, do racismo, e da discriminação, se por um lado atinge mais forte e amplamente a população negra, também se volta contra outras formas da diversidade e o Parecer, em diversas passagens, alerta para a necessidade de contemplar a temática indígena em particular, quando se tratar da educação para as relações étnico-raciais. (BRASIL, 2004, p. 16).

Nessa perspectiva de contemplar a temática indígena, por meio da SECAD (Secretaria de Educação a Distância, Alfabetização e Diversidade), o MEC “[...] optou por incluir referências à Lei 11.645, sempre que couber, de modo a fazer [...] uma ação orientada para o combate a todas as formas de preconceito, racismo e discriminação que porventura venham a se manifestar no ambiente escolar”. (BRASIL, 2004, p. 16). Dessa forma, devem-se considerar todos os dispositivos legais, especialmente, no campo educacional, que auxiliam a construção de uma sociedade que apresente comportamentos antirracistas.

2.2.1 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana

Os movimentos negros e intelectuais militantes organizaram-se estrategicamente para “[...] que as leis não fossem meras letras mortas em papel, mas que, ao contrário, ensejassem muitas mudanças”. (DIAS, 2005, p. 59). Dessa forma, o MEC instituiu em fevereiro de 2004, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), que veio organizar e discutir junto aos órgãos municipais e estaduais, conselhos de educação, instituições acadêmicas, em diversos fóruns, estratégia “[...] capaz de enfrentar as múltiplas dimensões da desigualdade educacional do país [...]. A SECAD surgiu com o desafio de desenvolver e implementar políticas de inclusão educacional, considerando as especificidades das desigualdades brasileiras [...]” (HENRIQUES; CAVALLEIRO, 2007, p. 215), e um dos seus objetivos era expandir o acesso, a permanência e a qualidade para todos os grupos étnicos, principalmente dos/as negros/as no campo educacional, desde a educação infantil até ao ensino superior.

Dessa forma, foi aprovado por unanimidade pelo Conselho Pleno, em 10 de março de 2004 e homologado no dia 19 de maio de 2004, o parecer CNE/CP nº 003/2004, cujo teor era a apresentação de um relatório ao Conselho Nacional de Educação, para instituir as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e a Africana.

O parecer CNE/CP nº 003/2004 tem o intuito de atender os propósitos contidos na Lei nº 10.639/2003, que busca cumprir o estabelecido na Constituição Federal; no Estatuto da Criança e do Adolescente; no Plano Nacional de Educação, além de reivindicações e propostas do movimento negro ao longo do século XX. Essas indicam a necessidade de diretrizes que orientem a formulação de projetos empenhados na valorização da história e da cultura dos afro-brasileiros e africanos, preencham as lacunas e ampliem a abrangência da lei 10.639/03. Esta estabelecia o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana apenas para o ensino fundamental e médio; porém agora deve iniciar no ensino infantil e se estender até o ensino superior, além de prever a formação inicial e em serviço do professor, além de determinar também aos/as administradores/as e gestores/as de ensino,

[...] prover as escolas, seus professores e alunos de material bibliográfico e de outros materiais didáticos, além de acompanhar os trabalhos desenvolvidos, a fim de evitar questões tão complexas, muito pouco tratadas, tanto na formação inicial como continuada de professores, sejam abordadas de maneira resumida, incompleta, com erros. (BRASIL, 2004a, p. 9).

O parecer homologado é destinado aos sistemas de ensino públicos e privados, aos professores, diretores, coordenadores e a todos os responsáveis pela elaboração, execução e avaliação de programas educacionais para que possam se organizar quanto aos conteúdos a serem ministrados, e incorporados ao currículo. É destinado também aos estudantes e seus familiares e a todos os cidadãos, para que possam buscar orientações, quando necessário, para dialogar com os professores, coordenadores, sistemas de ensino no que tange às relações étnico-raciais, o direito à educação de qualidade, como também de construir uma sociedade justa e democrática. (BRASIL, 2004a). Como exposto,

O parecer procura oferecer uma resposta, entre outras, na área da educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade. Trata, ele, de política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros. Nesta perspectiva, propõe à divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnicorracial – descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada. (BRASIL, 2004a, p. 2).

Essa resposta, por meio do parecer CNE/CP nº 003/2004, contemplou uma das reivindicações do movimento negro por reconhecimento, valorização, visibilidade e direito, ligado ao povo negro, especialmente no campo educacional, que veio a ser reconhecida particularmente no sancionamento da lei nº 10.639/03, pois

Reconhecimento implica justiça e iguais direitos sociais, civis, culturais e econômicos, bem como valorização da diversidade daquilo que distingue os negros dos outros grupos que compõem a população brasileira. E isto requer mudança nos discursos, raciocínios, lógicas, gestos, posturas, modo de tratar as pessoas negras. Requer também que se conheça a sua história e cultura apresentadas, explicadas, buscando-se especificamente desconstruir o mito da democracia racial na sociedade brasileira; mito este que difunde a crença de que, se os negros não atingem os mesmos patamares que os não negros, é por falta de competência ou de interesse, desconsiderando as desigualdades seculares que a estrutura social hierárquica cria com prejuízos para os negros. (BRASIL, 2004a, p. 3).

As desigualdades exercidas sobre os/as negros/as foram muito severas e longas. Na tentativa de efetuar políticas de reparação, recomenda-se

[...] que o Estado e a sociedade tomem medidas para ressarcir os descendentes de africanos negros, dos danos psicológicos, materiais, sociais, políticos e educacionais sofridos sob o regime escravista, bem como em virtude das políticas explícitas ou tácitas de branqueamento da população, de manutenção de privilégios exclusivos para grupos com poder de governar e de influir na formulação de políticas, no pós-abolição. Visa também a que tais medidas se concretizem em iniciativas de combate ao racismo e a toda sorte de discriminações. (BRASIL, 2004a, p. 3).

Frente a essas realidades expostas, as ações afirmativas se concretizaram com o intuito de realizar “[...] a correção de desigualdades raciais e sociais, orientadas para oferta de tratamento diferenciado com vistas a corrigir desvantagens e marginalização criadas e mantidas por estrutura social excludente e discriminatória” (BRASIL, 2004a, p. 4), em atenção ao estabelecido pelo Programa Nacional de Direitos Humanos (1996), e outros compromissos assumidos pelo Brasil nas convenções, com vistas ao combate ao racismo, à discriminação racial, à xenofobia e a diversas discriminações. Importante destacar que se trata do Parecer CNE/CP nº 003/2004, o qual contempla a valorização e o reconhecimento de todos os povos – indígenas, negros, europeus e asiáticos - que fizeram parte da formação do Brasil e da constituição da identidade nacional.

Nesse cenário de ações afirmativas foi integrado ao Parecer CNE/CP nº 003/2004 a Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004, publicado no Diário Oficial da União no dia 22 de junho de 2004, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Culturas Afro-brasileira e Africana.

Nesse sentido, o Parecer CNE/CP nº 003/2004 e a Resolução 01/2004 são dispositivos legais que norteiam amplamente os entes federados e as instituições educacionais quanto as suas responsabilidades frente à implementação da Lei nº10.639/2003 e a Lei nº11.645/2008.

As Diretrizes Curriculares Nacionais trazem princípios de ações educativas de enfrentamento ao racismo e as discriminações que dialogam com o ensino da prática da capoeira:

- valorização da oralidade, da corporeidade e da arte, por exemplo, como a dança, marcas da cultura de raiz africana, ao lado da escrita e da leitura;
- educação patrimonial, aprendido a partir do patrimônio cultural afro-brasileiro, visando a preservá-lo e a difundi-lo; (BRASIL, 2004a, p. 20).

Com vistas a preservar e divulgar o patrimônio afro-brasileiro, a capoeira é uma ferramenta de ação educativa para abordar o contexto em que os negros foram submetidos, sequestrados de suas terras de origem, uma vez que essa modalidade esportiva foi reconhecida como Patrimônio Cultural Imaterial da Humanidade, pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), no dia 26 de novembro de 2014.

2.2.2 Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana

Com o objetivo de institucionalizar nos sistemas de ensino, de forma universal, as ações previstas na Lei 10.639/2003, no Parecer do CNE/CP nº 003/2004 e na Resolução nº 001/2004, foi instituído o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Esse plano surgiu como resultado do empenho de instituições como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), intelectuais, movimentos sociais e organizações civis, dentre outras.

O presente Plano Nacional tem como objetivo central colaborar para que todo o sistema de ensino e as instituições educacionais cumpram as determinações legais com vistas a enfrentar todas as formas de preconceito, racismo e discriminação para garantir o direito de aprender e a equidade educacional a fim de promover uma sociedade mais justa e solidária. (BRASIL, 2004b, p. 23).

Dessa forma, para enfrentar o preconceito, o racismo e a discriminação, o Plano Nacional determina ações para os governos Federal, Estadual e Municipal. Para a esfera Federal cabe “[...] prestar assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios [...]”. (BRASIL, 2004b, p. 29), e algumas das suas principais ações:

- a) Incluir as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações étnico-raciais e Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e os conteúdos propostos na Lei 11.645/2008 nos programas de formação de funcionários, gestores e outros [...];
- b) Incluir na Política de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, sob a coordenação da CAPES, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações étnico-raciais e História da África e Cultura Afrobrasileira e Africana, como base no parecer CNE/CP n. 03/2004 e Resolução CNE/CP n. 01/2004 e a Lei 11645/08; [...];

m) Instituir e manter comissão técnica nacional de diversidade para assuntos relacionados à educação do afro-brasileiros, com o objetivo de elaborar, acompanhar, analisar e avaliar políticas públicas educacionais, voltadas para o fiel cumprimento do disposto nas Leis 10639/2003 e 11645/2008, visando a valorização e o respeito à diversidade etnicorracial, bem como a promoção da igualdade etnicorracial no âmbito do MEC. (BRASIL, 2004b, p. 30-31).

Quanto às ações do governo Estadual, objetiva-se formular a organização de seus órgãos e instituições de ensino; elaborar e realizar as políticas educacionais, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais, além de exercer supervisão e avaliação na educação superior pública e no sistema de ensino privado, “[...] como reza o conteúdo da Resolução CNE/CP 01/2004 e do presente plano”. (BRASIL, 2004b, p. 32). E também possui diversas ações, tais como as que seguem:

- a) Apoiar as escolas para implementação das Leis 10639/2003 e 11645/2008, através de ações colaborativas com os Fóruns de Educação para a Diversidade Etnicorracial, conselhos escolares, equipes pedagógicas e sociedade civil;
- b) Orientar as equipes gestoras e técnicas das Secretarias de Educação para a implementação das leis 10639/03 e 11645/08; [...];
- c) Produzir e distribuir regionalmente materiais didáticos e paradidáticos que atendam e valorizem as especificidades (artísticas, culturais e religiosas) locais/regionais da população e do ambiente, visando ao ensino e à aprendizagem das Relações étnico-raciais; [...];
- f) Realizar consulta às escolas sobre a implementação das Leis 10639/03 e 11645/08, e construir relatórios e avaliações do levantamento realizado; (BRASIL, 2004b, p. 32).

E, por fim, as ações do governo Municipal, de acordo com o Plano Nacional, prevê “[...] que os municípios em seus sistemas cumpram e façam cumprir o disposto da Resolução CNE/CP 01/2004 inclusive observando à sua rede privada a necessidade de obediência a LDB, alterada pelas Leis 10639/2003 e 11645/2008”. (BRASIL, 2004b, p. 33), e dentre suas principais ações destacam-se:

- a) Apoiar as escolas para implementação das Leis 10639/2003 e 11645/2008, através de ações colaborativas com os Fóruns de Educação para a Diversidade Etnicorracial, conselhos escolares, equipes pedagógicas e sociedade civil;
- b) Orientar as equipes gestoras e técnicas das Secretarias de Educação para a implementação da lei 10639/03 e Lei 11645/08;
- c) Promover formação dos quadros funcionais do sistema educacional, de forma sistêmica e regular, mobilizando de forma colaborativa atores como os Fóruns de Educação, Instituições de Ensino Superior, NEABs, SECAD/MEC, sociedade civil, movimento negro, entre outros que possuam conhecimento da temática;
- h) Instituir nas secretarias municipais de educação equipes técnicas permanentes para os assuntos relacionados à diversidade, incluindo a educação das relações étnico-raciais, dotadas de condições institucionais e recursos orçamentários para o atendimento das recomendações propostas neste plano; (BRASIL, 2004b, p. 34).

O Plano Nacional determina também atribuições aos Conselhos de Educação, às Instituições de Ensino (Rede Pública e Particular de Ensino, Instituições de Ensino Superior, e as Coordenações Pedagógicas), aos Grupos Colegiados e Núcleos de Estudo (Núcleos de Estudos Afrobrasileiros e Grupos Correlatos e Fóruns de Educação e Diversidade Étnico-racial), aos Níveis de Ensino (Educação Básica – Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio – e Educação Superior), para as Modalidades de Ensino (Educação de Jovens e Adultos, Educação Tecnológica e Formação Profissional) e para a Educação em Áreas Remanescentes de Quilombos. (BRASIL, 2004b).

O Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana determina as ações de toda a esfera educacional e da sociedade, com o objetivo de combater o racismo, a discriminação e o preconceito e de arquitetar uma escola democrática e de qualidade capaz de refletir em nossa sociedade uma cultura de paz. Importante frisar que todas as ações educacionais, para a implementação da Lei 10.639/03, têm como ponto de partida a sensibilização por parte dos agentes que compõem o sistema educacional.

Portanto, a prática da capoeira pode ser desenvolvida como ação estratégica na formação de professores/as e alunos/as, com o intuito de instigá-los/as ao conhecimento e à valorização da construção do Brasil, dos povos africanos e do caldeirão de culturas que envolve o cenário brasileiro, previsto no Plano Nacional.

2.3 Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais

As Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-raciais surgiu em 2006 como um complemento dos dispositivos legais já implementados, como a Lei 10.639/03 e a Lei 11.645/08, que determinam o ensino de História da África e das Culturas Afro-brasileira; o Parecer 003/2004 e a Resolução 1/2004 – que estabelecem as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Culturas Afro-brasileira e, juntamente com o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Culturas Afro-brasileira e Africana. A obra que apresenta as Orientações e Ações para a Educação das Relações étnico-raciais é fruto de um trabalho coletivo de estudiosos e educadores, que formaram grupos de trabalhos desenvolvidos em jornadas em Salvador, Belo Horizonte, Florianópolis e Brasília, no período de dezembro de 2004 e junho de 2005. (BRASIL, 2006).

Esse documento se refere a diversos agentes do cotidiano escolar,

[...] particularmente, os(as) professores/as, trazendo, para cada nível ou modalidade de ensino, um histórico da educação brasileira e a conjugação com a temática étnico-racial, adentrando na abordagem desses temas no campo educacional e concluindo com as perspectivas de ação. (BRASIL, 2006, p. 13).

O material detalha uma política educacional de reconhecimento da “[...] diversidade étnico-racial, em correlação com faixa etária e com situações específicas de cada nível de ensino”, (BRASIL, 2006, p. 13) em busca de nortear todos os atores educacionais, em especial o professor, na implementação da lei 10.639/03 em todas as instituições escolares nacionais, conforme descrito: Educação Infantil; Ensino Fundamental; Ensino Médio; Educação de Jovens e Adultos (EJA); Licenciaturas; Educação Quilombola, além de sugestões de atividades para cada um dos níveis/modalidades apresentados.

Desde a educação infantil os professores e demais profissionais da educação devem adotar atitudes antirracistas, pois “[...] são inúmeras as situações nas quais as crianças negras desde pequenas são alvo de atitudes preconceituosas e racistas por parte tanto dos profissionais da educação quanto dos próprios colegas e seus familiares.” (BRASIL, 2006, p. 38). Sendo assim, o ato de cuidar e de educar deve ser permeado por atividades conectadas com a segurança, a alimentação, o banho, a troca de fralda e a higiene em geral, o consolo, dentre outros igualmente para todas as crianças, independentemente da cor da pele, tipo de cabelo ou formato do nariz. Essa conscientização deve ser trabalhada nos profissionais das instituições de ensino infantil, bem como com os familiares dos/as alunos/as.

No ensino fundamental se faz necessário articular o referencial teórico sobre a diversidade, o respeito pelas “[...] diferenças e especificamente à educação das relações étnico-raciais e de gênero” (BRASIL, 2006, p. 55). Desse modo, é relevante que os profissionais da educação conheçam elementos de matriz africana, para inspirá-los e reflitam de forma concreta na construção curricular da instituição de ensino e, posteriormente, na sociedade. É importante nessa etapa que os profissionais atuantes no ambiente escolar percebam e sejam capazes de refletir

- Em que ponto a escola se encontra no itinerário de construir uma educação que valorize e respeite as diferenças?
- Que tipo de diálogo a escola tem estabelecido com as diferentes culturas em especial a cultura negra, presentes no universo escolar?
- Qual tem sido o posicionamento da escola diante das relações étnico-raciais estabelecidas em seu interior que têm dificultado a construção positiva da identidade racial e o sucesso escolar do aluno negro?
- Qual a importância que a escola tem dado às recentes estatísticas que demonstram as dificuldades encontradas pelo segmento negro, especialmente no campo da educação?
- As instituições escolares têm se servido destas estatísticas em seus momentos de avaliação para promover reformulações em suas práticas pedagógicas? (BRASIL, 2006, p. 56).

Esses questionamentos, encarados como desafios, devem se apresentar na elaboração de um currículo que contemple os conteúdos conectados à cultura afro-brasileira, de modo a demonstrar sua importância para a identidade nacional. Nessa perspectiva, o/a professor/a tem um papel de “produtor/a consciente de conhecimento, pesquisador/a de sua própria prática, sua própria ação educativa, de saberes a este respeito, isto pode se tornar altamente transformador” (BRASIL, 2006, p. 66), ou seja, a prática da capoeira no contexto escolar pode ser um caminho que favoreça a valorização das diferenças; a perpetuação do diálogo entre a escola e as diferentes culturas, em especial, a Cultura Afro-brasileira; que possa contribuir com a autoestima dos/as alunos/as e assim demonstrar que a escola está preocupada com as estatísticas quanto às dificuldades de os/as negros/as permanecerem e terem ascensão no campo educacional e que tem buscado implementar ações e atitudes antirracistas na instituição escolar, na crença de transcender para o seio da sociedade.

No que tange ao ensino médio, há uma visível mudança em relação ao comportamento e à postura dos atores educacionais, inclusive dos/as alunos/as, cuja base para essa mudança de comportamento seja a elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP), que deve estar pautado na LDB nº 9.394/96, no Parecer nº 003/2004, na Resolução 01/2004, como forma de promover uma educação de qualidade, equânime e antirracista e desenvolva:

- Consciência política e histórica da diversidade, ou seja, ter a compreensão de que a sociedade é formada por pessoas que pertencem a grupos étnico-raciais distintos, com cultura e histórias próprias.
- Fortalecimento de identidades e de direitos rompendo com imagens negativas contra negros(as) e índios e ampliando o acesso a informações sobre a diversidade do país.
- Ações educativas de combate ao racismo e às discriminações como cuidar para que se dê sentido construtivo à participação dos diferentes grupos sociais e étnico-raciais na construção da nação brasileira. (BRASIL, 2006, p. 82).

Ao receber essa educação, o/a aluno/a passa a levar os ensinamentos escolares para a vida cotidiana e para o mundo do trabalho, ou seja, construindo atitudes antirracistas.

Na perspectiva da educação de jovens e adultos recomenda-se que “[...] não pode desconsiderar a questão étnico-racial com centralidade, dado o perfil do público a que atende: majoritariamente negro”. (BRASIL, 2006, p. 102). Dessa maneira, dentre “[...] os desafios colocados para a EJA, está o de possibilitar a inclusão da discussão sobre a questão racial não apenas como tema transversal ou disciplina do currículo, mas como discussão, problematização e vivências”. (BRASIL, 2006, p. 103).

Para as licenciaturas – formação inicial de professores – as Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais prevêem “[...] a construção de estratégias educacionais

que visem a uma pedagogia antirracista e à diversidade - promoção da igualdade racial – como tarefa de todos(as) os(as) educadores/as, independentemente do seu pertencimento étnico-racial”. (BRASIL, 2006, p. 125). Além disso, as Instituições de Ensino superior devem oferecer formação continuada de professores relacionada com as temáticas étnico-raciais, conforme segue:

- Elaborar uma pedagogia antirracista e antidiscriminatória e construir estratégias educacionais orientadas pelo princípio de igualdade básica de pessoa humana como sujeito de direitos, bem como posicionar-se formalmente contra toda e qualquer forma de discriminação;
- Responsabilizar-se pela elaboração, execução e avaliação dos cursos e programas que oferece assim como de seu projeto institucional, projetos pedagógicos dos cursos e planos de ensino articulados à temática étnico-racial;
- Construir, identificar, publicar e distribuir material didático e bibliográfico sobre as questões relativas aos objetivos anteriores; (BRASIL, 2006, p. 126).

Com essas ações indicadas às instituições de ensino superior, pretende-se superar os desafios da implementação da lei 10.639/2003, além de, especialmente, contribuir para a mudança de comportamentos racistas dos futuros/as professores/as e dos que já ingressaram nos sistemas escolares.

Para a educação quilombola, o documento dedica leituras que permitem a construção do conceito de quilombo, desmistifica a ideia de que este seja um lugar de pretos fugitivos. Permite ainda conhecer e valorizar seus atores - Zumbi, Acotirene, Ganga Zumba, dentre outros, e dessa forma propõe aproximar os saberes sociais e científicos por meio do diálogo desprovido de hierarquia entre quem educa e é educado. (BRASIL, 2006).

Para finalizar, o documento apresenta ainda sugestões de atividades, recursos tecnológicos e didáticos como contos, brincadeiras, músicas, trabalhos com o corpo humano, construção de cartazes, sugestão de literaturas infanto-juvenis, poemas, filmes, vídeos, jogos, obras de artes, além de oferecer um rico glossário com termos e expressões relativos à temática.

É importante destacar que apesar da implementação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 estabelecer a obrigatoriedade da temática de História e Culturas Afro-brasileira e Indígena no ensino fundamental e médio, nas redes oficiais e particulares, ocorre ainda o desconhecimento da referida legislação por parte de professores/as e gestores/as, conforme verificado na pesquisa realizada por Gomes e Jesus (2013):

Nas várias escolas visitadas existem projetos significativos que estão sendo desenvolvidos por coletivos de profissionais e, ao mesmo tempo em uma mesma escola, há docentes que desconhecem esse processo histórico, não conhecem a lei 10.639/2003 e suas Diretrizes, ou mantém um conhecimento superficial delas,

inclusive de resistência, entendendo-as como imposição do Estado ou “lei dos negros”. (GOMES; JESUS, 2013, p. 30).

Há também a falta de interesse por parte dos gestores dos sistemas de ensino (Federal, Estadual e Municipal), em sensibilizar os atores educacionais, especialmente, os professores, para que esses possam conhecer, reconhecer e valorizar a História da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e as contribuições do povo negro na construção do Brasil e da identidade nacional. Gomes e Jesus (2013) destacam a importância da articulação entre

A ação indutora das Secretarias de Educação – somada à gestão da escola na viabilização de processos de formação em serviço e no estímulo e na construção de condições de processos de formação continuada – revela-se como um forte componente para a construção de práticas pedagógicas condizentes com a Lei 10.639/2003 e suas Diretrizes. (GOMES; JESUS, 2013, p. 31).

Foram distribuídos para as Secretarias de Educação milhares de exemplares dos dispositivos legais que tratam das temáticas étnico-raciais, tais como: “[...] 29 títulos da Coleção Educação para Todos (SECAD/UNESCO), dos quais seis se referem diretamente à implementação da Lei 10.639/2003, numa tiragem total de 223.900 exemplares [...] e ‘Superando o Racismo na Escola’, 10.000 exemplares”. (BRASIL, 2004, p. 23), na expectativa de que essas publicações fossem recebidas “[...] pelas as escolas, por gestores/as e educadores/as, como um importante subsídio para o tratamento da diversidade na educação”. (BRASIL, 2006, p. 13).

Entretanto, apesar de ter sido distribuído em todos os sistemas de ensino, diversos secretários priorizam conteúdos abordados nas disciplinas de Matemática e de Língua Portuguesa as quais contemplam um número significativo de questões nas avaliações internas ou externas, como a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), a Prova Brasil, Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), ou seja, os dispositivos legais que expõem as temáticas antirracistas ficam para segundo, terceiro plano ou, o que é ainda pior, quando der certo. Assim, poucas escolas receberam esses dispositivos de auxílio no processo de ensino e aprendizagem da temática das relações étnico-raciais. Quanto aos docentes, poucos tiveram acesso ou sensibilizaram-se com a seriedade da temática.

Portanto, nessa teia de responsabilidades que envolvem a educação antirracista, o/a professor/a é a peça fundamental que precisa se sensibilizar para fazer aflorar o interesse em implantar o que está expresso na Lei, no Plano e no Manual de Orientações como parte integrante da sua prática diária em sala de aula e não sejam apenas intervenções pontuais e superficiais.

Nessa perspectiva de sensibilização, Freire (2014), em um dos seus livros “Pedagogia da Autonomia”, tece preciosas contribuições para o professor, que devem ser introduzidas para a construção das práticas educativas docentes, as quais ele intitula de saberes necessários para a prática educativa. O autor comenta que o/a professor/a precisa superar o pensamento ingênuo, cuja matriz está centrada na curiosidade e avançar do conhecimento ingênuo para o conhecimento epistemológico, pois só assim, o racismo circulante há séculos na sociedade pode ser compreendido e possivelmente combatido. Na compreensão do conhecimento epistemológico se constrói uma ideologia capaz de combater a visão eurocêntrica contida no seio da sociedade, que inferioriza, invisibiliza e apaga as contribuições de matriz africana, já que para Freire (2014) somente uma ideologia pode “matar” outras ideologias e o professor deve corporeificar o poder das palavras pelo exemplo. Para o autor, essa esperança de ideologia não é ingênua e sim crítica, ou seja, o conhecimento absorvido pelo homem não é apenas para se adaptar, mas exercer atitudes antirracistas capazes de transformar a realidade. Assim,

A grande tarefa do sujeito que pensa certo não é transferir, depositar, oferecer, doar ao outro, tomando como paciente de seu pensar, a inteligibilidade das coisas, dos fatos, dos conceitos. A tarefa coerente do educador que pensa certo é, exercendo como ser humano a irrecusável prática de entender, desafiar o educando com quem se comunica, a quem comunica, a produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado. (FREIRE, 2014, p. 38-39).

Segundo o maior educador e patrono da educação brasileira e, que foi considerado em 2017 patrimônio mundial da educação, “Não há pensar certo fora de uma prática testemunhal que o re-diz em lugar de desdizê-lo” (FREIRE, 2014, p. 36). Sendo assim, a prática do racismo fere o que Freire (2014) chama de ética universal do ser humano, pois “A ética de que falo é a que se sabe afrontada na manifestação discriminatória de raça, de gênero, de classe. É por esta ética inseparável da prática educativa, não importa se trabalhamos com crianças, jovens ou com adultos, que devemos lutar” (FREIRE, 2014, p. 17-18). Nessa luta,

A rebeldia enquanto denúncia precisa se alongar até uma posição mais radical e crítica, a revolucionária, fundamentalmente anunciadora. A mudança do mundo implica a dialetização entre a denúncia da situação desumanizante e o anúncio de sua superação, no fundo, o nosso sonho. (FREIRE, 2014, p. 76-77).

Portanto, o/a professor/a tem que ser um revolucionário/a, no sentido de exigir dos sistemas de ensino e das equipes gestoras, mais empenho e dedicação no desenvolvimento de atitudes antirracistas, desde enviar para as escolas os dispositivos legais disponibilizados pelo MEC, que tratam da temática das relações étnico-raciais, como também oferecer um suporte (formação continuada e em serviço) para os seus/suas professores/as, colaboradores/as da

instituição escolar, bem como para as famílias dos/as alunos/as e a comunidade local. Além de procurar parcerias com as universidades, para elaborar um plano de ação que venha a auxiliar na implementação das Leis 10.639/2003 e Lei 11.645/2008, e outros dispositivos que tratam da temática. O incentivo para as universidades se dá por meio de editais com financiamento específico, para a elaboração de projetos de pesquisas e extensão, elaboração de materiais didáticos e cursos de pós-graduação *lato-sensu* voltados para a temática étnico-racial, ou seja, é de interesse da universidade.

Portanto, realizo este trabalho compartilhando do pensamento de Freire (2014), que destaca a necessidade da pesquisa como um saber necessário à prática educativa, “Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade”. (FREIRE, 2014, p. 31). Nessa perspectiva, busquei verificar junto aos/as professores/as e educandos/as, se ao fazer parte do currículo dos anos iniciais do Ensino Fundamental, a prática da capoeira agrega conhecimentos e valores culturais capazes de contribuir com o ensino da História e das Culturas Afro-brasileira e se a essência da capoeira é capaz de auxiliar na construção de atitudes antirracistas.

CAPÍTULO 3 – OS ESCRAVOS E A TRAJETÓRIA DA CAPOEIRA RUMO À EDUCAÇÃO

A Capoeira constitui uma arma para o momento de luta necessário a essa libertação. E como de outros meios não dispunham, senão de seus próprios corpos, trataram de prepará-lo de maneira mais apta a enfrentar feitores ou capitães-do-mato.

Peixoto

3.1 O Escravo Africano e o Escravo Brasileiro

Adentrarei ao cenário da escravidão para compreender melhor os aspectos específicos ligados a seus personagens, em continentes diferentes e, assim exercer olhares sobre a forma desumanizantes de trabalho, seus contextos históricos, sociais e políticos, na tentativa de entender, por exemplo, o uso da capoeira como forma de resistência à escravidão.

Uso como ponto de partida a origem da palavra escravidão e, posteriormente, abordo os diferentes conceitos do termo escravo para indicar uma possível origem da capoeira, tão discutida e pesquisada, porém com o intuito de verificar se ela auxilia na implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08 que subsidiam a temática das relações étnico-raciais na educação no Brasil.

A palavra escravidão não teve origem com a chegada dos povos africanos trazidos contra sua própria vontade, arrancados de sua terra natal – para o Brasil ou para outros continentes;

Trata-se de uma prática antiga na história da humanidade. Textos bíblicos e escrituras santas falam da escravidão dos israelitas no Egito antigo, onde trabalhavam nos rebanhos dos faraós. Tem-se eco do trabalho escravo nas literaturas sobre antigas civilizações egípcia, grega e romana. Alguns dos monumentos gigantescos, cujos vestígios e ruínas resistem até hoje nessas civilizações, foram construídos em parte com o trabalho escravo. (MUNANGA; GOMES, 2010, p. 24).

O relato comprova na história a existência do trabalho escravo e do tráfico humano na África e em outros continentes, onde a atividade é vista como categoria natural entre vencedores e vencidos e em hierarquizações familiares ou sociais.

Por isso, é importante frisar que a concepção acerca do termo escravo na África é totalmente distinta, ou pouco se aproxima do conceito conhecido e utilizado no Brasil Colônia.

Na África tradicional, o conceito de escravo designava todos aqueles que estão ou estiveram em uma relação de sujeição ou subalternidade leiga ou religiosa com um parente mais velho, um soberano, um protetor, um líder, etc. Geralmente, esses termos significam estar subjugado, submetido, dependente, servo. As filhas púberes, os caçulas, as esposas, os protegidos, os penhorados, entre outros, estão submetidos ao poder absoluto do chefe de família. (MUNANGA; GOMES, 2010, p. 25).

Entretanto, segundo Munanga e Gomes (2010), na África - no interior de um reino, de uma chefia - o dever de trabalhar passa sobre as pessoas livres (francos) ou escravos (cativos). Às vezes alguns na mesma relação chegam a usufruir de certos privilégios, aparentando serem superiores ao outro. Em decorrência de penhoras feitas pelas próprias famílias, ou como resultado de guerras entre as comunidades, os indivíduos poderiam se tornar cativos, pois quem obtivesse a vitória passaria a ocupar o espaço do derrotado. Poderiam ficar livres o rei e seus habitantes, mas todos deveriam pagar um imposto.

Os cativos masculinos trabalhavam como servos dos reis, notáveis e guerreiros, e os cativos femininos integravam os haréns destes como reprodutoras. Os homens cativos podiam casar-se com as mulheres livres da sociedade, sem direito de paternidade sobre seus filhos que nasciam livres e eram integrantes das comunidades de suas mães. Ambos, filhos de homens e mulheres cativos, nasciam totalmente livres. (MUNANGA; GOMES, 2010, p. 25).

Os cativos não eram exclusivamente gerados com o resultado de guerras. Existia, segundo Munanga e Gomes (2010) e Mattos (2012), a categoria de penhor humano, realizado por um chefe de família, um clã, um grupo. Realizava-se a penhora de um ou mais membros a outra linhagem credora, que se utilizava da mão de obra gratuita até o pagamento da dívida.

O penhor poderia ser feito, por exemplo em um momento de grandes calamidades naturais. Neste caso, o parente era empenhado para receber em troca quantidades de comidas para salvar a linhagem da fome. Os empenhados, embora subjugados, não perdiam sua origem. Sua condição de cativos era provisória e reversível, pois com a extinção da dívida teoricamente teriam direito à alforria. (MUNANGA; GOMES, 2010, p. 26).

Outra forma de tornar-se escravo, segundo Mattos (2012, p. 59), “[...] poderia ser também imposta como castigos penais por assassinato, adultério e roubo. Respaldaado em seu poder, um rei, um chefe ou mesmo um membro da família de maior respeito, tornava escravo alguém que lhe contrariasse ou ambicionasse um bem”.

As categorias anteriormente citadas, quanto ao conceito de escravo, referem-se às sociedades africanas, uma vez que não possuíam mecanismos geradores de riqueza ou enriquecimento, como no Brasil. Segundo Munanga e Gomes (2010, p. 26), “[...] a exploração não era renovada sistematicamente e não suscitava uma categoria de indivíduos mantida institucionalmente (de fato ou de direito)”, além de não existir o tráfico humano, ou seja, o conceito de escravo é totalmente diferente do que foi exercido aqui no Brasil,

[...] pois a relação comercial que caracterizava o tráfico refere-se ao enriquecimento e acumulação de riqueza por seus responsáveis. Supõe a existência de sistemas em que os seres humanos são mercadorias, produtos comerciáveis, que podem ser vendidos e comprados e a existência dos mercados regulares para esse tipo de operação. (MUNANGA; GOMES, 2010, p. 26).

Esse sistema, onde o ser humano era visto como mercadoria, renovava-se de forma simultânea e permanente. Assim, igualmente, a classe exploradora também se renovava e se reconstituía de maneira regular, pois os filhos de escravos já nasciam escravos e aumentavam o contingente para a realização do trabalho forçado. E, no mesmo sentido, filhos de opressores realimentavam de forma cíclica o processo escravagista.

Entretanto, é inegável que alguns líderes africanos participaram do tráfico internacional de seu povo, movidos pela ambição por riquezas e pelo intuito de poder melhorar seu reino com armas e ficar automaticamente mais potente em relação aos outros reinos. Também existiram líderes que participaram do tráfico apenas como forma de sobrevivência de seu povo, ou seja, somente para que não morressem nas guerras. Importante também deixar claro a inexistência de comprovação acerca da presença do tráfico humano na “[...] África antes do tráfico oriental e transaariano liderado por árabes e do tráfico transatlântico liderado pelos europeus” (MUNANGA; GOMES, 2010, p. 26).

Portanto, a funcionalidade do conceito de escravo na África não tinha nenhuma relação com o apresentado no Brasil, até porque se confrontava com diversas práticas culturais dos povos africanos. Segundo Munanga e Gomes (2010), a tese da existência de um sistema escravista na África não pode ser usada para legitimar a escravidão imposta no Brasil.

3.1.1 O Escravo, o Corpo e a Capoeira

O processo de diáspora dos africanos para o Brasil não foi capaz de eliminar suas culturas, pois essas não estavam escritas em obras literárias. As culturas africanas vieram para o Brasil junto com o corpo e a mente de cada negro e negra escravizado/a. O corpo nesse sentido estaria em constante processo de ressignificação cultural, a qual se dá a partir da consciência entre corpo, mente e cosmos. Tavares (2012), conclui

[...] que, a cada momento, a cada situação, diante de determinada resposta a uma determinada ação, em um determinado lugar, entre determinadas pessoas, o corpo fixa-se e é fixado, marca-se e é marcado por um determinado gesto que expressa a intenção consciente do agente do gesto. (TAVARES, 2012, p. 51).

E, nessa perspectiva, não haveria motivo para o/a negro/a se utilizar do corpo como uma arma para se libertar do sistema escravista na África, já que a escravidão africana fazia parte de uma categoria natural. A capoeira poderia apresentar-se em outro contexto que expressasse sua essência, como na dança, na ginga, na recreação, no esporte, e em outras formas de diversão expressas entre as etnias africanas, mas não enquanto forma de resistência.

No Brasil, o/a escravo/a era visto como mercadoria, não tinha ao menos a oportunidade de viver junto da sua família ou da própria etnia; dificultavam e/ou apagavam sua manifestação religiosa e/ou cultural, dentre outras formas de inferiorizar o ser humano, ou seja, não tinham perspectiva de melhora pessoal ou coletiva, pois o sistema escravagista imposto pelos colonizadores (brancos europeus), não lhes dava oportunidades de viver livremente.

De acordo com os diferentes contextos em que estava inserido o escravo, Tavares (2012), em seu livro, ‘Dança de Guerra: arquivo e arma’ tece importantes contribuições quanto ao que

Significa considerar o corpo como síntese/texto que emite, em linguagem não verbal, as mensagens arquivadas a partir das experiências que se cotidianizaram e que, por intermédio dos cines da memória corpórea, se fixaram na situação na qual aquele determinado movimento foi registrado. Isto é, o corpo brinda-nos pelo gesto expresso em linguagem não verbal com aquele movimento que foi criado e elaborado na produção de sua experiência. (TAVARES, 2012, p. 51).

A ideologia de arquivamento entre o corpo e a mente expressa por Tavares (2012) mostra que a manifestação corporal é uma ferramenta capaz de expressar e elaborar um discurso de resistência não verbal. Souza e Santos (2016) afirmam que

Esta acepção é fundamental para compreender como as práticas corporais afro-diaspóricas estão atravessadas por discursos de resistência, narrativas corpóreas específicas de um contexto. Assim, os gestos, as expressões corporais nos revelam aspectos sobre a vida social, um trânsito constante de afetações. (SOUZA; SANTOS, 2016, p. 112-113).

O conceito de escravo usado aqui no Brasil não oferecia perspectivas de liberdade material e imaterial para o/a escravizado/a, pois “[...] O corpo, em tal caso, estrutura discursiva, agencia informações com a finalidade de elaborar uma atividade geradora de eventos diferenciados na sua constituição em novos discursos corpóreos” (TAVARES, 2012, p. 53) e Souza e Santos (2016) corroboram essa ideia de readaptação corporal ao afirmarem:

[...] a produção de corporeidades, neste caso, é uma necessidade de reinvenção das práticas e hábitos culturais. O comportamento gestual é também uma necessidade de sobreviver e resistir às práticas coloniais, determinadas por uma imposição de saberes culturais. Nesse sentido, o corpo do sujeito [...] é um dispositivo que transita entre a transgressão das estruturas hegemônicas de poder e as tradições culturais africanas. (SOUZA; SANTOS, 2016, p. 115).

Frente a essa necessidade dinâmica de reinventar práticas culturais africanas - com o sentido essencial de sobreviver e resistir à forma opressora de trabalho - eis que surge em meio aos escravos africanos a capoeira. Nessa perspectiva de origem da capoeira, na qual

existem várias e diferentes perspectivas de pesquisadores nacionais e internacionais quanto ao viés de seu surgimento, prosseguirei a discussão.

3.2 A Origem da Capoeira

O surgimento do termo capoeira é um assunto muito debatido entre pesquisadores nacionais e internacionais. Elencarei alguns olhares desiguais quanto a sua origem, iniciando com o grande historiador e pesquisador sobre a capoeira, Carlos Eugênio Líbano Soares (1993), que elaborou uma pesquisa com diversos autores, interpretou diferentes viéses quanto ao surgimento do termo capoeira. Soares (1993) mostrou que existem duas hipóteses mais expressivas. A primeira ligada ao aspecto rural, à convivência de pessoas nas fazendas e às fugas dos/as negros/as escravizados/as. A outra hipótese unida com o convívio dos/as escravizados/as no meio urbano.

A origem de aspecto rural da palavra capoeira é a versão mais contada e consequentemente mais conhecida e indica que o termo “[...] vem da palavra capueira, que significa mato, vegetação rala, roça abandonada. Falava-se muito do negro que fugia e ‘meteu-se na capueira’, ou seja, no mato”. (MUNANGA; GOMES, 2010, p. 156).

Soares (2004), em seu livro denominado ‘A Capoeira Escrava e outras Tradições Rebeldes no Rio de Janeiro’ (1808-1850) corrobora essa perspectiva ruralista para explicar a origem do termo e realiza uma investigação agressiva quanto às fontes documentais e utiliza um estilo de detetive muito bem treinado e criativo quanto a relatar os posicionamentos de diversos pesquisadores sobre a capoeira. O autor comenta o olhar do arquiteto e historiador argentino Adolfo Morales de Los Rios Filho quanto a

[...] capoeira como termo “neobrasileiro” que designa certo tipo de vegetação, rala, mas às vezes também frondosa, com variados tipos de densidade. Os tradicionalistas, em sua opinião, viam as capoeiras como refúgios dos escravos fugidos e, assim, por meio da derivação, este tipo social também recebera a alcunha de capoeira. (SOARES, 2004, p. 50).

Nessa perspectiva de vegetação diversificada, a origem da capoeira estaria ligada aos/as negros/as que fugiam do sistema escravista por entre os matos e ao tipo de vegetação que era escolhido para a construção dos quilombos. Vidor e Reis (2013) confirmam essa teoria e dizem que a capoeira foi nascida “[...] provavelmente nos Quilombos brasileiros, quando o Brasil ainda era colônia de Portugal, a capoeira era utilizada como meio de defesa pelos escravos em suas fugas, já que eles não portavam armas”. (VIDOR; REIS, 2013, p. 17). Entretanto, Soares (2004) comenta que para Adolfo Morales de Los Rios Filho essa ligeira explicação não possui muito sentido e para provar ele aponta, ironicamente, em um primeiro

momento que, se a vegetação fosse a matriz da capoeira, o agente repressor - o capitão do mato - responsável por recapturar os escravos fugitivos, seria denominado capitão da capoeira. No segundo momento,

[...] Morales de Los Rios ridiculariza os etimologistas que pensavam que os quilombolas fossem abandonar seus seguros refúgios no alto das serras para enfrentar seus inimigos, muitos armados com armas de fogo, nas tímidas capoeiras, de vegetação rasteira, onde a luta seria muito mais desigual. (SOARES, 2004, p. 50).

Desse modo, Adolfo Morales aponta falhas quanto à etimologia do termo capoeira ligadas à vegetação rala. Munanga e Gomes (2010) também coadunam com essa reflexão que Adolfo Morales faz ao questionar: “[...] por que os escravos em situação de fuga escolheriam “misérrimas capoeiras” (o mato ralo, roça abandonada) ao invés de se refugiarem no cume das montanhas e nas serras difíceis de serem escaladas pelos capitães do mato?”. (MUNANGA; GOMES, 2010, p. 156). Adolfo Morales afirma que o esconderijo ideal para os escravos fugitivos seriam “[...] as grandes matas, fechadas, quase virgens, bem como os altiplanos de penoso e difícil acesso e as grutas e cavernas sobretudo”. (SOARES, 2004, p. 50). Assim, possibilitaria para os escravos fugitivos e para os quilombolas visualizarem do alto da serra quem se aproximava; facilitaria a organização de estratégia de guerrilha para poder surpreender os capitães do mato e seus soldados em meio à mata fechada, como a construção de grandes buracos no chão, cobertos superficialmente por gramas, com pontas de galhos de árvores afiados no fundo (armadilhas). O cansaço das tropas ao subirem a serra também era um aspecto determinante para os/as escravos/as e quilombolas poderem atacar e a neblina proporcionava uma camuflagem das armadilhas e dos ataques, dentre outras possibilidades que pudessem sanar a ausência de arma de fogo, ou seja, utilizavam a natureza para se defenderem.

Outro sentido quanto à origem do termo capoeira, segundo Munanga e Gomes (2010), é o relatado, em artigos publicados em 1926 por Adolfo Morales, que expressa sua opinião dizendo:

[...] a capoeira teria sua origem a partir dos escravos, que no período colonial, eram carregadores quase exclusivos dos grandes cestos usados para desembarcar e carregar mercadorias, chamados “capú” e está relacionada ao mundo das cidades. Segundo esse autor, “capoeiros”, ou aqueles encarregados de carregar o “capú”, como açougueiros, leiteiros e aguadeiros formariam outros tantos ofícios da escravaria urbana. (MUNAGA; GOMES, 2010, p. 156-157).

Essa prática de carregar mercadorias na cidade, “[...] entre negros de ganhos, escravos e libertos, que vendiam alimentos pelas ruas, era a capoeira. Para proteger de roubos suas mercadorias, que carregavam em cestos chamados de capoeiras” (MATTOS, 2012, p. 183-

184). Esses atores movimentavam seus corpos com uma agilidade impressionante chegando a serem comparados com coreografias treinadas ou brincadeiras, na intenção de proteger suas mercadorias. Soares (2004) apresenta a pesquisa mais extensa e profunda, levanta documentos desconhecidos por pesquisadores brasileiros sobre a escravidão urbana no Rio de Janeiro do século XIX realizada por Mary Karasch, a qual afirma que a capoeira “[...] surgiu entre os escravos do Rio que carregavam coisas em grandes cestas, conhecidas como capoeiras, sobre a cabeça. Trabalhando nas ruas, nas praias e nos mercados, aprenderam a proteger suas mercadorias e a si mesmos [...]”. (SOARES, 2004, p. 55).

Em dicionário da época, final do século XVIII para o XIX, a capoeira significava:

Espécie de cesto sem fundo, grande e redondo, feito de ramos entranhados, e que se enche de terra bem batida, para proteger os que defendem uma praça ou posição; gabionada, cava coberta com seteiras ou canhoneiras dos lados; (popular) traquitana desengonçada. Ou ainda espécie de cesto fechado, feito de varas e tabuas com grades em que se metem capões, galinhas e outras aves. (MATTOS, 2012, p. 184).

Sendo assim, capoeira seria originário “[...] do tupi-guarani (“caapo”, buraco de palha ou cesto de palha) e com o acréscimo europeu do termo “eiro” (de quem o carrega)” (MATTOS, 2012, p. 184), isto é, um tipo de cesto de palha para carregar mercadorias de um lugar para outro. Nessa perspectiva o termo capoeira tem origem na língua indígena e europeia, e Adolfo Morales concluiu seu raciocínio dizendo que o “[...] “capoeiro” era o cesto utilizado pelos escravos urbanos, e “capoeira”, o carregador do cesto”. (SOARES, 2004, p. 51). Assim,

A capoeira como luta teria nascido nas disputas entre esses escravos carregadores de mercadorias dos navios, nas horas de lazer, nas simulações de combate, que pouco a pouco se tornaram habilidades refinadas, onde se lutava pela liderança no grupo. Dessas disputas de pernas e braços teria nascido o “jogo da capoeira” ou dança do escravo carregador de “capú”. (MUNANGA; GOMES, 2010, p. 157).

Ainda no mesmo dicionário, “[...] o termo também se refere a um tipo de casamata usada em fortalezas improvisadas” (SOARES, 2004, p. 52), e volta a citar capoeira como vegetação rasteira, ou preto fugitivo que vive no mato.

Outra hipótese menos comentada quanto à origem do termo capoeira, seria considerá-la “[...] como um jogo atlético introduzido pelos africanos, no qual se exercitam por mero divertimento usando unicamente dos braços, das pernas e da cabeça para subjugar o adversário [...]” (MUNANGA; GOMES, 2010, p. 157). Soares (2004) corrobora esse pensamento ao comentar que é um momento para se brincar e festejar e, participando dessa ideologia, Soares (2004) traz o olhar de Mary Karasch, que exerce certa consideração ao “[...]”

lado lúdico, de conagraçamento, de festa, reunião, e mesmo brincadeira [...]” (SOARES, 2004, p. 55) realizada pelos africanos. Nessa hipótese a capoeira teria origem na África.

Munanga e Gomes (2010) apresentam outra possível origem do termo capoeira, quanto ao

[...] depoimento do viajante português Neves de Souza, que no início dos anos 1960, registrou em Angola uma dança cerimonial de iniciação, praticada entre grupos da região de Mocupe e Mulondo, atual sul de Angola. Realizada durante as festas do Mufico, rito de puberdade das moças do grupo. É executada dentro de um grande círculo de pessoas da tribo, que batendo palmas fazem a cadência. Dentro da roda dois jovens realizam a Dança da Zebra, ou N’Golo, na qual, imitando movimentos de animais, tentam atingir o rosto do oponente com o pé. (MUNANGA; GOMES, 2010, p. 157).

Essa hipótese também seria de origem africana. Existem mais duas lutas no continente africano, a primeira denominada, segundo Soares, de “[...] Bássula – luta de pescadores da região de Luanda (Angola) que pode ser também considerada como um dos ancestrais da capoeira [...]” (MUNANGA; GOMES, p. 157). A segunda luta veio por meio do depoimento do viajante português Augusto Bastos, que “[...] menciona também o Unudinho, cultivada entre os quilenges [...]” (SOARES, 1993, p. 36). E, por último, mas não menos importante, seria que o termo capoeira possui

[...] indícios de elementos específicos das tradições africanas centro-ocidentais na prática da capoeira. Entre os povos do antigo reino do Congo existia uma dança de guerra semelhante à capoeira, podendo ser um ponto de partida para a comprovação de suas raízes africanas. No Caribe também existem danças marciais com origem em tradições do Congo, como a *lagya*, na Martinica, e o *mani* ou *bombosa*, em Cuba. (MATTOS, 2012, p. 184-185).

Nesse arcabouço de teorias quanto à origem do termo capoeira no Brasil,

[...] uma coisa é certa: na primeira metade do século XIX essa luta estava irremediavelmente ligada à condição escrava e à origem africana. Ao analisar a documentação histórica referente a esse período, Soares observa que todas as nações africanas escravizadas no Brasil tiveram representantes presos como capoeiras, nas mais diversas proporções nesse período. Esses dados reforçam a ideia da capoeira ser uma invenção escrava, isto é, ter sido criada no Brasil, nas condições específicas da escravidão urbana, por africanos. (MUNANGA; GOMES, 2010, p. 157-158).

O professor Luís Carlos Soares, aproximadamente no ano de 1988, devido aos festejos do centenário da abolição, realizou uma árdua pesquisa sobre a capoeira e chegou a apresentar uma conclusão quanto ao surgimento do termo.

A prática da capoeira, introduzida no Brasil por escravos angolanos, antes de tudo tornou-se motivo de grave preocupação da população livre e das autoridades nos primórdios do século XIX e permaneceu assim por todo o período. A capoeira combinava elementos de dança e de luta, acompanhados pela música do berimbau (um instrumento também de origem angolana) e foi usada por escravos como uma

forma de defesa pessoal ou como um simples jogo, ou um tipo de divertimento. Capoeiragem, como a prática da capoeira era conhecida, também se expandiu e foi exercida por outros africanos, por crioulos e mulatos, incorporando novas características desenvolvidas no Brasil. Além disso, o verdadeiro nome pelo qual esta forma de dança-luta era conhecida no país pode ter se originado do fato que ela era inicialmente praticada por escravos que carregavam produtos nas suas cabeças em grandes cestos conhecidos como capoeiras. Em alternativas a isto, o nome pode ter se originado de uma analogia percebida entre os pontapés e rasteiras que são os movimentos básicos da dança-luta e a vegetação secundária que cresce na floresta que tinha sido queimada ou que teve a vegetação original destruída. (SOARES, 2004, p. 63).

Portanto, a origem do termo capoeira é ainda nebulosa, pois existem elementos (dança, luta ou artes marciais, ritual, brincadeira) que mostram a existência de algo parecido com a capoeira na África. Entretanto, é importante lembrar que os africanos não teriam motivos para apresentar manifestações corporais como forma de resistência à escravidão de forma revolucionária frente ao sistema escravista de seu continente de origem, no contexto pré-diáspora, além de caminhar na contramão das culturas de diversas etnias africanas, que interpretavam o conceito de escravo como categoria natural.

O Brasil ainda carece de “[...] pesquisas históricas sobre a capoeira dos séculos 16, 17 e 18 para que se possa reconstruir o processo que levou seu deslocamento do campo para a cidade. As primeiras referências históricas a respeito dos capoeiras urbanos datam do início do século 19” (VIDOR; REIS, 2013, p. 17). Porém, a única certeza é que o termo capoeira possui sua essência exclusivamente ligada à forma de resistência contra o sistema escravista, totalmente opressor, seja nas fugas por entre as matas; em defesa de suas mercadorias; para proteger os quilombos de invasões; para exercer seus direitos de cidadãos frente à repressão policial; como forma de manter viva sua cultura, dentre outras formas de resistências contra as atrocidades exercidas pelos colonizadores aqui no Brasil, frente ao povo africano. Com o fito de corroborar essa realidade, Vidor e Reis (2013) dizem que “[...] A capoeira é inventiva, criativa, como tinha de ser o escravizado diante de um sistema que lhe era imposto e visava retirar-lhe a dignidade” (VIDOR; REIS, 2013, p. 12).

Contudo “[...] não há indicações seguras de que a capoeira, da forma como a conhecemos no Brasil, tenha se desenvolvido em qualquer outra parte do mundo” (VIDOR; REIS, 2013, p. 17), ou seja, uma forma de resistência negra com indícios de culturas africanas construídas no território brasileiro. Essa comunicação expressa pela via corporal de forma revolucionária causava certo temor e um repúdio no seio da sociedade, pois era comparada como uma luta de guerrilha, fato que impulsionou a sua prática como crime no código penal republicano.

3.3 Perseguição e Sobrevivência da Capoeira

A capoeira realizada inicialmente por negros/as escravos/as e posteriormente por negros/as de ganho, libertos e crioulos, gerava certo temor e desconforto para os colonizadores e para a sociedade, ou seja, a resistência negra exercida por meio da capoeiragem incomodava a população durante o Império e a República.

Iniciarei com a abordagem de algumas estratégias realizadas pelos colonizadores com o intuito de amenizar as tensões geradas devido ao sistema escravista, imposto ao/a negro/a africano/a. De acordo com Munanga e Gomes (2010, p. 68), “[...] Para compreendermos as estratégias e as formas de luta que foram criadas, é preciso considerar o momento histórico em que o africano escravizado vivia e o que significava ser negro e escravo no Brasil colônia”, além de levar em consideração o tipo de sociedade da época, os brancos se declaravam como raça superior, fato que dificultava uma possível integração e inserção social dos escravos na sociedade de homens e mulheres livres. De acordo com a realidade do sistema de exploração humana apresentada nesse contexto histórico, o colonizador aproveitava para organizar estratégias que pudessem efetivar seu objetivo de ampliar ou alongar o período de escravidão. O plano do colonizador engendrava dentre várias ações a liberação dos escravos.

Nos dias de folga do árduo trabalho, em geral nos domingos, dias santos e festas religiosas, escravos e libertos deslocavam-se das propriedades rurais ou de seus locais de trabalhos na cidade e tomavam os espaços públicos, as ruas centrais, as praças, as pontes e os chafarizes. Iam ao encontro de seus companheiros africanos de diversas origens ou crioulos, para se divertirem e compartilharem costumes e manifestações culturais. Esses encontros entre africanos e crioulos, escravos e libertos eram, por vezes, incentivados pelos seus proprietários. (MATTOS, 2012, p. 177).

Essa ação proporcionada pelo colonizador, na verdade camuflava o medo de possíveis rebeliões, amenizava os descontentamentos dos/as escravos/as com o sistema escravagista e, ao mesmo tempo demonstrava sua religiosidade e prestígio social ao expor seus/as escravos/as nas celebrações de missas e procissões locais. No entanto, isso possibilitava aos africanos e seus descendentes se reunirem durante e nos intervalos das “[...] festas do calendário religioso católico, como o Natal, a Quaresma e a Semana Santa, para realizar suas específicas manifestações culturais, como danças, batuques e capoeiras”. (MATTOS, 2012, p. 177). Nesse momento, os escravizados aproveitavam para compartilhar suas revoltas com os companheiros africanos e/ou crioulos, contra a forma de trabalho desumano, a questão de moradia, a tão sonhada possibilidade de fuga dos cativeiros, dentre outras formas de resistência. Durante a ocasião do encontro de escravos, nos festejos, o assunto mais debatido

estava ligado à arquitetura de fugas, que iniciava da saída das senzalas ou de outro lugar imposto como moradia. O trajeto de deslocamento ocorria por entre as matas, arbustos, riachos, florestas, morros e outras formas que a natureza podia ajudar em sua camuflagem até que estivessem em um lugar seguro, com possibilidade de conviver harmoniosamente com seu povo africano ou até crioulo. Esse espaço tão almejado de reação à escravidão refere-se a um tipo de instituição sócio-político-militar, ou seja, os quilombos.

A ação de fugir do cativeiro, isto é, do domínio de seus donos, gerou uma reação imediata do colonizador, pois acabara de diminuir ou perder sua mão de obra, principalmente na zona rural. Nesse momento, foi atribuída a responsabilidade ao Capitão-do-mato de caçar e recapturar os escravos fugitivos e para aniquilar os quilombos.

É somente a partir de meados do século XVII – com a potência do Quilombo dos Palmares e sua fama se espalhando pela América Portuguesa – que a figura do **capitão-do-mato** passa a ser imprescindível para sustentação do regime escravocrata. A partir desse momento o cargo ganha regras definidas com o objetivo principal de evitar fugas. O cargo, portanto, não existe sem a escravidão e sua ocorrência esteve cada vez mais atrelada à experiência do trabalho compulsório e da resistência em quilombos. Inicialmente reprimiam alguns delitos no campo, mas, após o século XVII a prática foi espalhada por toda colônia como milícia especializada. (ANDRADE, 2015, n.p.).

A nova função – capitão-do-mato – era vista como uma ferramenta de repressão e quem se prontificava a exercê-la tinha suas remunerações em troca de prêmios e/ou até mesmo pelo próprio sustento. O cargo era exercido por homens negros (o próprio escravo), brancos e alguns libertos, pois conheciam algumas estratégias de fuga, bem como o caminho que os/as escravos/as utilizavam para percorrer até um local seguro na região.

Uma das principais formas de exercer a função se dava pela via do Estado e de seu aparato burocrático. Para nomeação era necessário que o candidato enviasse uma carta de recomendação, garantindo sua confiabilidade. Assim, os “homens bons” recomendavam às autoridades aqueles que poderiam exercer tal ofício. Além disso, regras e limites da autoridade de suas funções regulavam as atividades dos capitães-do-mato. Para tais funções estes homens recebiam armamento, dinheiro, homens e demais recursos, principalmente em momentos de grande combate, como as perseguições ao Quilombo dos Palmares. (ANDRADE, 2015, n.p.).

Embora passasse pelo processo de recomendação, fosse reconhecido pelo Estado, recebesse recursos humanos e valor financeiro para a arquitetura de seu exército para as guerras, o capitão-do-mato ostentava a patente mais baixa e de menor prestígio na hierarquia estatal. A nomeação do capitão-do-mato tinha curta duração, um ano aproximadamente, pois gerava muita tensão aos sinhozinhos e sinhazinhas, ocasionava muita desconfiança tanto para as autoridades do Estado quanto para a sociedade local. Nesse cenário de alerta, os contratantes de capitães-do-mato viviam sob duas facetas, uma na qual asseguravam a

continuação do sistema escravocrata e a outra que podiam contribuir ou unir-se aos quilombolas. Porém, para o capitão-do-mato era a forma de garantir sua sobrevivência, lhe proporcionava certo poder, prestígio e nobreza social, além, de criar um vínculo diferenciado com os senhores de engenho.

Temos o exemplo de Brás da Rocha, que comandou um dos ataques a Palmares, quando aprisionou uma criança, que mais tarde recebeu o nome de Zumbi.

Outro capitão-do-mato foi Fernão Carrilho, soldado de carreira, conquistou a patente de capitão de infantaria por meio da repressão dos mocambos e dos quilombos na região. No ano de 1677, realizou uma expedição bem-sucedida em Palmares e provocou uma aguda crise na comunidade.

E, a convite do governador D. Pedro de Almeida, em 1688 apareceu o temido Bandeirante Domingos Jorge Velho, que não exercia a função de Capitão-do-mato, mas tinha uma experiência em perseguir e guerrilhar contra os índios. Comandou o exército até o extermínio definitivo de Palmares. “Armado e financiado pelo governador, o bandeirante Domingos Jorge Velho recebeu o perdão antecipado pelos crimes que viesse a praticar e o poder de prender qualquer pessoa que colaborasse com os palmarinos”. (MUNANGA; GOMES, 2010, p. 87). O bandeirante não conseguiu ter êxito em duas investidas a Palmares, mas “[...] no dia 3 de fevereiro, duzentos homens e seis canhões unem-se ao exército do bandeirante. [...] ordena a construção de uma contracerca oblíqua que vai avançando na direção de uma das pontas da muralha de Palmares” (MUNANGA; GOMES, 2010, p. 88), assim protegia sua tropa do ataque dos quilombolas. Dessa vez, seu plano teve efeito destrutivo, no dia seis de fevereiro, os habitantes de palmares fogem em meio a um ataque violento.

Esse planejamento de perseguição e captura de escravos fugitivos, pelos capitães-do-mato teve início na propriedade dos senhores de engenho e posteriormente abarcou o apoio do Estado. Essa caçada ao negro fugitivo está ligada diretamente ao surgimento do termo capoeira, expresso na teoria de compreensão rural – a vivência na fazenda e as fugas de escravos – contida nas pesquisas de Munanga e Gomes (2010), Soares (2004), Vidor e Reis (2013) dentre outros, ou seja, como os capitães-do-mato perseguiram os escravos na capoeira e nos quilombos.

Paralelamente a essa perseguição de cunho rural, a sociedade urbana rejeitava a presença dos/as negros/as nas festividades da religião católica, quando estes eram liberados pelos senhores de engenho aos finais de semana ou feriados religiosos. Nesse período os escravos africanos exerciam o sincretismo cultural e religioso. Os negros/as aproveitavam

essa oportunidade para se reunirem e compartilharem suas culturas de matrizes africanas em locais públicos e geravam comportamentos preconceituosos, discriminatórios e racistas.

Dentre as manifestações culturais africanas, havia uma que se constituía de um aglomerado de pessoas negras organizadas na forma de um círculo, dançavam acompanhando o ritmo da música cantada seguida por palmas; utilizavam instrumentos musicais e, de acordo com a música e as palmas a dança – que aparentava ser um ritual religioso - ficava lenta ou mais rápida.

As culturas africanas sofrem adaptações em solo brasileiro, devido ao sistema escravocrata, e em especial a dança, quando apresentada nas cidades, dialoga com a teoria do surgimento do termo capoeira ligado ao escravo urbano, como relatado nas obras de Soares (2004), Munanga e Gomes (2010), Vidor e Reis (2013) e tantos outros, que atribuem o surgimento do termo capoeira aos/às escravos/as negros/as carregadores/as de cestos. Assim, apresentavam uma dança/luta que foi se aperfeiçoando e eram utilizadas como forma de defesa das mercadorias que os/as escravos/as transportavam na cidade. Desse modo, a origem do termo capoeira estaria ligada à visão urbana.

No século XIX, na cidade do Rio de Janeiro, a prática da capoeira no seio da sociedade causava medo e conseqüentemente era associada a malandros, malfeitores, vadios, brigões e tantas outras formas pejorativas por aqueles que não necessitavam lutar pelos seus direitos de serem livres e/ou de poderem usufruir dos direitos semelhantes aos demais membros da sociedade (os brancos).

Entre os capoeiristas foram surgindo manifestações de liderança no grupo, geraram o surgimento de conflitos de ideias e de poder entre os próprios negros escravos ou libertos, de maneira assustadora. Essas divergências de pensamentos ocasionaram a separação de alguns capoeiras que se fundiram a outros grupos denominados maltas.

As “maltas de capoeira”, grupos de negros ou homens pobres de todas as origens, carregando facas e navalhas, atravessando as ruas em “carrerias”, assustavam as camadas médias e as elites brasileiras, sendo temidos por todos pelos seus hábeis e violentos golpes de corpo. (MUNANGA; GOMES, 2010, p. 158).

A forma agressiva e assustadora de resistência que os praticantes da capoeira apresentavam em meio à população ocasionou uma cobrança da sociedade de ações intervencionistas por parte das autoridades do Estado, voltadas para a segurança da elite – povo branco –, contra esses grupos baderneiros, obstinados e desordeiros.

A pressão social exercida pela sociedade exigindo atitudes das autoridades, “[...] chegou até Diogo Feijó, que governava o país na menoridade do imperador -, sempre se

referindo a ele como um capítulo importante da história do conflito social no primeiro século da instituição policial na cidade” (SOARES, 2004, p. 67). Em decorrência dessas pressões sociais, as autoridades policiais adotaram algumas condutas para suprimir os capoeiras. Segundo Soares (2004), a prática da capoeira gerou uma das principais causas de prisões no início do século XIX.

Detenção por capoeiragem foi uma das mais frequentes razões de Estado para prisão de escravos anotadas nos registros da velha Intendência de Polícia da Corte, para o período 1810-1820. Durante este período, pelo menos 411 escravos foram presos e remetidos ao Calabouço como capoeiras, onde eles eram condenados a sofrer entre 50 a 300 chibatadas. E era também comum eles serem detidos por diversos meses antes de serem retornados aos seus senhores. Neste período, a polícia também prendeu 29 capoeiras livres, que sem dúvida sofreram açoites e alguns meses de prisão. (SOARES, 2004, p. 65).

Todos esses castigos físicos tinham como objetivo, segundo Soares (2004), intimidar os praticantes da capoeira, mas essa ação surtiu pouco efeito no sentido de reprimir a realização dessa forma de resistência. Porém, frente a esses flagelos e detenções, os donos de escravos começaram a manifestar pressões nas autoridades do Estado, devido à perda momentânea de sua mão de obra e as longas sequelas físicas que deixavam em seus escravos, impedindo-os de trabalharem por certo período. Essas reivindicações surtiram efeito no cenário de segurança pública, pois

Em 1822, possivelmente sob pressões dos senhores de escravos que estavam relutantes em perder os serviços de seus escravos por um período considerável, as autoridades buscaram padronizar o castigo dos capoeiras que eram presos para 100 açoites, após os quais eles eram imediatamente retornados aos seus senhores, com exceção dos que eram culpados por outros crimes. Geralmente tais crimes surgiam de lutas com rivais nas quais os capoeiras, armados com navalhas, feriam ou matavam seus oponentes. No código criminal de 1830, a capoeiragem não era definida como crime, mas de qualquer maneira a polícia continuou a prender praticantes, punindo-os com 100 açoites e sujeitando qualquer outro crime aos processos criminais. (SOARES, 2004, p. 65-66).

A perseguição e o castigo empregados pelas autoridades policiais quanto à prática da capoeira, eram realizados “[...] Mesmo ausente dos códigos jurídicos – do código criminal de 1830 passando pelo código de postura da municipalidade, cujo primeiro é de 1833 –” (SOARES, 2004, p. 67). Essa repressão tinha o objetivo de banir a capoeira, que no imaginário da sociedade, era associada ao escravo e conseqüentemente ligada às religiões de matriz africana. Soares (2004) traz o depoimento de Thomas Holloway, que na década de 1990 realizou uma extensa pesquisa sobre a instituição policial no Rio de Janeiro do século XIX, quanto

As atividades das maltas e sua técnica específica de luta fizeram da capoeira o esforço mais persistente, e talvez mais bem-sucedido, dos afro-brasileiros urbanos para estabelecer um espaço social, uma área de atividade que pudessem controlar, usada em seu proveito segundo suas próprias condições, excluindo os de fora. (SOARES, 2004, p. 68).

A forma enérgica de resistência empregada pelos capoeiras, nas maltas, favorecia o espaço de sociabilidade dos/as escravos/as e libertos/as e, diferenciava-os de outras maltas, dentro do mesmo princípio de enfrentamento ao sistema escravocrata. Soares (2004) novamente nos aproxima da pesquisa de Thomas Holloway, que expõe de forma contextualizada a capoeira do século XIX e afirma que

[...] no século XIX o termo se aplicava a várias atividades exercidas sobretudo por escravos, as quais, no decorrer do século, passaram a envolver um número cada vez maior de pessoas livres. Não raro os infratores eram presos individualmente, mas a capoeira geralmente era uma atividade grupal. Grupos organizados (“maltas” ou “badernas” na linguagem da época) com líderes designados, hierarquia interna, “territórios” demarcados, competiam entre si, travando batalhas pela posse destes territórios e cometendo atos de violência (mas raramente roubo). Eram o flagelo da Polícia e o terror das classes brancas superiores: desde a criação da intendência em 1808 até a década de 1890, boa parte da força policial destinou-se a reprimir a capoeira. A maioria dos capoeiras portavam navalhas, porretes ou facas no ato da prisão, e muitos dos detidos por “desordens em grupos” e também por porte de arma e arremesso de pedras provavelmente eram enquadrados na atividade genericamente denominada capoeira. Alguns eram presos até mesmo por “assoviar como capoeira” – emitindo o som por meio do qual os membros das maltas se comunicavam quando fora das vistas uns dos outros. (SOARES, 2004, p. 66).

As perseguições expostas até aqui, em relação à prática da capoeira, abarcaram o percurso desde o período colonial – descobrimento do Brasil até a chegada da família real – inclusive a do Império (1808-1889). A fase Imperial era apreciada pelos/as negros/as africanos/as – capoeiras – por ser próximo do que viviam na África e havia certa popularidade dos negros por ter se preocupado com a sua liberdade (Lei Áurea). Esse modelo de governabilidade de reis e rainhas manteve alguns africanos fiéis até o término do período Imperial, inclusive exercendo funções, como

[...] É o caso dos componentes da Guarda Negra da Redentora, formada por um grupo de ex-escravos logo após a assinatura da Lei Áurea, pela princesa Isabel, em 1888. A especialidade desta milícia, temida pela truculência, era dispersar manifestações republicanas. Seus argumentos não estavam nas palavras, mas nos pontapés e rabos de arraia que distribuíam a torto e a direito e de forma certa, pois eram exímios capoeiristas. A Guarda Negra durou pouco tempo, pois seus líderes foram presos logo após a Proclamação da República, em 1889. (MUNANGA; GOMES, 2010, p. 158-159).

Essa potente forma de defesa corporal do escravo/a contra o sistema escravista proporcionava uma fonte de renda, pois os políticos do Império contratavam os capoeiras como seus defensores de possíveis ameaças de seus inimigos, isto é, capangas políticos

(MUNANGA; GOMES, 2010). Entretanto, no período do Império, infelizmente, foi utilizado como limpeza étnica o “[...] recrutamento forçado para o serviço militar, intensificado durante a Guerra do Paraguai, que custou a vida de centenas de negros, foi um dos recursos de que se serviu a Monarquia para livrar-se das pessoas consideradas indesejáveis, entre os quais os capoeiras” (VIDOR; REIS, 2013, p. 35).

A fase da Proclamação da República, ano de 1889, trouxe satisfação aos grandes fazendeiros que estavam insatisfeitos com a proclamação da Lei Áurea pela Princesa Isabel, pois acreditavam ter maior participação política e poder de decisões nos moldes governamentais da República. A sociedade urbana também veio manifestar sentimento de esperança quanto à manutenção da ordem nas cidades, pois vários aspectos incomodavam, um deles comparado com doença moral proliferativa, ou seja, a prática da capoeira.

O descontentamento da igreja pela interferência do Imperador D. Pedro II em assuntos de cunho da Igreja Católica e o impedimento de manifestação pública de críticas à monarquia, para o exército, resultaram no empenho profundo na defesa da República, pelos militares e pela Igreja Católica. A República não remava a favor das camadas mais pobres e nem contava com sua efetiva participação, ou seja, não contavam com os escravos negros – capoeiristas – em meio à sociedade, ou o que é pior,

[...] é a partir da instauração do regime republicano que se dá a época áurea de repressão à capoeiragem e aos capoeiras. O marechal Deodoro da Fonseca, uma vez no poder e precisando afirmar a República enquanto novo regime instituído, deu importância central à manutenção da ordem como uma marca do seu governo. Para cumprir o seu programa sem eventuais problemas, teve como uma de suas metas o extermínio total dos “vadios e turbulentos capoeiras”. (MUNANGA; GOMES, 2010, p. 159).

A meta de extermínio dos capoeiras pelo sistema republicano ocasionou o desmantelamento das maltas, prisão e morte de seus líderes, pois “[...] a orientação do pensamento republicano se construirá em dupla oposição no que se refere ao negro, considerando-o, ao mesmo tempo, inimigo político e inimigo social”. (MATTOS, 2012, p. 36). Assim, ficou explícito no registro de sancionamento do Decreto nº 847, de 11 de outubro de 1890, que instituiu a proibição da prática da capoeira no código penal dos Estados Unidos do Brasil:

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 tumultos ou desordens, ameaçando pessoa certa ou incerta, ou incutindo temor de algum mal: Pena - de prisão cellualar por dous a seis mezes.
Parapho unico. E' considerado circumstancia agravante pertencer o capoeira a alguma banda ou malta.

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

Art. 403. No caso de reincidencia, será applicada ao capoeira, no gráo maximo, a pena do art. 400.

Parapho unico. Si for estrangeiro, será deportado depois de cumprida a pena.

Art. 404. Si nesses exercicios de capoeiragem perpetrar homicidio, praticar alguma lesão corporal, ultrajar o pudor publico e particular, perturbar a ordem, a tranquillidade ou segurança publica, ou for encontrado com armas, incorrerá cumulativamente nas penas comminadas para taes crimes. (BRASIL, 1890).

Essa legislação - Decreto nº 847/1890 - favoreceu a ordem pública e a segurança da sociedade. A polícia republicana realizava uma brutal caçada aos capoeiras e tinha a parceria da sociedade, pois a realização da prática da capoeira era vista como a cultura dos bárbaros ou selvagens, ou seja, manifestação cultural de matriz africana. Todavia, “Embora reprimida e perseguida, a capoeira continuou o seu percurso. Às escondidas, nos quintais, nas praias, nos terreiros e nos arredores da República, exercitavam e aperfeiçoavam a sua prática e a transmitiam para as futuras gerações” (MUNANGA; GOMES, 2010, p. 159).

Apenas nos anos de 1930 a 1940, a prática da capoeira começa a retornar no cenário brasileiro, pois o candidato à Presidência da República Getúlio Vargas, por necessitar de votos para sua campanha, buscou o apoio e a integração popular, isto é, a formação de alianças com os/as negros/as, e automaticamente favoreceu a capoeiragem.

A liberação das manifestações populares, na qual se encaixa o objeto de pesquisa aqui delineado, a capoeira foi gradativamente autorizada, por alvarás dentro do contexto esportivo. Considerando o imenso território brasileiro, as autorizações eram cedidas pelas autoridades policiais locais de forma pontual. Manuel dos Reis Machado, o mestre Bimba, era um dos solicitantes dessas permissões e realizou algumas ações, como as descritas a seguir:

Em 1932 fundou sua primeira academia no bairro do Engenho Velho de Brotas. Oficialmente a primeira academia de capoeira a ter seu alvará de funcionamento datado de 23 de Junho de 1937. Neste mesmo ano, fez a primeira apresentação do seu trabalho para o interventor general Juraci Magalhães, onde havia presentes autoridades civis, militares entre outros convidados ilustres. Em 1939, ensinou capoeira no Quartel do CPOR. (ASSOCIAÇÃO DE CAPOEIRA MESTRE BIMBA, 2011).

Essas ações do mestre Bimba e das autorizações cedidas pelas autoridades policiais em diversos locais do Brasil foram amadurecendo a liberação da prática da capoeira, que deixou de ser criminalizada a partir do ano de 1940. Uma importante observação acerca do Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940, é que o termo capoeira ou capoeiragem apenas deixa de aparecer na redação; logo, sua descriminalização ficou implícita. Contudo, o olhar da sociedade brasileira sobre a capoeira ainda continua envolto em resquícios de termos preconceituosos, tais como marginalização, vadiagem, baderneiros dentre outros aspectos pejorativos relacionados à cultura de matriz africana.

3.4 Religiosidade e Musicalidade

A invisibilização e/ou apagamento das culturas de matriz africana, provocadas propositalmente pelo colonizador – povo europeu – gerou o planejamento ou o surgimento de estratégias pelos povos oprimidos, isto é, homens e mulheres negros. Entre as estratégias, originaram-se táticas de sincretismo de suas culturas religiosas, das danças corpóreas e da musicalidade dentre outras formas de manifestação cultural apresentada entre as etnias que compõem a África exibida no Brasil. No transcorrer do processo histórico brasileiro, o preconceito e a discriminação da maioria das culturas de matriz africana estiveram presentes no imaginário da sociedade, até porque eram manifestações de indivíduos vistos como bárbaros ou selvagens, ou seja, raças inferiores.

Em contextos de dominação e opressão, os grupos constroem processos de resistência religiosa, que são também parte da cultura. A deportação dos africanos e a imposição do regime escravista acarretaram um processo de ressignificação mítico-religiosa, de atribuição de outros e novos significados às coisas e ao mundo que nos rodeiam, por parte de nossos ancestrais com suas divindades e crenças. Esse é um processo comum nas situações de colonização ou dominação político-cultural. (MUNANGA; GOMES, 2010, p. 140).

A relação entre o oprimido e o opressor gera mudanças culturais que afetam os dois lados, pois a cultura é encarada de maneira dinâmica e a força da essência religiosa é um aspecto muito relevante na construção da identidade cultural de um povo.

Compreender a tradição religiosa afro-brasileira, recontar a história do povo negro na África pré-colonial, pós-colonial e, em nosso caso específico, durante e após o regime escravista brasileiro, significa compreender um passado que para muitos de nós é desconhecido. Esse passado e o modo como foi construído interfere e interferirá em nossas crenças e nas formas de inserção e vivência do mundo atual, seja enquanto negros, brancos e indígenas brasileiros. (MUNANGA; GOMES, 2010, p. 140).

A ausência de conhecimento em relação às religiões cultuadas pelos/as escravos/as africanos/as e seus descendentes provocou e ainda provoca rejeição da grande parcela da sociedade. O Candomblé, o Congado e a Umbanda são algumas das religiões afro-brasileiras que se encaixam nesse cenário de discriminação, preconceito e racismo, ou seja, as formas de religiosidades de matriz africana. Esse panorama de inferioridade religiosa (religião de adoração ao Diabo, bruxarias, feiticeros, macumbeiros e tantas outras formas pejorativas), no imaginário do povo europeu – branco – agrava-se com as manifestações corporais e com a musicalidade apresentada durante os cerimoniais de adoração, pois estão severamente conectados com a religião africana. Quem nunca “[...] ouviu comentários de que as religiões afro-brasileiras significam algo espiritualmente negativo? Ou que não são religiões, mas, sim, ‘seitas malignas’?” (MUNANGA; GOMES, 2010, p. 143). O desconhecimento produz um

sentimento de rejeição, de medo, certa angústia, pois se acredita que implantará um comportamento agressivo nos indivíduos; que os espíritos do mal descerão na terra e incorporarão as cabeças das pessoas. Entretanto, as realidades das culturas religiosas de matriz africana vão na contramão do exposto, pois, como exemplo, citarei o candomblé, que é uma das religiões de maior expressão afro-brasileira e possibilita ao seu seguidor um equilíbrio, mesmo que momentâneo, “[...] entre aquilo que ele é e tem e aquilo que ele gostaria de ser e ter”. (MUNANGA; GOMES, 2010, p. 144). Com esse desejo de manter-se em equilíbrio o seguidor do candomblé acredita nas influências das forças sagradas da natureza, o axé. Sendo assim, o candomblé

[...] tende a atrair também toda sorte de indivíduos que têm sido socialmente marcados e marginalizados por outras instituições religiosas e não religiosas. Isso mostra como o candomblé aceita o mundo da rua, da prostituição, dos que já cruzaram as portas da prisão. O candomblé não discrimina o bandido, a adúltera, o travesti e todo tipo de rejeitado social. (...) O candomblé se preocupa sobretudo com aspectos muito concretos da vida: doença, dor, desemprego, deslealdade, falta de dinheiro, comida e abrigo [...]. O candomblé também pode ser a religião ou a magia daquele que já se fartou dos sentidos dados pela razão, ciência ou tecnologia, e que deixou de acreditar no sentido de um mundo totalmente desencantado, que deixou para trás a magia, em nome da eficácia do secular pensamento moderno. (MUNANGA; GOMES, 2010, p. 144).

Devido ao engendramento de outras estruturas religiosas dos povos africanos, o candomblé se ramificou para o rito jeje-nagô e o angola. O primeiro cultua essencialmente os orixás (tem como base fundamental elementos da natureza), voduns, erês (são os espíritos infantis) e os caboclos (manifestados por espíritos indígenas). Entretanto, nos terreiros exercem olhares diferentes quanto à lealdade da essência africana, frente aos cultos e as práticas.

O rito angola abarca essencialmente o cerimonial congo e cabinda, procura enfatizar os legados religiosos dos povos bantos, vistos como os mais populares e praticados, porém, encarados de maneira deturpada por outras nações devido à amplitude de deuses cultuados, como deuses bantos (inquices), os orixás, os voduns, os vunjes (espíritos infantis) e os caboclos. Os terreiros da nação Banto são denominados de ‘candomblé de angola’ e, na realização do culto, utilizam-se os atabaques que são instrumentos tocados com as mãos e algumas letras dos cantos são expressas na língua portuguesa.

Dentro das religiosidades de matriz africana, os tambores (atabaques) possuem um valor fundamental, pois funcionam como um instrumento que evoca os ancestrais (influências sobrenaturais) e é encarado como uma das partes conectivas entre o mundo dos vivos e dos mortos. Essa ligação não fica apresentada por meio da incorporação visível (MUNANGA;

GOMES, 2010). Outro instrumento musical de origem africana, provavelmente de Angola, e que participa desse cenário de conexão com o mundo cósmico é o berimbau. Existem pelo menos quatro estilos: o berimbau de boca, usado como divertimento; o berimbau ou barimbau, de fabricação europeia, usado para divertimento dos marinheiros, e devido ao seu alto preço, dificilmente os escravos tiveram acesso a ele; o berimbau de bacia, ligado ao ato de pedir ajuda (esmola) e, o berimbau de barriga, utilizado para chamar a atenção, pedir esmolas, vender mercadorias e que é essencial para à prática da capoeira, pois fornece ao praticante, energias imensuráveis ao som repicado, por conduzir o corpo a uma dimensão cósmica. Essa energia-cósmica tende a ser sintonizada e canalizada na roda, determinando dessa forma que os jogadores realizem “[...] um ato com caráter místico antes de iniciar o jogo, agachando-se ao pé do berimbau e benzendo-se, pois, agindo assim, “evoca o Capoeira seus orixás: Ogum e Xangô”. (TAVARES, 2012, p. 112-113). Desse modo, deixa claro a existência de um momento religioso e/ou um ritual fundamental antes de entrar na roda de capoeira.

Os cantos também são importantes, pois possibilitam reviver a história da África e de seus antepassados, são abordados de maneira camuflada, ou seja, códigos secretos e mágicos, além de expressar nos cantos a dura realidade do trabalho forçado (metas a serem atingidas nas colheitas); a culpabilidade pelo fato de a lavoura estar cheia de pragas ou totalmente destruída devido às questões climáticas, a infertilidade da sinhazinha, isto é, todas as formas de problemas sociais.

Outro aspecto manifestado nos rituais religiosos africanos que deve ser comentado é a dança. Segundo Tavares (2012), algumas sociedades veem os membros superiores e inferiores como os mais relevantes do que a cabeça; outras, o tronco. Na sociedade africana o quadril é encarado como função chave do corpo. Tavares (2012) traz o árduo trabalho de Alan Lomax sobre o corpo na música e na dança no contexto africano e nas Américas, no qual

[...] identifica que os quadris devem ser considerados uma linha de força de uma dada sociedade e, como tal, tornam-se cruciais nos agenciamentos responsáveis pelo desenvolvimento, reprodução, continuidade e adaptação da cultura. Neste contexto, em acordo com Lomax, podemos falar da habilidade na execução de movimentos de quadris como uma característica particular, em África, fortemente presente nas danças em sua forte relação com os rituais de passagens (nascimento, casamento, morte), transições das estações (festival das primaveras, tempos de colheita) e em festas de iniciação e de fertilidade. (TAVARES, 2012, p. 59-60).

O quadril constitui um componente padrão da cultura africana, um eixo articulador dos movimentos, como “[...] nos movimentos plásticos, religiosamente constituídos na Umbanda

ou no Candomblé, principalmente; ou, ainda nas movimentações dos capoeiras [...]” (TAVARES, 2012, p. 60). Dessa forma, na capoeira, o quadril, representado pelo jogo de

[...] cintura é uma constante movimentação corporal; uma sintonia constante com a frequência energética que se configura na roda e que é canalizada na movimentação do jogo; uma reafirmação do corpo como centro energético (emanador e fluidor); uma configuração de ação primordial, enunciada pelo corpo em seus agenciamentos energéticos como centro catalizador de energias. (TAVARES, 2012, p. 107).

O movimento do quadril e a energia dinâmica são elementos que canalizam e absorvem as forças energéticas cósmicas para o corpo do capoeira. Essa energia cósmica está conectada ao mundo sobrenatural, ou seja, no campo religioso ou da magia, acessado nos ritos e cerimônias cultuados nas sociedades africanas. Esse olhar aqui no Brasil é totalmente desvalorizado (menosprezado), como afirma Souza (2014, p. 44): “[...] numa sociedade como a nossa, na qual quase tudo é explicado pela ciência e pelo pensamento lógico e racional, o espaço do sobrenatural é bastante limitado”. Contudo, para os povos africanos, suas vidas estavam ligadas entre a relação do mundo natural e o sobrenatural, isto é, os espíritos orientavam, protegiam, guiavam seus corpos.

Se considerarmos que a relação com o sobrenatural e todas as crenças e cerimônias necessárias para que ela se estabeleça são formas de religião, podemos dizer que esta era um elemento central em todas as sociedades africanas.

A religião estava presente no exercício do poder, na aplicação das normas de convivência do grupo, na garantia da harmonia e do bem-estar da comunidade. O mundo era decifrado e controlado pela religião, que nessas sociedades tinha um papel equivalente ao que a ciência e a tecnologia têm para a nossa sociedade. (SOUZA M., 2014, p. 45).

As religiões de matriz africana, em especial o candomblé, exerciam uma harmonia entre o campo energético (espaço cósmico) e o corpo do capoeira, uma espécie de proteção, bênção durante a luta, o jogo, ou o que Tavares (2012) denomina de ‘Dança de guerra’. Na África, a morte é encarada como um fenômeno natural, apenas uma fase do círculo vital, sem prejudicar a continuação da vida. Além disso, o morto pecaminoso – impuro e perigoso - é transformado em ancestral de proteção e bem visto por aqueles da comunidade africana. Desse modo, a morte é transformada em vida. (MUNAGA, 2012). Sendo assim, a morte para os capoeiristas africanos e seus descendentes passava a ser uma opção de vida aqui no Brasil, pois aquela situação que enfrentavam durante o sistema escravocrata não era vista como vida pelos povos africanos.

A valorização do mundo sobrenatural, ou seja, o universo religioso africano e de seus descendentes ficou momentaneamente ou parcialmente prejudicado devido ao processo de academização da capoeira, implantado por mestre Bimba.

Realmente, fica uma pergunta: até que ponto a Roda em recinto fechado permanece ligada à mística do resgate do cotidiano sequestrado? Até que ponto o próprio Mestre Bimba mantinha uma preocupação com os fundamentos mais ancestrais da Capoeira? Até que ponto podemos dizer que, a partir do momento em que a Capoeira ficou enclausurada, seus fundamentos não ficaram abandonados, principalmente se considerarmos que os alunos desta nova etapa eram, principalmente em Salvador, advindos da classe média branca, distanciada e preconceituosa diante dos elementos fundamentais da Capoeira, que são da própria epistemologia negro-africana? (TAVARES, 2012, p. 96).

Entretanto, mestre Bimba desenvolveu nesses centros de treinamentos de cultura física, a denominada capoeira regional, ou seja, transformou a capoeira em esporte, de modo a camuflar alguns aspectos da essência da capoeira, principalmente a conexão com a religião de matriz africana, que também era algo discriminado pela sociedade. Mestre Bimba também percebeu que se envolvesse indivíduos da classe média alta, como representantes da esfera governamental, esses seriam capazes de ajudá-lo nessa luta de sobrevivência da capoeira. O capoeirista relata que passaram por suas “[...] mãos vários governadores, senadores, desembargadores, gente importante na vida pública” (VIDOR; REIS, 2013, p. 52), ele acreditava que todos esses personagens políticos e públicos auxiliariam no ressurgimento legal da capoeira. Essa foi a alternativa encontrada para não piorar a situação da capoeira, até então vista como crime penal. A estratégia utilizada teve expressão no cenário político, no qual a prática da capoeira foi liberada pelo então Presidente Getúlio Vargas, que almejou o populismo (angariar votos), porém, sua autorização teve algumas restrições; sua prática deveria ser realizada em estabelecimento fechado, isto é, continuaria o controle e o monitoramento do Estado sobre os capoeiras. Dessa maneira, vigiada, a prática da capoeira era “[...] interpretada como “esporte popular” e símbolo da nacionalidade brasileira, praticada [...] por pessoas consideradas “idôneas e de bem”. (MUNANGA; GOMES, 2010, p. 160).

Outra personalidade importante no contexto da capoeira foi Vicente Ferreira Pastinha, o popular Mestre Pastinha, que também ensinou estudantes de Farmácia, Direito e Medicina, e tantos outros universitários a praticar capoeira e teve seu Centro Esportivo de Capoeira de Angola, quatro anos após a abertura da academia de Mestre Bimba.

O conceito do termo capoeira angola já circulava entre os capoeiristas, porém com a chegada do Mestre Pastinha “[...] tal denominação passou a ser mais utilizada, pois foi assim que ele chamou o estilo de capoeira que ensinava, para diferenciá-lo daquele desenvolvido por Bimba”. (VIDOR; REIS, 2013, p. 61). Mestre Pastinha exercia uma ideologia que considerava a capoeira como uma luta dos escravizados pela liberdade, ele aproximava a origem da capoeira à sua essência africana.

Vidor e Reis (2013) relatam que “Unindo a herança africana à luta contra a escravidão travada pelos negros cativos no Brasil, Pastinha afirma que “a capoeira é brasileira, é nacional, é patrimônio nacional [pois] a mandinga do escravo é africano-brasileira [...]” (VIDOR; REIS, 2013, p. 62).

Contudo, tanto a ideologia apresentada por Mestre Bimba, que transforma a capoeira em esporte, como a do Mestre Pastinha, o qual resgata a capoeira somente como forma de defesa dos escravos, ambos comportamentos ideológicos não abduzem a essência religiosa da capoeira no contexto da diáspora africana no Brasil.

Todavia, a estratégia utilizada pelo mestre Bimba quanto à transformação (camuflagem) da capoeira em esporte para facilitar sua legalização, gerou uma dificuldade de entendimento por parte dos mestres de capoeira na contemporaneidade, pois não conseguem visualizar a capoeira como uma religião ou ao menos, tendo uma ligação com alguma religião de matriz africana. Outro ponto de vista evidente quanto à tática de Bimba, foi que permitiu emergir comportamentos (discursos) preconceituosos e discriminatórios, frente à religião advinda da África, condutas existentes nos próprios capoeiristas ou mesmo na sociedade que tinha simpatia pela prática da capoeira como esporte.

Esse cenário de intolerância religiosa por parte da sociedade e, principalmente, de alguns capoeiristas, transforma essa discussão em um campo minado, que a maioria das pessoas prefere sobrevoar para não ter o risco de sair ferido, ou seja, dizem que a capoeira está desconectada da religião africana, em especial do candomblé. Aqueles que reconhecem a capoeira como conectada com alguma religião de matriz africana, inventaram a capoeira evangélica ou gospel com o objetivo de exorcizar e apagar os espíritos malignos advindos das religiões africanas e tiram proveito dos praticantes da capoeira gospel, na venda de mercadorias como roupas com imagens e frases de adoração ao ser supremo da religião evangélica; a venda de materiais com músicas de letras que reverenciam seu criador e tantas outras formas que venham a romper com a integralidade do campo da força cósmica do povo africano.

Essa apropriação cultural tem causado o aumento da intolerância religiosa, conseqüentemente do racismo no seio da sociedade e se contrapõe às lutas seculares do povo negro para terem suas culturas e religiões reconhecidas e respeitadas. Mestre Bruno⁷, em uma roda de capoeira, realizada no Ministério de capoeira cristã Haggai, na cidade de Guarujá,

⁷ Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=3qEEOxK8ZVk> >. Acesso em: 3 de mar. 2018.

estado de São Paulo, pede licença para outros três mestres de capoeira, para que fizessem uma capoeira santa, não adorassem a Iemanjá ou Oxum, entidades ligadas à religião africana.

O movimento negro, indignado com os perversos ataques proferidos às culturas de matriz africana, por meio do Ministério da Cultura (Brasil, 2017), publicou uma carta de repúdio à capoeira gospel, antecedendo o 3º Encontro Nacional de Capoeira Gospel, realizado na Paraíba, em junho de 2017:

Esta questão da demonização perpetrada contra todas as manifestações culturais afro-brasileiras por **algumas** denominações evangélicas é, hoje, a mais cruel faceta do perverso racismo que violenta nossa comunidade. O problema passa pela violência sutil, verbal, simbólica, mas também chega ao cúmulo da **violência** física, até contra crianças como tem sido noticiado com cada vez mais frequência. Daí a necessidade de debatermos a ação de alguns falsos mestres de capoeira, que se utilizam da demonização para atacar as nossas tradições mas, o que é muito pior, para ensinar crianças e jovens a odiar as nossas manifestações culturais, religiosas, nossos patrimônios e espaços sagrados. Além de incitar seus praticantes a realizar diversos crimes contra os povos e culturas negras, ainda incitam as famílias a tentar impedir o ensino da história e cultura afro nas escolas (Lei 10.639/03). (BRASIL, 2017, p. 3).

O professor de capoeira Eduardo Ferreira corrobora essa vertente, em uma entrevista ao programa ‘Nunca é Tarde’, da Rede Super de Televisão (2015)⁸, onde afirmou ao apresentador que ensinava capoeira, mas não estava na presença de Deus, e que as pessoas diziam: “imagina seu trabalho na presença de Deus”, ou seja, com a capoeira tradicional ele estava trabalhando para as coisas malignas, religiões de matriz africana.

Portanto, a intolerância religiosa é um aspecto sólido que deve ser trabalhado dentro das instituições escolares para que possa transformar a sociedade, com o intuito de romper com o preconceito e a discriminação entre todas as religiões, especialmente relacionados às de matriz africana.

3.5 A Nova Perspectiva da Educação Física Escolar e a Prática da Capoeira na Escola

Anteriormente, a disciplina de Educação Física na escola contemplava, principalmente, aspectos ligados ao ensino de esportes tradicionais - Futsal, Basquetebol, Handebol dentre outros - e da perfeição do gesto motor em determinadas ações realizadas pelos/as alunos/as. A Educação Física escolar brasileira foi influenciada pela área médica, devido aos aspectos de higiene e saúde, com o intuito de constituir um porte físico vigoroso e um organismo saudável para os estudantes. As pretensões dos órgãos militares eram de tornar seus possíveis soldados fortes e saudáveis e aos partidos políticos que almejavam ampliar seu eleitorado. No início da década de 1980, a ideologia do esporte de rendimento, mecanicista e

⁸ Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=P7ptVlZNX0> >. Acesso em: 3 mar. 2018.

tradicional no contexto escolar passa a sofrer críticas, assim começa a delinear o novo formato da Educação Física na escola. Conforme afirma Darido (2012),

Pode-se considerar a perspectiva que compreende a Educação Física escolar como uma das convergências entre as tendências de cunho mais sociocultural. Trata-se de uma disciplina que introduz e integra o aluno na cultura corporal de movimento, formando o cidadão que vai produzi-la, reproduzi-la e transformá-la, e que o instrumentaliza para usufruir dos jogos, esportes, danças, lutas e ginásticas em benefício do exercício crítico da cidadania e da melhoria da qualidade de vida. Trata-se de localizar, em cada uma dessas práticas corporais produzidas pela cultura, os benefícios humanos e suas possibilidades na organização da disciplina no contexto escolar. (DARIDO, 2012, p. 11).

A Educação Física escolar pelo viés sociocultural amplia as possibilidades dos/as alunos/as em participar das aulas, deixa de lado a rigurosidade metódica da perfeição dos gestos e a exigência pelo alto rendimento nos esportes, para poder vivenciar momentos prazerosos e adquirir consciência corporal que a cultura de movimento – Educação Física - oferece para seus praticantes de maneira democrática e não seletiva. A mudança ideológica da Educação Física no decorrer dos anos 1980, denominado de movimento renovador⁹, permitiu dar significado para a disciplina, beneficiando um ambiente para que todos/as participem da cultura corporal de movimento de maneira contextualizada e autônoma, ou seja, os movimentos corporais possuem uma visão integral do corpo e de mundo.

Com o fito de renovar a Educação Física, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Educação Física (BRASIL, 1997) apontam para que os/as alunos/as sejam capazes de utilizar linguagens corporais com o intuito de produzir, expressar e comunicar suas ideologias, de modo a interpretar e usufruir das diversas manifestações culturais, nacional e regional, pois a humanidade sempre produziu cultura.

A Educação Física permite que se vivenciem diferentes práticas corporais advindas das mais diversas manifestações culturais e se enxergue como essa variada combinação de influência está presente na vida cotidiana. As danças, esportes, lutas, jogos e ginásticas compõem um vasto patrimônio cultural que deve ser valorizado, conhecido e desfrutado. Além disso, esse conhecimento contribui para a adoção de uma postura não-preconceituosa e discriminatória diante das manifestações e expressões dos diferentes grupos étnicos e sociais e às pessoas que dele fazem parte. (BRASIL, 1997, p. 28-29).

⁹ O movimento renovador na Educação Física configurou-se em um conjunto de debates, pesquisas e discussões sobre o papel desse componente curricular na escola. O objetivo foi questionar pressupostos bastante desenvolvidos nas instituições escolares, que estavam basicamente relacionados ao enfoque dado ao esporte e à aptidão física. As aulas eram reducionistas e excludentes, se concentrando principalmente em aspectos biológicos e físicos. O movimento renovador teve por objetivo aproximar a Educação Física das teorias críticas da Educação, bem como de questões políticas e sociais, estabelecendo novos objetivos e princípios pedagógicos para a área, que foram delineados a partir do olhar de diferentes tendências pedagógicas propostos naquele período. (DARIDO, 2017, p. 7).

As possibilidades de vivenciar situações de aprendizagem, por meio da cultura corporal de movimento favorece a reflexão dos/as alunos/as no sentido de reconhecer e respeitar diferentes comportamentos gestuais expressos pelo corpo, de acordo com o contexto em que cada pessoa está inserida, isto é, as práticas corporais têm sido produzidas de maneiras diversificadas acompanhando o desenvolvimento da humanidade. Assim, a cultura corporal de movimento faz parte da área de linguagens, apresenta textos culturais variados onde a produção, remodelação e interpretação – significado dos gestos, movimentos, danças, esportes, lutas e outras manifestações culturais - são vinculados ao seio cultural. Souza e Oliveira (2001) concordam com essa perspectiva de

princípios educativos e formativos, denominadas de “metodologias emergentes”, que foram estruturadas baseadas no estudo das influências que o meio físico e social têm sobre o desenvolvimento humano. Essas novas concepções surgiram em oposição às vertentes tecnicista, esportiva, e biologicista, que nortearam e ainda influem fortemente a Educação Física escolar. Esta última, em grande parcela, ainda é voltada ao desenvolvimento da aptidão física, à performance do aluno, ao esporte pelo esporte, à reprodução dos valores e desigualdades sociais impostas pelas classes dominantes, ao autoritarismo e a uma ação pedagógica acrítica e alheia ao meio sociocultural dos alunos, tornando-se assim, uma atividade física para poucos, ou seja, para os selecionáveis e os mais habilidosos. As novas concepções da Educação Física utilizaram informações da Antropologia, Psicologia, Filosofia, Sociologia e História e, por “fornecerem uma visão crítica da realidade, permitem-nos entender nosso papel na complexa sociedade em que vivemos”. (SOUZA; OLIVEIRA, 2001, p. 43-44).

As influências sociais nas práticas da cultura corporal de movimento relatada por Souza e Oliveira (2001) ficam expressas nos PCNs de Educação Física (BRASIL, 1997), que tem a preocupação em considerar três critérios para a seleção e a organização dos conteúdos de Educação Física para os anos iniciais do Ensino Fundamental. O primeiro é a relevância social da prática corporal no seio cultural. O segundo critério fica moldado pelas características dos/as alunos/as de cada região que envolve o cenário brasileiro. O último, mas não menos importante, são as características da própria área, cultura corporal, que têm sido acopladas pela Educação Física. Todos os critérios visam garantir a efetivação dos conteúdos propostos para os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Os conteúdos indicados pelo PCNs de Educação Física ficam estruturados em três blocos: esportes, jogos, lutas e ginástica; atividades rítmicas e expressivas; e conhecimentos sobre o corpo. Essa estruturação em blocos serve de auxílio ao trabalho do docente, que deverá aplicar os conteúdos de forma adequada e manter o equilíbrio, pois trata de uma organização dinâmica e flexível, onde o engendramento entre os conteúdos da cultura corporal de movimento se torna constante durante o processo de ensino e aprendizagem. Os

PCNs não são documentos obrigatórios para serem implementados na escola, mas servem de norteadores para os professores, coordenadores e diretores.

Antecedendo os PCNs de Educação Física (BRASIL, 1997), a LDB/96 consolidou a disciplina de Educação Física como componente curricular obrigatório, que antes era apresentada somente como atividade do currículo escolar, e segundo Messeder (2012), consta na LDB:

- § 3º A Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é **componente curricular obrigatório da educação básica**, sendo sua prática facultativa ao aluno:
- I. que cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas;
 - II. maior de trinta anos de idade;
 - III. que estiver prestando serviço militar inicial ou que em situação similar estiver obrigado à prática da educação física;
 - IV. amparado pelo decreto-lei nº 1.044, de 21 de outubro de 1969;
 - V. (vetado);
 - VI. que tenha prole. (MESSEDER, 2012, p. 120).

A legislação sancionada atendeu as reivindicações dos profissionais de Educação Física, que há tempos apontavam a importância da disciplina para o desenvolvimento do/a aluno/a no processo de ensino e aprendizagem.

Atualmente, surgiu o primeiro documento nacional orientador que preconiza a estruturação curricular da disciplina de Educação Física, denominado Base Nacional Comum Curricular – BNCC – (BRASIL, 2017), a qual é referência nacional e obrigatória na construção dos currículos escolares dos municípios, estados e da federação; tem a função de balizar progressivamente os conteúdos por áreas de conhecimento; determinar as aprendizagens essenciais que os/as alunos/as deverão alcançar no decorrer da Educação Básica, com vistas à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

É a primeira vez na história que temos um documento que propõe uma organização curricular nacional para a Educação Física, o que, do nosso ponto de vista, representa um avanço para a área à medida que favorece uma melhor compreensão do que devemos ensinar em cada momento do percurso formativo, viabilizando a formulação de expectativas de aprendizagem ao longo dos diferentes ciclos da Educação Básica. (DARIDO, 2017, p. 7).

A organização curricular apresentada na BNCC é embasada na Constituição Federal (1988) no artigo nº 210, ou seja, assegurar a formação básica, na LDB/96 no artigo nº 26 onde diz que os currículos devem ter base nacional comum, além de constar como meta 2, 3 e 7 no Plano Nacional de Educação. A BNCC exhibe uma preocupação quanto ao desenvolvimento integral dos discentes, e para isso estabelece dez competências com o fito de progredir nos aspectos cognitivos, social, emocional, cultural e física. Dentro desse

desenvolvimento integral que a BNCC preconiza, a Educação Física por meio da capoeira é uma ferramenta essencial que pode ser inclusa nos currículos escolares para auxiliar a implementação da Lei 10.639/03 e da Lei 11.645/08. A nova perspectiva da cultura corporal de movimento, sendo fortalecida na BNCC, aumenta as possibilidades de inserção da capoeira na Educação Física escolar; favorecer um olhar para uma concepção de currículo crítico; proporcionar reflexão e discussão sobre a realidade sofrida e vivida pelos negros e negras durante o movimento diaspórico que alimentou o sistema escravocrata exercido no Brasil. Logo, a capoeira como o único esporte genuinamente brasileiro, passou a ser uma rica experiência para ser desenvolvida na escola, pois é capaz de abarcar além da atividade física, também aspectos históricos e sociais.

Segundo Oliveira e Leal (2009), a capoeira saiu de certo nicho, reduto, um campo empolgante, mas isolada e estigmatizada, para ser incorporada às questões maiores quanto à formação da nacionalidade, da educação, da construção da identidade nacional, já que é um instrumento incomparável de divulgação da história, da cultura e uma ação afirmativa da identidade brasileira.

A sua prática na escola possibilita o desenvolvimento de conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais, como autonomia, cooperação e participação social, postura não preconceituosa, entendimento do cotidiano pelo exercício da cidadania, historicidade, etc. No aspecto motor, especificamente, a capoeira deve ser reconhecida como uma alternativa rica para o desenvolvimento das estruturas das crianças, como esquema corporal, lateralidade, equilíbrio, orientação espaço-temporal, coordenação motora etc. [...] o ensino dos movimentos deverá ser acompanhado da transmissão de todos os elementos que envolvem sua cultura, história, origem e evolução ao mesmo tempo em que deverá ser estimulada a integração com outras disciplinas do contexto escolar. (SOUZA; OLIVEIRA, 2001, p. 44).

Dentro do fator interdisciplinar, a Educação Física, por meio da capoeira, pode contribuir para o Ensino de História e de Cultura Afro-brasileira e Africana e Indígena, conforme preconiza a Lei nº 10.639/2003 e a Lei nº 11.645/2008. Darido (2012, p. 78) fortalece essa concepção ao dizer que “[...] ensinar Educação Física não significa tratar apenas de técnicas e táticas, mais do que isso, significa oferecer uma formação ampla voltada à formação do cidadão crítico”. A problemática abordada por Darido reforça a ideia de que ensinar Educação Física, componente que engloba a capoeira, não se restringe ao aspecto físico do indivíduo, mas envolve seu desenvolvimento como um todo.

Seguindo a perspectiva de Darido (2012), e com vistas a atingir os objetivos propostos pelos PCNs de Educação Física e a implementação da Lei 10.639/2003 e a Lei 11.645/2008, algumas instituições de Educação Superior implementaram a disciplina de capoeira junto ao

currículo da instituição. Destaco três Universidades onde a capoeira é inserida no currículo. Primeiramente, a Universidade do Extremo Sul de Santa Catarina (UNESC), que implementou essa disciplina como obrigatória no ano de 2000, modificou para optativa e voltou a ser obrigatória, e atualmente é caracterizada como obrigatória na 6ª fase, denominada de Metodologia da Capoeira. A segunda é a Universidade de Brasília (UnB) que também oferece a disciplina Metodologia da Capoeira, mas atualmente a realização é optativa. A disciplina de Metodologia da Capoeira na UnB tem como objetivo proporcionar situações para que os/as alunos/as vivenciem

movimentos básicos da capoeira e promovendo experiências de ensino-aprendizagem sobre os princípios metodológicos da capoeira como meio de educação dentro dos objetivos da Educação Física; bem como o conhecimento dos rituais tradicionais da execução da roda de dos cânticos; a fim de utilizá-la nas escolas sem a intenção de formar capoeiristas, mas, como do aproveitamento da mesma num programa de Educação Física com o propósito de atender ao aluno e as suas necessidades com relação ao desenvolvimento do seu potencial Bio-Psico-Sociológico e Cultural. (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 2018, p. 1).

Com o propósito de promover a disciplina de capoeira no currículo, a Universidade Federal da Bahia (UFBA) possui no 4º semestre a abordagem da disciplina como Capoeira e no 5º semestre Capoeira I. Ambas disciplinas são obrigatórias, carga horária de 60 horas semestrais.

Todas as Universidades citadas anteriormente visam preparar os futuros professores e professoras para conhecer e valorizar as diferentes manifestações culturais que envolveram e ainda envolvem a construção do Brasil e constituição da identidade nacional, ou seja, estão abordando a Cultura Afro-Brasileira que envolve a Lei 10.639/03 e a Lei 11.645/08.

No entanto, essas disciplinas ofertadas não são capazes de habilitar o futuro professor para ministrar aulas de capoeira, principalmente no ambiente escolar, visto que o docente necessita ter formação mais ampla tanto teórica – ancestralidade – quanto prática. Tais competências são vivenciadas somente nas rodas de capoeira.

No sentido de seguir os critérios adotados pelas universidades, os sistemas de ensino têm dado abertura para que a capoeira adentre as instituições escolares, públicas e privadas, como uma ferramenta de proteção, reconhecimento e de incentivo da cultura Afro-brasileira, conforme previsto no Estatuto da Igualdade Racial (2010)

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.

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. (BRASIL, 2010, p. 19-20).

A SEPPIR, órgão que atuava de maneira efetiva, pois tinha o prestígio de Ministério durante o governo de Lula e Dilma, implementou o Estatuto da Igualdade Racial para atender legítimas demandas da população negra no âmbito municipal, estadual e Federal, com vistas a modificar padrões culturais arraigados na ideologia da sociedade.

O poder público, por meio dos nossos representantes, instituiu, inicialmente, o Projeto de Lei do Senado (PLS) nº 17, no ano 2014 e prevê que a prática da capoeira deve ser integrada na proposta pedagógica de cada escola, nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, público e privado. O referido PLS está em tramitação e tem o propósito de ser aprovado por três comissões: Esporte; Educação; e Constituição e Justiça e de Cidadania. A Comissão de Esportes analisou e votou pela aprovação. No entanto, realizaram algumas alterações quanto ao texto do referido no PLS nº 17/2014, com a seguinte redação final:

Art. 1º Fica reconhecido o caráter educacional e formativo da atividade de capoeira em suas manifestações culturais e esportivas.

Art. 2º Os estabelecimentos de educação básica, públicos e privados, poderão celebrar parcerias com associações ou outras entidades que representem e congreguem mestres e demais profissionais de capoeira, nos termos desta Lei.

§ 1º O ensino da capoeira deverá ser integrado à proposta pedagógica da escola de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.

§ 2º Para o exercício da atividade prevista nesta Lei, além do vínculo com a entidade com a qual seja celebrada a parceria, não se exigirá do profissional de capoeira a filiação a conselhos profissionais ou a federações ou confederações esportivas. (BRASIL, 2015, p. 8).

Esse PLS tem como objetivo central abrir espaços para a capoeira, que já é ensinada em ambientes extraescolares, possa ser incluída no cenário intraescolar de maneira formalizada, pois integra de maneira pulverizada algumas instituições escolares. A formalização amplia seu raio de abrangência; pode, pois, auxiliar na implementação da Lei 10.639/2003 e a Lei 11.645/2008. Vale lembrar que a batalha de incluir a capoeira como instrumento pedagógico nos diversos níveis de ensino teve início na década de 1970. No momento o PLS nº 17 de 2014 é identificada como PLS nº 1966/2015 e está aguardando o Parecer da Comissão de Educação.

Embora não tenham a formalização Federal, específica da capoeira, algumas instituições escolares a implementaram em suas propostas pedagógicas, como a Escola

Municipal de Ensino Fundamental Desembargador Amorim Lima¹⁰, no município de São Paulo/SP, que desenvolve oficina de capoeira e da Cultura Afro-brasileira na escola em atividades extracurriculares, bem como outras atividades, com a parceria de pais e mães de alunos/as e da comunidade. Essa escola começou a proporcionar momentos agradáveis para a convivência e assim aumentou o vínculo da comunidade com a escola.

O Colégio Integrado de Educação Moderna, rede privada, localizado no município de Goiânia/Goiás, também proporciona a prática da capoeira para seus/as alunos/as. A diretora Albertina¹¹ relata que reconhece a capoeira como importante caminho para ajudar a tratar de assuntos como o respeito às diferenças, o preconceito e, especialmente, para aumentar a autoestima e o desenvolvimento motor de portadores de deficiências motoras e intelectuais, pois a instituição possui um número significativo de 126 alunos/as que possuem alguma deficiência. O projeto de capoeira foi apresentado no programa Esporte Espetacular.

No mesmo sentido de proporcionar a prática da capoeira para os/as alunos/as, em uma perspectiva mais profunda e sólida, ou seja, com a premissa de tratar das questões que envolvem as relações raciais, a prefeitura municipal de Florianópolis, por meio da Secretaria Municipal de Educação, implementou no ano de 2016 a Matriz Curricular para Educação das Relações Étnico-Raciais na Educação Básica. O referido documento tem como objetivo qualificar as ações pedagógicas visando acolher de maneira afetiva o aluno e a aluna em suas particularidades. O município de Florianópolis mostra o interesse em atender todos/as com respeito; respeitar o contexto em que o discente está inserido; valorizar as tradições socioculturais e econômicas, isto é, preocupa-se com o respeito e a valorização das diferenças. O reconhecimento e entendimento das diferenças faz parte do rol de desafios que os sistemas de ensino precisam discutir para poderem proporcionar uma escola de qualidade para todos/as, especialmente, para a raça negra.

A Matriz da Educação das Relações Étnico-Raciais inspira-se nesse movimento e, pretende oferecer à Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, orientações e conteúdos, produtos de vivências, experiências e conhecimentos que possibilitem a revisão de modelos ainda vinculados a ideários que não reconhecem o quanto “somos todos constituídos por um conjunto de tantos outros”. Pretende ainda, e acima de tudo, reconstruir o lugar do sujeito e do tema, no âmbito do currículo escolar, dando-lhe lugares de visibilidade e de reconhecimento. (MATRIZ CURRICULAR PARA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA, 2016, p. 10).

¹⁰ Disponível em: < <https://amorimlima.org.br/institucional/31-2/>>. Acesso em: 07 set. 2018.

¹¹ Albertina Bringel, diretora do Colégio Integrado de Educação Moderna, de Goiânia/GO. Disponível em: <<https://globoplay.globo.com/v/4993857/>> . Acesso em: 18 nov. 2018.

O referido documento reconhece a miscigenação do povo brasileiro e isso envolve os legados linguístico, artístico, religioso, culinário, cultural e tantos outros. É no viés do patrimônio cultural que analiso a Matriz da Educação das Relações Étnico-Raciais na Educação Básica de Florianópolis, especificamente, do povo africano, que envolve a Lei 10.639/2003 e a Lei 11.645/2008. O capítulo II, ‘Matriz curricular com a abordagem da Educação das Relações Étnico-Raciais no interior das áreas do conhecimento e dos Núcleos de Ação Pedagógica das diferentes etapas e modalidades da Educação Básica’, traz a informação que todas as crianças percebem a diferença entre as pessoas e são muito curiosas desde cedo. Devido à instigação do/a aluno/a, o planejamento das atividades pode possibilitar ações pedagógicas, intencionais, para aprofundar os conhecimentos sobre a África e suas diversas etnias. Assim, o referido documento propõe algumas atividades, como: preparar as escolas para receber o/a aluno/a, por meio de espaços acolhedores e afetivos, onde todos/as sintam-se representados nos quadros, bonecos/as, livros e entre outras maneiras; reconhecer e valorizar as características étnicas; contar e mostrar histórias de pessoas da raça negra, enriquecendo com sons de instrumentos, imitações das vozes de personagens e mostrando as figuras; romper com a padronização de uma única cultura e etnia; tratar das diversas organizações familiares; a construção de instrumentos musicais e jogos africanos e trabalhar com a expressão da arte e dos movimentos corporais. Nesse arcabouço de atividades sugeridas, a prática da capoeira vem sendo contemplada, já que

As artes, são expressões do feito das pessoas em seus contextos históricos, culturais e sociais, nos quais se inclui a pertença étnica. Nossos/as estudantes, através das artes compreenderão o dinamismo e as importantes contribuições que as artes de matriz africana e afro-brasileira exercem para a identidade de todos nós. Essa contribuição está inscrita na nossa corporeidade, nas nossas cores, nas nossas músicas e nas expressões artístico-cultural. [...] a capoeira [...], enfim, parte do repertório que estão presentes e disponível como tema para nosso currículo. (MATRIZ CURRICULAR PARA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA, 2016, p. 72).

O engendramento da capoeira como componente da matriz curricular no município de Florianópolis/SC favorece a implementação da Lei 10.639/2003 e da Lei 11.645/08, pois foi e ainda faz parte como um dos elementos de resistência do povo negro contra o sistema escravagista imposto pelo povo branco, durante a intensa relação de poder e dominação que assombrou o território nacional, além de ser registrada como Patrimônio Cultural Imaterial do Brasil, iniciativa do Instituto do Patrimônio Histórico e Cultural (IPHAN, 2008) e de fazer parte do Patrimônio Cultural Imaterial da Humanidade, instituído pela UNESCO, em 2014 (IPHAN, 2014). Embora possua reconhecimento de órgão nacional e internacional, ainda circulam poucas pesquisas no painel de informações quantitativas da Coordenação de

Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), sobre a palavra-chave capoeira, sobre a qual foi realizada uma refinada busca por resultados em torno do período de 2003 a 2018 acerca da implementação da Lei 10.639/2003 e da Lei 11.645/2008, dentro da área de ciências humanas, especificamente, por programa de Pós-Graduação em Educação. Nessa busca refinada, encontrei 50 pesquisas¹², dentre as quais 37 são Dissertações (mestrado) e 13 Teses (doutorado). Quando a pesquisa delimita a palavra-chave capoeira na escola, a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) lança 15 resultados¹³, que correspondem a 9 Dissertações e 6 Teses. A pesquisa na BDTD foi verificada no campo do título, para busca avançada, compreendendo o período de 2003 a 2018. E, na biblioteca da UEMS¹⁴, no campo das Teses e Dissertações e, das Monografias, não foram encontradas pesquisas relacionadas aos termos capoeira ou capoeira na escola, embora realizado uma procura pelo título ou palavra-chave. Ao que parece, esta pesquisa inaugura na UEMS a discussão sobre a contribuição da capoeira na escola.

É nessa perspectiva da cultura Afro-brasileira que se pretende, no próximo capítulo, verificar junto aos/as professores/as e educandos/as, se ao fazer parte do currículo dos anos iniciais do Ensino Fundamental, na escola pública em Ilha Solteira/SP, a prática da capoeira agrega conhecimentos e valores culturais capazes de contribuir com o ensino da História e das Culturas Afro-Brasileira e Indígena.

¹² Disponível em: <<http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>>. Acesso em: 18 set. 2018.

¹³ Disponível em: <<https://tinyurl.com/yc2t4xb7>>. Acesso em: 18 set. 2018.

¹⁴ Disponível em: <<http://www.uems.br/biblioteca>>. Acesso em: 18 set. 2018.

CAPÍTULO 4 – EDUCAÇÃO AO SOM DO BERIMBAU: PASSOS REALIZADOS E RESULTADOS ENCONTRADOS

E aqui vale uma pequena abordagem relativa à circularidade. Para a cultura negra (no singular e no plural), o círculo, a roda, a circularidade é fundamento, a exemplo das rodas de capoeira, de samba e de outras manifestações culturais afro-brasileiras. Em roda, pressupõe-se que os saberes circulam, que a hierarquia transita e que a visibilidade não se cristaliza. O fluxo, o movimento é invocado e assim saberes compartilhados podem constituir novos sentidos e significados, e pertencem a todos e todas.

Brasil, 2006

4.1 O local da pesquisa

Esta pesquisa foi realizada no município de Ilha Solteira, Noroeste do estado de São Paulo, divisa com o estado de Mato Grosso do Sul (figura 1), possui uma população de aproximadamente vinte e seis mil habitantes. A cidade se originou em 1968, devido à construção da Usina Hidrelétrica de Ilha Solteira, hoje considerada a maior do estado de São Paulo. Por ter sido planejada, passa a imagem de cidade ideal, quando na verdade esconde uma segregação de classe social que se inicia a partir da chegada dos trabalhadores para a construção da usina. Segundo Sávio (2011) e Froelich (2001), esses trabalhadores foram divididos por níveis de casas (nível 1, 2, 3, 4, 5 e 6), onde o nível 1, mais baixo, era destinado a trabalhadores que não possuíam nenhuma especialização, como vigias, serventes e outros; no nível 2 residiam trabalhadores que possuíam pouquíssima especialização, como auxiliares de escritórios, funileiros e outros; no nível 3 os trabalhadores tinham um grau intermediário de especialização, como auxiliares especializados, enfermeiros, entre outros; nas residências de nível 4 foram alocados trabalhadores com mão de obra especializada, como enfermeiros de alto padrão, professores, entre outros; no nível 5 abrigavam-se os chefes que não possuíam formação acadêmica e no nível 6, o mais alto, destinado a chefes com nível universitário (figura 2). De acordo com Sávio (2011),

A ideia de agrupar a população por níveis de categorias profissionais talvez tenha sido a mais polêmica de todo o projeto e a que mais causou problemas para a população ao longo dos próximos anos. Mesmo sabendo dos riscos de segregação, o projeto optou por tentar amenizá-los, distribuindo as casas de modo a provocar uma certa nivelção social – o que, de fato, pouco aconteceu.

Foram estabelecidos seis tipos de moradias de acordo com um plano habitacional baseado em critério de nível funcional e salarial. (SÁVIO, 2011, p. 50-51).

Figura 1 – Localização de Ilha Solteira no estado de São Paulo



Fonte: Unesp Ilha Solteira

Figura 2 - Casa nível 1 (esquerda) e casa nível 5 (direita)



Fonte: Sávio (2001)

Os trabalhadores braçais, boa parte composta por nordestinos (FROELICH, 2001) que vieram para a cidade de Ilha Solteira, moravam nas casas de nível 1, 2 e, raramente, nas de nível 3. Para conseguir melhorar sua condição financeira, ou até mesmo por ser a única oportunidade de sustentar sua família, submeteram-se a condições exaustivas de trabalho; criaram seus filhos separados dos filhos dos trabalhadores de nível universitário, durante o processo de ensino e aprendizagem. Assim,

A atribuição de um nível diferenciado a cada funcionário criou sérios problemas de relacionamento entre as pessoas, porque estendia-se às famílias e, absurdo completo, também às crianças! Além dos embaraços criados com o impedimento de frequentar clubes de nível mais alto por famílias de nível mais baixo, muitas brigas surgiam entre as crianças nas escolas, igualmente separadas por níveis. A questão dos níveis incomodava até mesmos os profissionais [...]. (FROELICH, 2001, p. 142-143).

Atualmente, as casas desses níveis, embora tenham passado por reformas, melhorias e ampliações, não deixaram de pertencer ao nível social mais baixo, segundo o imaginário da população local.

Os filhos dos trabalhadores braçais estudavam na denominada Primeira Escola Estadual de Primeiro Grau (EEPG) de Ilha Solteira, cujo nome atual é Escola Estadual Arno Hausser, está localizada na zona norte do município, destinada à população de níveis 1 e 2, ou seja, trabalhadores braçais. Inicialmente, a ocupação das dependências da ala B da 1ª EEGP de Ilha Solteira deu início a 3ª Escola Estadual de Primeiro Grau de Ilha Solteira, que surgiu no ano de 1981; sua denominação foi alterada em 1992, para EEGP Professora Lúcia Maria Donato Garcia (LMDG), e por fim, no ano de 1996 houve outra alteração, na qual a instituição passa a se chamar Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Professora Lúcia Maria Donato Garcia (PPP, 2016/2019) - a instituição escolar alvo da pesquisa.

O município de Ilha Solteira possui hoje a Secretaria Municipal de Educação Esporte e Lazer, que abarca três Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEF), denominadas de EMEF Aparecida Benedita Brito da Silva (ABBS); a EMEF Prof. Paulo Freire e a EMEF Profª Lúcia Maria Donato Garcia (LMDG).

A EMEF Profª LMDG, localizada na Avenida Brasil Norte, nº 905, Zona Norte, é composta por aproximadamente 480 alunos/as, distribuídos/as em 21 turmas, o ciclo I formado pelos/as alunos/as dos 1º, 2º e 3º anos e o ciclo II, formado pelos/as alunos/as dos 4º e 5º anos. A escola conta com uma estrutura física antiga, composta por refeitório, sala de vídeo/anfiteatro, biblioteca, sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), sala de reuniões/professores, secretaria, sala de informática (desativada), sala para as coordenadoras e uma para a diretora, quadra coberta, pátio coberto, depósito, ateliê e uma sala de enfermagem.

Atualmente, a escola possui 29 professores/as, dentre os quais 21 são professoras Polivalentes; uma professora de Educação Ambiental; um professor de Educação Física; uma professora Polivalente (readaptada) de leitura/biblioteca; uma professora Polivalente para reforço; uma professora Polivalente para o AEE; uma professora Polivalente de Libras; um professor de Educação Física para o AEE e um professor de Educação Física para o atendimento de Psicomotricidade. Importa salientar que este pesquisador faz parte do quadro efetivo de professores de Educação Física, da EMEF Profª LMDG.

Os/As professores/as Polivalentes, professores/as de Educação Física e monitores/as são obrigados a participar do Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), Orientação Técnica (OT) e Hora Atividade (HA) como componentes da carga horária. O HTPC dos/as professores/as Polivalentes é realizado às terças-feiras, das 14h às 18h, na escola. A OT é

realizada às quartas-feiras, das 14h às 17h na Secretaria Municipal de Educação, Esporte e Lazer, além de realizar a HA às quintas-feiras, das 14h às 17h na escola e mais três HA em local de livre escolha. Os/As professores/as de Educação Física realizam a OT às segundas-feiras das 7h às 11h na Secretaria Municipal de Educação, Esporte e Lazer. O HTPC é realizado na segunda-feira das 11h às 12h e na sexta-feira das 15h às 17h na Secretaria Municipal de Educação, Esporte e Lazer. A hora aula de cinco horas é realizada na escola em dias e horas diferentes, dependendo da escolha do/a professor/a de Educação Física e, mais três HAs de livre escolha. Quanto aos/as monitores/as, realizam somente a OT às sextas-feiras, das 15h às 17h.

Os/As professores/as que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental no município de Ilha Solteira/SP são referenciados/as como ‘Polivalentes’. Os/As professores/as Polivalentes são os docentes responsáveis por ministrarem as disciplinas que compõem a Base Comum – período matutino -, ou seja, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia e Arte, todos com educação superior na área de atuação. Messeder (2012) enaltece em seus comentários a compreensão da importância da educação superior na área de atuação, a qual é citada no artigo 62 da LDB/96:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (MESSEDER, 2012, p. 187).

Sendo assim, os/as professores/as que possuem a habilitação de acordo com o artigo 62 da LDB/96, podem atender as necessidades do município de Ilha Solteira/SP, citados como professores/as Polivalentes. A LDB/96 em seu artigo 32, especificamente, no tocante ao ensino fundamental, permite aos sistemas de ensino realizar desdobramentos em ciclos, diferenciando os atendimentos às séries/anos, conforme o exemplo do Parecer CNE/CEB nº 5/1997

Por exemplo, a diferença entre a metodologia e os procedimentos recomendáveis nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, via de regra com professora única polivalente, em comparação com as séries posteriores, pode recomendar a distinção das duas fases em ciclos (artigo 32, § 1º). Sistemas há, nos quais têm sido experimentada a organização dos estudos com observância de critérios outros. O dispositivo abre, portanto, espaço para diferentes modos de organização. (BRASIL, 1997, p. 6).

De acordo com Cruz (2017), o Parecer CNE/CEB nº 5/97 recomenda que a atuação metodológica em sala de aula, é obrigatoriamente realizada por um/a único/a professor/a Polivalente. Para o autor, o conceito de Polivalente está ligado ao docente que atua nos anos

iniciais do ensino fundamental. O/A professor/a polivalente ministra cinco ou mais disciplinas que contemplam o currículo escolar, transitando e engendrando diversas áreas de conhecimentos e procedimentos no sentido de construir e fortalecer o processo de ensino e aprendizagem necessário para a formação integral do/a aluno/a. No Parecer CNE/CEB nº 16/99, entende-se como

O atributo de um profissional possuidor de competências que lhe permitam superar os limites de uma ocupação ou campo circunscrito de trabalho para transitar para outros campos ou ocupações da mesma área profissional ou de áreas afins [...]. (BRASIL, 1999, p. 37).

Quanto aos/as professores/as de Educação Física da EMEF Profª LMDG, todos/as possuem como requisito básico a formação específica da disciplina, ou seja, são profissionais habilitados – diploma e registro no Conselho Regional de Educação Física (CREF) – para exercer a profissão de professor/a de Educação Física.

Ainda sobre a composição da estrutura humana da EMEF Profª LMDG, tem o quadro de professores e monitores que atendem o Projeto Escola em Tempo Integral¹⁵ – período vespertino – composto por 21 profissionais, distribuídos para atender o projeto de dança, música, natação/capoeira, iniciação esportiva, projeto de Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE) e atividade esportiva diferenciada.

A Equipe Gestora é formada por uma Diretora de Escola, uma Coordenadora do Ciclo I; uma Coordenadora do Ciclo II e uma Coordenadora Geral. A escola conta ainda com uma merendeira; duas funcionárias de serviços gerais, e duas estagiárias do curso técnico de enfermagem. Esse quadro de colaboradores/as muda constantemente.

Na EMEF Profª LMDG é oferecido o ensino no sistema de Período Integral, com horário de funcionamento das “7h00 às 12h00 – Período com aulas da Grade Regular; 12h00 às 13h00 – Horário de Almoço; 13h00 às 16h00 – Grade diferenciada – Projetos”. (PPP, 2009/2012, p. 4). Entretanto, no PPP (2016/2019) houve uma alteração quanto ao horário de funcionamento, ficando das “13h00 às 15h00 – Grade diferenciada – Projetos” (PPP, 2016/2019, p. 4) e seu regimento passa a ser em Tempo Integral. A alteração de nomenclatura de Período Integral para Tempo Integral não trouxe mudança significativa na organização curricular.

¹⁵ Nos PPPs (2009/2012, 2016/2019), há uma alternância quanto ao uso do termo Tempo Integral e/ou Período Integral, ambas correspondem à Base Comum e à Base Diversificada. Os/as professores/as que ministram as aulas da Base Comum – período matutino - não permanecem no período vespertino. No período vespertino as aulas da Base Diversificada são ministradas por outros/as professores/as, além de monitores/as. No entanto, as aulas de capoeira são ministradas somente por professores/as de Educação Física.

A grade regular apresentada anteriormente corresponde à Base Nacional Comum Curricular que “[...] é, portanto, uma dimensão obrigatória dos currículos nacionais e é definida pela União” (PPP, 2009/2012, p. 43), conforme figura 3 e no (PPP, 2016/2019, p. 18), de acordo com a figura 4.

Figura 3 - Base Comum dos anos iniciais do Ensino Fundamental

Disciplinas	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano
Língua Portuguesa	7	7	7	7	7
Matemática	7	7	7	7	7
Ciências	3	3	3	3	3
História	2	2	2	2	2
Geografia	2	2	2	2	2
Educação Física	1	1	1	1	1
Artes	1	1	1	1	1
Redação	1	1	1	1	1
Inglês	1	1	1	1	1

Fonte: (PPP 2009/2012, p. 43)

Figura 4 - Base Comum dos anos iniciais do Ensino Fundamental

Disciplinas		1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano
Base comum	Língua Portuguesa	10	10	10	8	8
	Matemática	8	8	8	8	8
	Ciências	2	2	2	3	3
	História/Geografia	2	2	2	3	3
	Educação Física	1	1	1	1	1
	Artes	1	1	1	1	1

Fonte: (PPP 2016/2019, p. 18)

Quanto à grade diferenciada desenvolvida na EMEF Prof^a LMDG que corresponde a “[...] Uma Parte Diversificada do currículo, também obrigatória, que se compõe de conteúdos complementares, identificados na realidade regional e local, que devem ser escolhidos em cada sistema ou rede de ensino e em cada escola. Assim, a escola tem autonomia para incluir temas de seu interesse” (PPP, 2009/2012, p. 43) e também, apresentada na redação do PPP (2016/2019).

Entretanto, embora esteja explícito nos PPPs (2009/2012; 2016/2019) da instituição escolar pesquisada, a obrigatoriedade de os/as alunos/as frequentarem todas as disciplinas que envolvem a Base Comum e a Parte Diversificada, bem como obter resultados satisfatórios e frequência necessária para avançar no processo de ensino e aprendizagem, a EMEF Prof^a LMDG exerce um comportamento institucional fragilizado, com anuência da Secretaria Municipal de Educação, Esporte e Lazer, conforme seus PPPs (2009/2012; 2016/2019), pois permite a dispensa de uma grande parcela de seus/as alunos/as de frequentarem a Parte

Diversificada, especialmente a capoeira, conforme o relato do/a aluno/a que não realiza a disciplina de capoeira “eu não faço por que não acho legal e minha mãe não deixa”. (N. 11). Além do/a aluno/a que afirmou não frequentar “Porque não gosto de capoeira e porque não faço período”. (N. 5), dentre outros relatos.

A liberação dos/as alunos/as por parte da escola é devida às solicitações e rejeições exercida pelos seus pais ou responsáveis, que devem se apresentar pessoalmente na escola para preencher e adquirir uma carteirinha de autorização diária ou anual, - a qual foi observada pelo pesquisador - para seus/as filhos/as se ausentarem da Parte Diversificada, mesmo que parcialmente. Essa dispensa fica legitimada no município pela Lei Complementar nº 234, de 27 de maio de 2011, conforme segue:

Artigo 7º - A Escola em tempo Integral não será optativa, todo aluno matriculado na rede pública municipal de educação deve frequentar às 8 horas diárias de atividades. Parágrafo Único – O aluno que, por qualquer motivo, não puder participar das Atividades Curriculares da Escola em Tempo Integral, o pai e/ou responsável deve requerer a dispensa e assinar um termo de responsabilidade ao prejuízo do desenvolvimento das habilidades do aprendiz. (ILHA SOLTEIRA, 2011, p. 2).

A Secretaria Municipal de Educação Esporte e Lazer adotou nas três EMEFs o sistema de Período/Tempo Integral, com base nos princípios necessários para uma Educação Integral. No entanto, o conceito de Educação Integral, faz menção à construção do processo de desenvolvimento pleno do discente, de maneira articulada e trabalha suas dimensões: afetiva, cognitiva, social, ética, estética e física. Segundo o MEC

A educação integral constitui ação estratégica para garantir atenção e desenvolvimento integral às crianças, adolescentes e jovens, sujeitos de direitos que vivem uma contemporaneidade marcada por intensas transformações e exigência crescente de acesso ao conhecimento, nas relações sociais entre diferentes gerações e culturas, nas formas de comunicação, na maior exposição aos efeitos das mudanças em nível local, regional e internacional. Ela se dará por meio da ampliação dos tempos, espaços e oportunidades educativas que qualifiquem o processo educacional e melhorem o aprendizado dos alunos. Não se trata, portanto, da criação ou recriação da escola como instituição total, mas da articulação dos diversos atores sociais que já atuam na garantia de direitos de nossas crianças e jovens na co-responsabilidade por sua formação integral (BRASIL, 2009, p. 1).

O principal defensor e precursor de uma Educação Integral no Brasil foi Anísio Spínola Teixeira¹⁶, pois rejeitava a ideia de a escola funcionar em tempo parcial e que tratasse somente aspectos ligados às disciplinas de Português – ensinar a ler e a escrever - e Matemática - as operações de somar, subtrair, multiplicar e dividir. Teixeira (1994) defende a ideia de escola de Tempo Integral, a qual contemple atividades práticas, ou seja, um ambiente concreto de estudo, atividades relacionadas ao trabalho, recreação e arte, com possibilidades de conectar hábitos da vida real. Também defendeu um ensino público, obrigatório e de qualidade, visando atender as classes sociais mais baixas, isto é, os menos favorecidos financeiramente que não têm a oportunidade de proporcionar vivências necessárias para que suas crianças desenvolvam a Educação Integral em Tempo Integral, como forma de reparar uma dívida social com a população brasileira e, principalmente, com a raça negra.

A Educação Integral em escolas de Tempo Integral tornou-se uma política pública detalhadamente esmiuçada no Manual da Educação Integral para Obtenção de Apoio Financeiro por meio do ‘Programa Dinheiro Direto na Escola’ (PDDE, 2010) e apresentou alguns critérios básicos para sua implementação, como

A Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, que instituiu o FUNDEB, determina e regulamenta a educação básica em tempo integral e os anos iniciais e finais do ensino fundamental (art.10, § 3º), indicando que a legislação decorrente deverá normatizar essa modalidade de educação. Nesse sentido, o decreto nº 6.253/07, ao assumir o estabelecido no Plano Nacional de Educação, definiu que se considera “educação básica em tempo integral a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total que um mesmo estudante permanece na escola ou em atividades escolares” (art. 4º). (BRASIL, 2010, p. 2).

Na perspectiva para a implementação da escola em Tempo Integral exposta pelo MEC, o aluno é obrigado a realizar todos os componentes curriculares que compõem a matriz curricular da instituição. Desse modo, os/as representantes governamentais do município de Ilha Solteira, ao sancionarem a Lei Complementar nº 234, de 27 de maio de 2011, em seu artigo 7, parágrafo único, exercem condutas contrárias ao Decreto nº 6.253/07, fruto da Lei nº 11.494/2007, exposto no Manual da Educação Integral do MEC. Inclusive as atividades

¹⁶ Anísio Spínola Teixeira, brasileiro, nasceu dia 12 de julho de 1900 na cidade de Caetitê/BA. Teixeira, se formou, na Faculdade de Direito da Universidade do Rio de Janeiro e iniciou como pedagogo em 1924. Em 1925, foi à Europa observar o sistema educacional de diversos países. No seu retorno realiza várias mudanças no sistema de ensino da Bahia. Em 1927, muda para os Estados Unidos e conclui a pós-graduação e mestrado. Em 1951, assume o cargo de Secretário Geral da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). No ano seguinte, foi nomeado para a direção do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), e criou o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE). Foi convidado em 1962, a ser Conselheiro do Conselho Federal de Educação. Foi um dos fundadores da Universidade de Brasília, tornando reitor entre 1963 e 1964. Faleceu em 11 de março de 1971. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/noticias/educacao-e-ciencia/2015/03/anisio-teixeira-e-considerado-um-dos-maiores-educadores-do-brasil>>. Acesso em: 13 set. 2018.

fomentadas pelo referido Manual incluem a possibilidade de implementação da capoeira no campo de ‘Cultura e Artes’.

Ainda na Parte Diversificada, todas as EMEFs do município implantaram junto ao currículo escolar a prática da capoeira, desde o ano de 2009. A prática da capoeira é

componente da Base Diversificada¹⁷ obrigatória, na escola pesquisada, para todos/as alunos/as do 4º e 5º ano. De acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP) da EMEF Profª LMDG.

A escola em Tempo Integral traz um elemento novo, importantíssimo, para o processo educacional: a ampliação do tempo de permanência dos alunos na escola. Essa ampliação permite uma transformação na qualidade do processo ensino-aprendizagem proporcionando envolvimento, empenho e criatividade dos educadores, direção, comunidade e família. A proposta curricular é voltada para os interesses e as necessidades dos alunos e da comunidade. Devem ser observados os avanços científicos, tecnológicos e culturais da sociedade contemporânea. O Projeto Escola em Tempo Integral conta com uma matriz curricular que privilegia a melhoria significativa da aprendizagem do aluno, por intermédio de oficinas curriculares que abordam as áreas de linguagem, matemática, esportivas e culturais e da formação social, através de um trabalho diferenciado. (PPP, 2009/2012, p. 65).

Para a análise da estrutura curricular da Base Diversificada, especialmente, foi utilizado o quadro que envolve a disciplina de capoeira, conforme o quadro apresentado nos dois últimos PPPs 2009/2012 (figura 5) e 2016/2019 (figura 6).

Figura 5 - Base Diversificada dos anos iniciais do Ensino Fundamental

Disciplinas		1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano
Atividades esportivas	Dança	0	1	1	1	1
	Natação	0	0	0	1	1
	Capoeira	0	0	0	1	1
	Iniciação esportiva	0	1	1	1	1
	Dama/Xadrez	0	1	1	1	1
	Cidade da criança	0	3	1	1	1

Fonte: Projeto Político Pedagógico (PPP) da EMEF Profª LMDG (PPP, 2009-2012, p. 44)

¹⁷ Base diversificada corresponde às disciplinas inseridas no currículo da escola no período vespertino, ligadas às áreas de linguagem, matemática, esportivas e culturais e da formação social. Tratarei, especificamente, no PPP (2009/2012) da Base Diversificada, onde apresenta o quadro de Atividades Esportivas – Dança, Natação, Capoeira, Iniciação Esportiva, Dama/Xadrez e Cidade da Criança e do PPP (2016/2019) onde a Base Diversificada é denominada como Projetos – Dança, Música, Atividade Esportiva Diferenciada (AED), Arte Urbana, Natação/Capoeira e Iniciação Esportiva.

Figura 6 - Base Diversificada dos anos iniciais do Ensino Fundamental

Disciplinas		1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano
Projetos	Dança	2	2	2	2	2
	Música	2	2	2	2	2
	AED*	2	2	2	0	0
	Arte Urbana	2	2	2	0	0
	Natação/Capoeira	0	0	0	2	2
	Iniciação Esportiva	0	0	0	2	2

Fonte: Projeto Político Pedagógico (PPP) da EMEF Profª LMDG (PPP, 2016/2019, p. 19)

* Atividade Esportiva Diferenciada. O Projeto Arte Urbana foi substituído, em 2017, pelo Projeto SEBRAE¹⁸

É nesse contexto escolar que a prática da capoeira tem sido contemplada na Base Diversificada como disciplina entre as atividades esportivas (PPP, 2009/2012) e como projeto (PPP, 2016/2019). Acredita-se que haja uma comunicação/integração entre a coordenadora dos/as professores/as de Educação Física, coordenadora dos/as professores/as Polivalentes e a coordenadora de projetos na construção do planejamento escolar.

Entretanto, na prática não se concretiza essa realidade, pois na construção do planejamento anual (período que antecede o início do ano letivo) e/ou no replanejamento (período pós-recesso escolar, meio do ano) essa aproximação entre as coordenadoras não ocorre, tampouco o encontro dos/as professores/as responsáveis pela disciplina de capoeira (professor de Educação Física) e os Polivalentes. Assim, rema-se no sentido contrário da forma apresentada no PPP (2009/2012), no qual consta que

[...] sentimos a necessidade de empreender uma proposta de trabalho coletivo, a qual possa ofertar subsídios para vencer as barreiras e entraves que inviabilizam a construção de uma escola pública que eduque de fato para o exercício pleno da cidadania e seja instrumento real de transformação social. Espaço em que se aprenda a aprender, a conviver e a ser com e para os outros. (PPP, 2009/2012, p. 7).

E também indo na contramão da justificativa apresentada, já que “O Projeto Político Pedagógico é embasado no trabalho coletivo no qual o compromisso de toda equipe é fundamental para a construção de um trabalho organizado e produtivo, atendendo a demanda das necessidades diagnosticadas”. (PPP, 2016/2019, p. 9).

O trabalho coletivo realmente faz parte da filosofia de trabalho da escola, de acordo com os dois últimos PPPs, mas na prática isso não funciona, ou seja, não há o encontro entre os/as professores/as do período matutino com o vespertino, especialmente, tratando da disciplina de capoeira. Conforme o relato da professora Polivalente (N. 5), “Não tive contato

¹⁸ O Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE), foi instituído na EMEF LMDG com a perspectiva de instigar os/as alunos/as a se tornar um/a empreendedor/a capaz de concretizar seus objetivos agindo com determinação e persistência para efetiva-los. (SEBRAE, 2012).

com a equipe do período integral para trocas de experiências, compartilhar saberes e ideias” e também da Professora Polivalente (N. 6), afirmando que “O planejamento não é realizado junto com os professores como um todo; logo, não posso falar com precisão os conteúdos abordados nesta”, ou seja, fica comprometida a relação proximal entre as disciplinas, pois não ocorre a interdisciplinaridade. Essa ausência de comunicação, entre a disciplina de Educação Física e as demais disciplinas ministradas pelos/as professores/as polivalentes segrega aspectos significativos para a implementação da Lei 10.639/2003 e a Lei 11.645/2008, que devem ser conectados quando abordados pelos/as professores/as, de ambas as disciplinas.

Na figura 5, é possível verificar que a disciplina de capoeira para o 4º e 5º ano foi ofertada somente uma aula por semana, durante o ano todo, desde o ano de 2009 a 2012. Na figura 6, podemos perceber uma alteração quanto ao número de aulas de capoeira ministradas durante a semana, duas aulas semanais. Essa mudança foi apenas quantitativa, pois não houve alteração quanto ao conteúdo e objetivos das aulas de acordo com os PPPs (2009/2012, 2016/2019). Ambos PPPs expõem que

A capoeira adquire um papel importante na medida em que pode estruturar um ambiente facilitador e adequado para a criança, oferecendo experiências que vão resultar num grande auxiliar de seu desenvolvimento motor. Desenvolvimento da autoestima, autonomia e construção da identidade por parte dos alunos como uma possibilidade de construção de um espaço de integração, formação, confraternização e aprendizagem. (PPP, 2016/2019, p. 24).

Antecedendo o desenvolvimento da disciplina de capoeira, é realizada a atribuição das aulas, para todos/as os/as professores/as que compõem o quadro de professores/as efetivos/as e, posteriormente, aos/as professores/as contratados/as. Após definir os/as professores/as da disciplina é feita uma capacitação. Entretanto, essa capacitação é realizada pontualmente, uma vez por ano, no período da manhã, com duração de aproximadamente duas horas, contemplando somente aspectos ligados às habilidades e atividades corporais como a coordenação motora ampla e fina, flexibilidade, agilidade, noção de espaço, fortalecimento e desenvolvimento das musculaturas e tantos outros benefícios corporais. Uma única vez, durante uma orientação técnica, falou-se da origem da capoeira de maneira superficial, não se tratou de questões históricas – Lei 10.639/03 e a Lei 11.645/08 - que abordam a ligação da capoeira ao processo de escravidão, da diáspora africana, da dura realidade de exclusão a que submeteram os/as negros/as no Brasil, ou seja, não se valorizou a essência da capoeira para que os/as professores/as pudessem se sentir instigados/as ou provocados/as a pesquisar sobre o assunto, no sentido de avançar do conhecimento ingênuo para o epistemológico de modo a favorecer a construção de comportamentos e atitudes antirracistas. Conforme o relato do/a

professor/a de Educação Física (N. 3), quando perguntado se conhecia a Lei 10.639/03 e a Lei 11.645/08 disse que não, e justificou dizendo “que nunca tive interesse em conhecer a lei”.

Além disso, a disciplina de capoeira é contemplada na matriz curricular, somente uma vez por semana, com a realização de uma aula dupla, ano de 2017, período de desenvolvimento da pesquisa, a qual se inicia aproximadamente no final do mês de abril, com interrupção devido ao recesso no mês de julho; retorno no mês de agosto e encerramento das atividades da capoeira aproximadamente na primeira quinzena de setembro. Há uma alternância entre as disciplinas de capoeira e natação, entretanto, essa alternância não consta no PPP (2016/2019). Ao que me parece, enquanto professor de Educação Física e observador, a disciplina de capoeira somente entra em cena devido à baixa temperatura da água da piscina e do clima (frio), ou seja, aproximadamente quatro meses, pois nos períodos em que a temperatura do clima está quente, no início e final do ano, prioriza-se a disciplina de natação.

Com essas fragilidades quanto à implementação da disciplina de capoeira engendrada na matriz curricular, algumas reflexões e questionamentos passam a fazer parte da pesquisa: a) Será suficiente ou significativo para que o/a aluno/a desenvolva comportamentos e atitudes antirracistas, já que o foco é o desenvolvimento motor? b) Será que essa construção da identidade mencionada no objetivo da capoeira está voltada para uma forma de resistência do povo negro contra o sistema opressor? c) Como a capoeira poderá contribuir para agregar conhecimentos e valores culturais nos/as alunos/as se os PPPs (2009/2012, 2016/2019) da instituição não reconhecem o racismo presente na escola?

Para corroborar essas fragilidades quanto às relações raciais, temos a Secretaria Municipal de Educação, Esporte e Lazer, que raramente oferta uma orientação técnica voltada para comportamentos antirracistas, ou sendo mais realista, alguns dos/as colaboradores/as que compõem seu quadro de funcionários nunca participaram de palestras, formação continuada ou orientação técnica que tratasse da implementação da Lei 10.639/2003 e da Lei 11.645/2008 no ambiente escolar. Conforme o relato do/a professor/a de Educação Física (N. 4), “No município em que atuo, nunca presenciei qualquer tipo de reunião que falasse sobre o ensino de história e cultura afro-brasileira” e o da professora Polivalente (N. 6) “Sei que houve a criação da lei e a obrigatoriedade o ensino de tais disciplinas, porém até o momento não houve o estudo de tal lei e reflexões sobre a mesma em nossa realidade escolar”. Assim, aqueles/as professores/as que julgam necessário tratar da temática étnico-racial deverão buscar capacitação por conta própria para desenvolver os conteúdos que envolvem a Lei 10.639/2003 e a Lei 11.645/2008.

O MEC disponibiliza para as secretárias de ensino dispositivos legais para abordar a temática das relações raciais no contexto escolar com os/as professores/as e demais colaboradores/as das escolas. A ausência da abordagem das relações raciais para os/as professores/as decorre da omissão da Secretaria Municipal de Educação, Esporte e Lazer do município, pois quem tem a responsabilidade de desenvolver e promover uma capacitação capaz de sensibilizar os/as professores/as quanto à implementação das Leis 10.639/2003 e a Lei 11.645/2008, é a secretaria de ensino. Nesse sentido da secretaria de ensino quanto à desvalorização da temática das relações raciais, a EMEF Prof^a LMDG também exerce a mesma ideologia, contrariamente ao que almeja em seu PPP (2009/2012), uma vez que pretende

[...] fundamentar-se no princípio de ofertar um modelo de educação que dê conta de contribuir para a formação de cidadãos conscientes do seu papel na sociedade, através da construção, disseminação do conhecimento e (re)leitura de mundo, num processo contínuo de aprendizado e envolvendo professores, alunos, funcionários e toda a comunidade.

A Proposta que ora é apresentada, prioriza a oferta de um modelo de educação que contribua para a reflexão, ação e construção de uma nova realidade social. (PPP, 2009/2012, p. 6).

Além de ferir o princípio do modelo de educação escolhido, também constrói uma barreira para que o objetivo geral dos PPPs (2009/2012, 2016/2019) se concretize, pois, está sendo apresentado da seguinte maneira:

Ser espaço físico, pedagógico, político e cultural de formação de sujeitos de plena cidadania e de consciência crítica, capazes de produzir e compartilhar os conhecimentos, transformando-os em aprendizagem concreta e viabilizadora que venha favorecer o crescimento social da comunidade Ilhense na qual está inserida. (PPP, 2016/2019, p. 9).

A consciência crítica apresentada no objetivo geral do PPP (2016/2019) é em grande parte desvalorizada pelo sistema de ensino do município e pela própria instituição escolar idealizadora, especialmente, no tocante à implementação da Lei 10.639/2003 e da Lei 11.645/2008. Conforme o relato da professora Polivalente (N. 5), que possui 15 anos de magistério na instituição pesquisada:

Desconheço as leis, em nenhum momento foram apresentadas ou discutidas durante o planejamento anual. No entanto, o conteúdo da cultura afro brasileira está presente na área de artes, no livro didático. Em virtude da relevância de tal conteúdo desenvolvi com a turma. (PROFESSORA POLIVALENTE N. 5).

Além de ferir a maioria das perspectivas contidas nos objetivos específicos apresentados nos PPPs (2009/2012, 2016/2019), quais sejam:

Compreender a cidadania como participação social e política, assim como o exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito;

Posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas;

Conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao país;

Conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais; (PPP, 2016/2019, p. 10).

O objetivo geral e os específicos apresentados nos PPPs (2009/2012, 2016/2019) são realmente compatíveis com o exposto na justificativa, “[...] com o objetivo de construir um ensino de qualidade, atendendo às necessidades do educando, no sentido de inseri-lo no mundo moderno, com abertura a revisão de adequação no plano”. (PPP, 2016/2019, p. 9). Porém, a construção do ensino de qualidade, voltada para as relações étnico-raciais, especialmente ao povo negro, não tem a devida valorização, e sequer foi mencionado o termo negro, raça negra ou até mesmo racismo nos PPPs (2009/2012, 2016/2019) da instituição escolar, embora a temática racismo seja um dos maiores motivos de exclusão no ambiente de ensino para crianças, jovens e adultos negros. Outro ponto que merece destaque na análise do PPP (2009/2012) é quanto ao Plano de Ações Pedagógicas ao Longo do Ano – Cronograma de Atividades - pois não consta nenhuma programação voltada para as questões étnico-raciais, nem mesmo o Dia da Consciência Negra, 20 de novembro, mesmo que no município a data tenha sido sancionada como Feriado Municipal. Já no PPP (2016/2019) não consta sequer o Plano de Ações Pedagógicas ao Longo do Ano – Cronograma de Atividades.

Ainda mergulhado na justificativa dos PPPs (2009/2012, 2016/2019),

O projeto estabelece como meta à construção de um fazer democrático, envolvendo e formando alunos participativos e críticos reconhecedores da necessidade de valorização das relações interpessoais e respeito mútuo entre os pares e profissionais da educação. (PPP, 2016/2019, p. 9).

A valorização das relações interpessoais, especialmente, envolvendo o povo negro, no contexto da instituição pesquisada fica gravemente prejudicada devido à desvalorização de informações para a implementação da Lei 10.639/2003 e da Lei 11.645/2008, já que, quando perguntado às professoras Polivalentes se a escola ou a secretaria de educação já proporcionou discussões sobre a temática do preconceito, discriminação e racismo com os professores no Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo e/ou Orientação Técnica, 87,5% (7 professoras Polivalentes) disseram que não e apenas 12,5% (1 professora

Polivalente) disse sim. Nesse momento em que os/as professores/as necessitam de um suporte quanto ao processo de ensino/aprendizagem sobre as relações raciais, já que, o racismo é configurado como o maior obstáculo a se romper dentro de um sistema educacional e está diretamente ligado à questão do acesso, permanência e qualidade da educação, a Secretaria Municipal de Educação, Esporte e Lazer de Ilha Solteira e, conseqüentemente a escola, dão as costas para a magnitude da temática racial e priorizam as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, pois são os conteúdos mais abordados nas avaliações internas e externas. O comportamento apresentado pela secretaria e a escola não corresponde ao expresso nos princípios norteadores dos PPPs (2009/2012, 2016/2019), que visam a um ensino de sucesso para o/a aluno/a, conforme exposto a seguir:

- a) princípio da democratização do acesso e permanência do aluno na escola com vistas a desenvolver o processo ensino-aprendizagem de qualidade, capaz de promover o sucesso do aluno na escola e sociedade;
[...]
- g) princípio da valorização dos profissionais da escola visando assegurar uma base de educadores com formação para atuar com os alunos, ao mesmo tempo, propiciar a formação continuada para o aperfeiçoamento de sua prática. (PPP, 2016/2019, p. 12).

Esses dois princípios norteadores se efetivados no contexto escolar, primeiramente seriam capazes de sensibilizar seus/as professores/as quanto da seriedade da temática racial, desenvolvida de maneira consciente e não como uma imposição do Estado. Assim os/as professores/as abordariam o tema racial com interesse e comprometimento e refletiria automaticamente nos/as seus/as alunos/as a construção de ações e atitudes antirracistas.

A negligência por parte da escola também é manifestada com a ausência de informações sobre o número de alunos/as negros/as e não negros/as, no seu interior, pois não se encontram informações sobre tal importância nos PPPs (2009/2012, 2016/2019). Uma das preocupações contida nos PPPs (2009/2012, 2016/2019), que devem estar ligadas aos/as negros/as, refere-se à religiosidade das famílias que compõem o corpo discente da escola, pois no campo do perfil da clientela mostra-se que a “[...] religião dominante é a Evangélica” (PPP, 2009/2012, p. 41) e no PPP (2016/2019) também é feita a mesma pesquisa, mostrando que a religião que predomina entre os pais ou responsáveis é a Evangélica/Protestante (PPP, 2016/2019). A mesma pesquisa foi realizada com o corpo docente e com os funcionários da instituição. No grupo dos/as professores/as, a religião predominante é o catolicismo. Quanto aos funcionários, a predominância religiosa é a Evangélica/Protestante (PPP, 2016/2019). Essa seria apenas mais uma informação sem tanta relevância, se não refletisse na presença e na execução de disciplinas contidas na parte diversificada da matriz curricular dos/as

alunos/as, especialmente, a prática da capoeira, por estar diretamente ligada à religião de matriz africana.

Tal preocupação ficou explícita em uma OT para os professores de Educação Física, onde a coordenadora dos/as professores/as de Educação Física relatou que foi realizada uma reunião com os pastores do município de Ilha Solteira para tratar da prática da capoeira no interior das escolas do município. Foi explanado nessa reunião que a prática da capoeira não tinha relação com religião de matriz africana e que, portanto, os familiares não precisavam solicitar dispensa. Ratificando esse discurso, um dos professores de Educação Física do município, ao compor uma mesa redonda realizada na UNESP de Ilha Solteira, ano de 2015, relatou da mesma forma o ocorrido, dizendo que a capoeira realmente não tinha nada a ver com religião. A partir de minha observação como pesquisador, acredito que a ação de reunir com os pastores foi devido ao alto índice de solicitações de dispensa por parte das famílias, pois a maioria é evangélica.

Todo esse enredo sobre a rotina diária da instituição escolar pesquisada foi possível ser obtido por meio da pesquisa qualitativa na modalidade de estudo de caso do tipo etnográfico, o qual apresenta um modelo mais adequado que traduz a prática da observação, da descrição e da análise das dinâmicas interativas e comunicativas de forma mais humanizada “[...] por sua diversidade e flexibilidade [...]” (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 2001, p.147).

O estudo do tipo etnográfico no contexto escolar é de fundamental importância para compreender como a escola desempenha seu papel socializador. Esse método, por ser uma ciência da descrição cultural, busca os dados no ambiente natural de forma a produzir resultados válidos. O principal objetivo da etnografia é entender o contexto social em que os fatos ocorrem, pois, o foco da pesquisa vai sendo ajustado ao longo do processo, por isso recomenda-se o registro fiel de todas as observações quanto aos aspectos característicos ou inusitados da cultura pesquisada.

O tipo de observação característico dos resultados qualitativos, porém, é a observação não-estruturada, na qual os comportamentos a serem observados não são predeterminados, eles são observados e relatados da forma como ocorrem, visando descrever e compreender o que está ocorrendo numa dada situação.

Esta é a forma, por excelência, da observação participante, uma das técnicas mais utilizadas pelos pesquisadores qualitativos. Na observação participante, o pesquisador se torna parte da situação observada [...]. (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 2001, p. 166).

Na prática da observação, o pesquisador vivencia com os/as pesquisados/as o que realmente significa estar em uma situação específica, por período determinado, tornando-se um observador participante.

No início da observação – coleta de dados - o pesquisador deve ser o único instrumento de investigação para poder presenciar, sempre que possível, os acontecimentos que constantemente fazem parte do contexto observado e posteriormente, em outra etapa, realizará o engendramento com a análise de documentos e/ou entrevistas. Em especial, no caso desta pesquisa a análise de conteúdo (BARDIN, 2016), obtida por meio de questionário semiestruturado.

O tempo de permanência no campo, principalmente nos estudos de tipo etnográfico, deve ser suficientemente longo para que o pesquisador possa apreender a cultura de uma perspectiva mais ampla, corrigir interpretações falsas ou enviesadas e identificar distorções nas informações apresentadas pelos sujeitos (voluntárias ou involuntárias). (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 2001, p. 172).

Portanto, o estudo de caso do tipo etnográfico possibilitou vivenciar momentos de observação, análise e a interpretação dos fatos ocorridos, para compreender a logística desenvolvida para a realização das aulas práticas de capoeira. A ação analítica da pesquisa enraizou-se na implementação da Parte Diversificada da matriz curricular, em especial, a disciplina de capoeira. Na EMEF Prof^a LMDG fica notória a existência de duas facetas totalmente desiguais, ou seja, a parte teórica apresentada nos PPPs (2009/2012, 2016/2019) não corresponde com a realidade prática do dia a dia da instituição. É dentro desse panorama que a pesquisa foi desenvolvida e será detalhada a seguir, a partir do desenvolvimento de suas etapas, bem como a análise dos dados obtidos por meio da aplicação do questionário semiestruturado, os quais auxiliam na compreensão dos resultados finais do estudo.

4.2 A Pesquisa: abordagem, contexto e público-alvo

Para iniciar a pesquisa foi realizada uma aproximação dialógica com a diretora da EMEF Prof^a LMDG, no intuito de apresentar de maneira detalhada cada uma das etapas. Assim, relatei à diretora que os encontros com os/as professores/as Polivalentes, do ciclo II, dos anos iniciais do Ensino Fundamental (4º e 5º ano) dar-se-iam no HTPC na própria instituição escolar, no qual contemplaria a apresentação da pesquisa e, posteriormente, para o preenchimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para os/as interessados/as em participar da pesquisa e depois para o preenchimento do questionário semiestruturado e que essa abordagem seria igualmente realizada para os/as professores/as de Educação Física, no HTPC que é realizado na Secretaria Municipal de Educação, Esporte e

Lazer, e que também explicaria para a coordenadora dos/as referidos/as professores/as. Quanto aos/as alunos/as, seria realizado um acompanhamento e observação durante as aulas de capoeira pelo professor/pesquisador e, a aplicação dos questionários semiestruturados aconteceria na própria aula de Educação Física. Essas ações seriam realizadas após a autorização dos pais ou responsáveis com o preenchimento do TCLE e também da autorização por parte dos/as alunos/as por meio do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE).

Foi destacado para a diretora que antecedendo a aplicação dos questionários semiestruturados para professores/as Polivalentes, professores/as de Educação Física e para os/as alunos/as pesquisados/as seriam realizados os Testes Piloto, para ambos/as professores/as e para os/as alunos/as. Com essa forma prática e transparente da apresentação da pesquisa, a diretora da escola autorizou a realização do trabalho junto aos/as professores/as e alunos/as que envolvem a EMEF Prof^a LMDG e assinou a declaração institucional (Anexo II), no dia 05 de abril de 2017.

No segundo momento, foi efetivada a abordagem junto à coordenadora do ciclo II, da referida instituição. A coordenadora disse que programaria um dia para que eu pudesse falar com os/as professores/as Polivalentes e também sugeriu para a pesquisa os/as alunos/as do 5º ano A. Aceitei a indicação da coordenadora e fiquei aguardando o encontro com os/as professores/as. Quando a coordenadora entrou em contato comigo falando da data disponibilizada para o encontro, fui e apresentei a pesquisa para os/as professores/as Polivalentes. A adesão foi de 100% dos/as professores/as Polivalentes, que assinaram o TCLE e preencheram o questionário semiestruturado. Posteriormente, a apresentação da pesquisa foi para a coordenadora dos/as professores/as de Educação Física, que também autorizou e deixou em aberto os dias de HTPC, para que eu escolhesse. Solicitei a data seguinte de HTPC, fui e apresentei para os/as professores/as de Educação Física a pesquisa, obtendo 100% de adesão. Os professores assinaram o TCLE e responderam o questionário semiestruturado.

Quanto aos 22 alunos/as do 5º ano A, solicitei para a coordenadora do Ciclo II para que fosse marcada uma reunião com os pais ou responsáveis. A coordenadora enviou um bilhete para os pais ou responsáveis por meio dos/as próprios/as alunos/as, informando a data para que estivessem presentes na escola, pois o professor Andre Prevital de Souza conversaria com eles/as, sem explicar-lhes no bilhete o motivo. No dia da reunião, segunda-feira, compareceram poucos pais ou responsáveis, como sempre acontece na maioria das reuniões de pais e mestres da escola. Apresentei a pesquisa para aqueles/as presentes e todos/as

aceitaram e assinaram o TCLE para que os menores pudessem participar da investigação. Quanto aos/as ausentes, solicitei à coordenadora a lista de endereço, para que pudesse ir ao encontro dos pais ou responsáveis. Desloquei-me de bicicleta a todas as residências no mesmo dia, após as 18h30, pois acreditava que seria mais fácil de encontrá-los após o horário de serviço do comércio. Não obtive êxito total, porque tinha uma parcela dos pais ou responsáveis que trabalhavam na Usina de cana local, outros/as em postos de combustíveis, em supermercados e até mesmo como construtores de casas, sendo assim, possuíam horários diferenciados dos demais trabalhadores do comércio. Fui ao encontro desses que não havia encontrado durante sete dias seguidos e concluí a coleta do TCLE dos pais ou responsáveis no final de semana (domingo) próximo.

Logo após a coleta de todas as autorizações dos pais ou responsáveis, marquei com a coordenadora do Ciclo II, que na próxima aula de Educação Física entraria em contato com os/as alunos/as para apresentar a pesquisa e aplicar o questionário semiestruturado. Chegado o referido dia, sexta-feira, fui à sala de aula e apresentei a pesquisa aos/as alunos/as presentes, obtive 100% de participação, concordaram e assinaram o TALE. Infelizmente não estavam presentes todos/as alunos/as e por esse motivo demorei três dias letivos para que pudesse concluir o preenchimento do TALE e do questionário semiestruturado.

Para todos/as pesquisados/as, isto é, professores/as Polivalentes, professores de Educação Física e alunos/as do 5º ano A, foi explicado que não era obrigatória a participação, que em qualquer etapa da pesquisa poderiam desistir de participar, que riscos poderiam ocorrer como cansaço, *stress*, irritação e outros incômodos, mas que poderiam ser resolvidos com o preenchimento do questionário semiestruturado em quantas aulas fossem necessárias. Suas identidades seriam opcionais, não teriam a necessidade de identificar-se, ou seja, sigilo total. Mas, também foi exposto que a participação deles/as poderia gerar uma troca de informação com os/as colegas e professores/as, favoreceria uma socialização, beneficiaria a comunidade escolar bem como a sociedade, além de favorecer uma possível implementação no currículo relacionado à aplicabilidade das Leis 10.639/2003 e da 11.645/2008 e que após a finalização da pesquisa e apresentação para a Banca Examinadora, o professor/pesquisador entregará um exemplar para a EMEF Profª LMDG.

Vale ressaltar que a pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética, sob o número de protocolo 66789517.4.0000.8030, gerado pelo Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE). Essa aprovação foi informada para todos/as participantes da pesquisa.

Logo após o preenchimento da documentação necessária para a pesquisa (TCLE dos pais ou responsáveis, dos/as professores/as Polivalentes e de Educação Física e, o TALE dos/as alunos/as) o professor/pesquisador acompanhou algumas aulas de capoeira realizadas pelos/as alunos/as.

As aulas de capoeira para as quatro salas do 4º ano (A, B, C e D) eram realizadas às quartas-feiras. Quanto às quatro salas do 5º ano (A, B, C e D), ficavam para os dias de quinta-feira. Ambas as turmas possuíam aproximadamente 25 discentes, de acordo com a lista de matriculados nos 4º e 5º anos. Todas as aulas de capoeira são realizadas no Clube Sociedade Esportiva Ilha Solteira (SEIS). Para que os/as alunos/as possam realizar as aulas de capoeira é necessário deslocarem-se da EMEF Profª LMDG até o clube SEIS. Esse deslocamento é realizado por meio do transporte escolar do próprio município, estabelecido para as 13h o horário de saída da escola para o clube e retorno aproximadamente às 14h30min, pois os/as alunos/as precisam lanchar antes de sair da escola, às 15h. O espaço cedido pelo clube para o desenvolvimento das aulas de capoeira é o salão de festas, muito espaçoso. Entretanto, por ser um espaço reservado para festejos, algumas vezes deparamos com frízers e caixas térmicas para armazenar e refrigerar bebidas alcoólicas e refrigerantes, além de encontrar diversas caixas de cervejas com alguns frascos com resíduos dos líquidos alcoólicos, cena propícia para que algo indesejável ocorresse na aula de capoeira, como um/a aluno/a ingerir ou dar a entender que bebeu cerveja ou outra bebida alcoólica.

4.3 Coleta de dados

A coleta de dados foi realizada por meio da aplicação de questionário semiestruturado, tanto para os/as alunos/as quanto para os/as professores/as Polivalentes e de Educação Física. Primeiramente, foi realizada a coleta de dados para oito os/as professores/as Polivalentes do ciclo II - 4º e 5º ano -, quando percebi que antes da aplicação do questionário semiestruturado, a insegurança quanto à possibilidade de serem identificados/as por seus/as coordenadores/as, pela diretora da escola e pela secretária de educação do município, ou seja, o medo ou receio de coação por parte de seus superiores, na escala hierárquica, foi notável em quase todos/as pesquisados/as. A aplicação do questionário semiestruturado foi realizada na EMEF Profª LMDG, com todos/as professores/as Polivalentes reunidos/as em uma única vez. Quanto à aplicação do questionário semiestruturado para os/as quatro professores/as de Educação Física, que ocorreu em um único encontro, realizado na sala utilizada para palestras, OT, HTPC e outras atividades, na Secretaria Municipal de Educação, Esporte e Lazer, o medo ou o receio de coação não se fez presente na aplicação do questionário.

A duração para o preenchimento do questionário semiestruturado para os dois grupos de professores/as foi de aproximadamente uma hora. Cada professor/a foi respondendo o questionário no seu ritmo, porém, todos/as se encontravam na mesma sala de aula, sem poder comunicar com os/as outros/as companheiros/as, de modo a favorecer a confiabilidade para a pesquisa. Como professor/pesquisador acompanhei do início ao final do processo de aplicação do questionário semiestruturado, sem ausentar-me durante toda aplicação do método investigativo.

Na aplicação dos questionários semiestruturados para os/as 22 alunos/as do 5º ano A, inicialmente foi feita a leitura de todas as questões de forma lenta para favorecer a compreensão e tornar a ocasião mais agradável, além de proporcionar tempo suficiente para que todos/as se concentrassem na elaboração das respostas contidas no questionário, sem a sensação de competição, de quem termina a prova primeiro. Quando todos/as alunos/as terminavam de responder à questão lida pelo professor/pesquisador, passava-se para a próxima questão, assim ocorreu até a última pergunta. Não houve nenhum relato manifestado pelos/as alunos/as referente ao questionário semiestruturado, somente expressaram um sentimento de felicidade quando perceberam que poderiam colocar um nome fantasia no questionário. A duração para o preenchimento do questionário semiestruturado pelos/as alunos/as foi de aproximadamente quarenta e cinco minutos. Houve a necessidade de três encontros com os/as alunos/as para poderem preencher o questionário, pois não foi possível encontrar todos/as de uma única vez.

4.4 Análise de Conteúdo: uma roda de capoeira na escola faz diferença?

As abordagens qualitativas por meio de estudos exploratórios necessitam ser analisadas de forma diferentes dos demais dados oriundos de estudos quantitativos. Partindo dessa premissa, torna-se essencial a utilização da análise de conteúdo, a fim de analisar os dados qualitativos obtidos na referida pesquisa.

A técnica de análise de conteúdo desenvolveu-se nos Estados Unidos e teve como um dos pioneiros Harold Dwight Lasswell, por volta de 1915. Nesse período a rigorosidade era referente à medida e o material, essencialmente jornalístico, ou seja, dados quantitativos dos jornais. Posteriormente, amplificou para os estudos das propagandas. Ambas análises, jornalísticas e de propagandas, tinham o objetivo de identificar o planejamento político e estratégico de outros países. (BARDIN, 2016).

A análise de conteúdo ganhou notoriedade a partir da Bardin, em 1977. No início da sua implementação houve uma perseguição quanto sua objetividade. Assim, o desinteresse

passa a circular entre alguns pesquisadores, mas em um Congresso realizado em 1955, denominado de Allerton House Conference, os “[...] participantes descobrem então duas coisas: os investigadores e técnicos provenientes de horizontes muito diversos interessam-se doravante pela análise de conteúdo; se os problemas precedentes não forem resolvidos, novas perspectivas metodológicas, no entanto, vão eclodindo”. (BARDIN, 2016, p. 26). Pouco a pouco foram surgindo pesquisadores curiosos para aprofundar em tal análise, que começa a ser difundida na academia, em diferentes áreas como História, Psiquiatria, etnologia e outras. Todas vivenciando um método inovador – análise de conteúdo – para contribuir com suas pesquisas e dos demais colegas pesquisadores, já que

A análise de conteúdo é uma técnica de análise das comunicações, que irá analisar o que foi dito nas entrevistas ou observado pelo pesquisador. Na análise do material, busca-se classifica-los em temas ou categorias que auxiliam na compreensão do que está por trás dos discursos. O caminho percorrido pela análise de conteúdo, ao longo dos anos, perpassa diversas fontes de dados, como: notícias de jornais, discursos políticos, cartas, anúncios publicitários, relatórios oficiais, entrevistas, vídeos, filmes, fotografias, revistas, relatos autobiográficos, entre outros. (SILVA; FOSSÁ, 2015, p. 2).

Pretende-se analisar o material coletado na investigação do questionário semiestruturado, com o devido respeito a toda a trajetória construtiva da análise de conteúdo e com o reconhecimento das contribuições de diversos/as pesquisadores/as.

. Esse método de verificação possui duas vertentes: quantitativa, que tem o objetivo de informar a frequência de determinados conceitos ligados à semântica estatística, presente nos discursos; e a análise qualitativa, que “é a presença ou a ausência de uma característica de conteúdo ou de um conjunto de características num determinado fragmento de mensagem que é tomada em consideração”. (BARDIN, 2016, p. 27), pois é o momento da inferência por meio das questões norteadoras identificadas nas mensagens.

Por meio da técnica de Análise de Conteúdo as respostas obtidas com os questionários semiestruturados aplicados para os/as alunos/as, professores/as Polivalentes e professores/as de Educação Física, foram analisadas, de modo a possibilitar a interpretação e a construção dos resultados que compõem esta dissertação.

A aliança entre a análise de conteúdo e o estudo de caso do tipo etnográfico é de fundamental importância para a progressividade da pesquisa de maneira profunda e harmoniosa, pois no estudo de caso do tipo etnográfico a observação presencial realizada pelo pesquisador participante possibilita compreender, analisar e interpretar possíveis relatos, falsos e/ou equivocados, expressos nos questionários semiestruturados, aplicados para os/as professores/as Polivalentes, professores/as de Educação Física e alunos/as. Ao mesmo tempo,

a Análise de Conteúdo (BARDIN, 2016), possui etapas que exigirão do pesquisador codificar e interpretar informações obtidas nos questionários semiestruturados. De forma articulada, fazendo perguntas - questionários semiestruturados – e observando, descobrem-se caminhos necessários para interpretar os significados dos dados obtidos com o questionário e durante o ambiente de observação.

A análise do conteúdo foi realizada levando em consideração a organização apresentada por Bardin (2016), que planeja o desenvolvimento do trabalho analítico em polos, com início na pré-análise; posteriormente a exploração do material e se avança para o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação das informações expressas no questionário semiestruturado.

A primeira etapa do planejamento organizacional apresentado por Bardin (2016) consiste na pré-análise, ou seja, fase inicial para operacionalizar e sistematizar as ideias e, determinar indicadores para a interpretação das informações coletadas, período da intuição. Essa fase envolve uma leitura geral do método avaliativo, de modo a possibilitar uma organização do material analisado para conduzir as demais etapas da análise, de maneira sucessiva pelo pesquisador. Essa primeira etapa abarca:

- a) a leitura flutuante - é o contato inicial com as informações obtidas na coleta de dados, deixando-se envolver pelas sensações do discurso escrito, pelo pesquisado;
- b) a escolha dos documentos, na qual serão realizadas técnicas analíticas - essa definição é realizada, a priori, de acordo com o *corpus*.

Essas técnicas analíticas possuem regras que devem ser submetidas durante a investigação, como a regra da exaustividade, a qual determina que todas as informações possuem seu valor, independentemente do desinteresse pelo conteúdo a ser pesquisado; regra da representatividade, momento em que se realiza a amostra dos resultados obtidos, unindo com a representação do todo; regra da homogeneidade, que se refere à homogeneidade dos documentos a serem aplicados, ou seja, as técnicas de investigação devem ser idênticas em um grupo semelhante; e a regra de pertinência indica que o *corpus* deve ser adequado ao objetivo e a faixa etária dos indivíduos pesquisados enquanto fonte de informação.

- c) a formulação das hipóteses e dos objetivos: a hipótese é um discurso transitório que se pretende confirmar por meio de técnicas de análise. Discorre da intuição, até que se obtenham dados seguros. O objetivo é a meta geral da pesquisa na qual se propõe a fazer, ser capaz de fornecer resultados seguros para confirmar ou não a hipótese.

d) a referenciação dos índices e a elaboração de indicadores: é o momento de interpretação do método investigativo manifestado por meio de índices, sistematizado em indicadores de maneira segura e precisa.

e) a preparação do material: é considerada como fase intermediária entre o tratamento das informações coletadas no método avaliativo e a formalização dos textos.

A segunda etapa corresponde à exploração do material, momento da implementação da técnica de codificação dos textos ou seus recortes – unidade de registro - e a escolha de regras de enumeração. Essa etapa é longa e maçante e, pode ser realizada manualmente ou por meio do computador. Entretanto, proporciona uma sensação de curiosidade no pesquisador.

Contudo, procura-se compreender o sentido dos discursos dos pesquisados, além de detectar outro significado, o oculto, nas unidades de registro.

E, por fim a terceira etapa, envolve o tratamento dos resultados, inferência e interpretação, consiste na absorção dos conteúdos relatados ou não em todo o processo avaliativo (entrevistas, documentos e observação). Devem-se valorizar informações semelhantes, bem como as diferentes. Para que o “[...] analista, tendo à sua disposição resultados significativos e fieis, pode então propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos – ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas”. (BARDIN, 2016, p. 131).

Foi efetivado um rigor organizacional quanto ao planejamento indicado por Bardin (2016), devido às orientações exposta por Silva e Fossá (2015), quanto às dificuldades dos pesquisadores iniciantes em seguir as recomendações e as etapas indispensáveis para a construção da análise, ou seja, sem a atenção metodológica necessária para que a pesquisa se torne confiável. A análise de conteúdo da Bardin (2016) guia-se prioritariamente pelo método sistematizado com o intuito de ultrapassar as incertezas e descobrir o que realmente é questionado.

Dentro dessa conjuntura analítica – análise de conteúdo - apresentada por Bardin (2016), analisei os dados qualitativos nos discursos apresentados de maneira escrita nos questionários semiestruturados, no qual verifiquei junto aos/as professores/as e educandos/as, se ao fazer parte no currículo dos anos iniciais do Ensino Fundamental, a prática da capoeira agrega conhecimentos e valores culturais capazes de contribuir com o Ensino da História e da Cultura Afro-brasileira.

4.5 O que Dizem os/as Professores/as Polivalentes?

Foram analisadas as respostas expressas nos questionários semiestruturados aplicados aos/as professores/as Polivalentes do ciclo II da EMEF Profª LMDG, que corresponde ao 4º e 5º anos. Os questionários semiestruturados foram aplicados durante o segundo semestre de 2017, contendo 19 questões separadas em dois blocos. O primeiro bloco relacionado aos ‘Dados de Identificação’ e o segundo bloco sobre a ‘Cultura Afro-brasileira’. A identificação dos/as personagens pesquisados/as nos questionários semiestruturados foi realizada aleatoriamente e numerados de um a oito.

No primeiro bloco, ‘Dados de Identificação’, foi constatado nos/as pesquisados/as que o sexo feminino corresponde a 100%, isto é, somente professoras. A professora número (N.) 4 é a mais velha, tem 53 anos, e a professora N. 8 a mais jovem, com 32 anos, uma diferença significativa de 21 anos.

A preocupação quanto à idade das professoras se deu devido aos currículos que permearam suas licenciaturas, pois anteriormente à implementação da Lei 10.639/2003 e a Lei 11.645/2008 não era obrigatório abordar as questões raciais no ambiente escolar, especificamente, ligadas aos/as negros/as. Ademais, mesmo com a obrigatoriedade da Lei 10.639/03 e a Lei 11.645/2008, ainda há instituições escolares - Educação Superior - que não reformularam seus currículos escolares para tratar das relações raciais junto a seus/suas alunos/as ou tratam de maneira pulverizada e/ou equivocada em relação à África, os africanos e diversas culturas presentes no cenário brasileiro.

A questão nº 3 questiona ‘De acordo com a classificação do IBGE, como você se autodeclara em relação a sua cor ou raça?’

O grupo de professoras mostram aspectos significativos, conforme informações contidas no Quadro 1.

Quadro 1 - Autodeclaração das professoras pesquisadas em relação a classificação de raça e cor, segundo critérios do IBGE.

Identificação das professoras	Categoria de raça indicada	Categoria de cor indicada
Número 1	Branca	Branca
Número 2	Branca	Parda
Número 3	Negra	Parda
Número 4	Negra	Preta
Número 5	Não se declarou	Parda
Número 6	Branca	Não se declarou
Número 7	Branca	Branca
Número 8	Negra	Parda

Fonte: Quadro elaborado pelo pesquisador.

De acordo com os dados obtidos no Quadro 1, a professora N. 2 se autodeclara de cor parda, mas não se reconhece como sendo de raça negra. A professora N. 5 se autodeclara de cor parda, no entanto não se declarou no item raça; portanto, ambas sinalizam dificuldade em se enquadrar a qual raça pertencem, como demonstração de resistência ou negação em assumir a raça negra. A professora N. 6 se vê como de raça branca, mas não declarou sua cor, indicando na verdade uma negação quanto à raça, pois se ela fosse de cor branca, teria apontado com entusiasmo. Entretanto, a dificuldade de se autodeclarar como de raça negra sinaliza a perpetuação de preconceito racial extremamente eficaz na sociedade e principalmente pessoal. Petrucelli (2013) aponta que

[...] a noção de raça ainda permeia o conjunto de relações sociais, atravessa práticas e crenças e determina o lugar e o status de indivíduos e grupos na sociedade. Nesse sentido, a pessoa pode ser identificada, classificada, hierarquizada, priorizada ou subalternizada a partir de uma cor/raça/etnia ou origem a ela atribuída por quem a observa. (PETRUCCELLI, 2013, p. 17).

A negação ao se identificar como pertencente da raça negra decorre do julgamento social de inferioridade em relação à raça branca, impregnado no seio da sociedade. Entende-se que o conceito de raça não está ligado ao fundamento biológico, mas à construção social, onde seus corpos estão marcados pela cor da pele, formato do nariz e tipo de cabelo. Essas marcas, vistas como pejorativas, que os/as negros/as arrastam há mais de meio século, afetam suas concepções quanto ao processo identitário. Sendo assim, é mais sensato autodeclarar-se pardo do que preto, pois o preconceito, a discriminação e o racismo contra os/as negros/as é maior do que nas pessoas que se autodeclaram pardas, ou seja, quanto mais escura a cor da pele, mais discriminado, e por isso a dificuldade de afirmação da identidade negra.

A afirmação da negritude e da identidade negra torna um processo complexo e desafiador que precisa ser trabalhado de maneira insistente e contínua, para que desperte a tomada de consciência nas pessoas que se autodeclaram de cor parda. Munanga (2015), em sua obra 'Negritude: usos e sentidos', considera alguns componentes primordiais para a construção da identidade negra como o fator histórico, o fator linguístico e o fator psicológico.

1º) O fator histórico parece o mais importante, na medida em que constitui o cimento cultural que une os elementos diversos de um povo através do sentimento de continuidade histórica vivido pelo conjunto de sua coletividade. O essencial para cada povo é reencontrar o fio condutor que o liga a seu passado ancestral o mais longínquo possível. A consciência histórica, pelo sentimento de coesão que ela cria, constitui uma relação de segurança a mais certa e a mais sólida para o povo. [...].

2º) Quanto ao fator linguístico, não podemos dizer que a crise foi total, pois nos terreiros religiosos persiste uma linguagem esotérica que serve de comunicação entre os humanos e os deuses (orixás, inquices) que continua a ser um fator de

identidade. Nas outras categorias foram criadas outras formas de linguagem ou comunicação como estilos de cabelos, penteados e estilos musicais que são marcas de identidade. [...].

3º) O fator psicológico, entre outros, nos leva a nos perguntar se o temperamento do negro é diferente do temperamento do branco e se podemos considerá-lo como marca de identidade. Tal diferença, se existir, deve ser explicada a partir, notadamente, do condicionamento histórico do negro e de suas estruturas sociais comunitárias, e não com base nas diferenças biológicas como pensariam os racialistas. (MUNANGA, 2015, p. 12-13).

Os componentes primordiais (fator históricos, fator linguístico e fator psicológico) favorecem a construção da personalidade coletiva e da identidade negra, que sempre sofrem fortes crises identitárias decorrentes das relações de poder e dominação pelos/as não negros/as. Esses componentes anteriormente citados mostram-se eficazes, no caminho para a reação racial negra contra a agressão racial branca, que resulta quase sempre na negação da identidade negra e se estende para ações e atitudes racistas. A recuperação da identidade negra deve iniciar pela aceitação das características físicas, visto que o corpo é o polo das particularidades de sua identidade.

No entanto, as professoras N. 3 e 8 se autodeclararam como de raça negra e de cor parda. Essa visão pessoal quanto à cor da pele é prevista pelo IBGE, pois a pessoa tem o direito de escolher em um rol de cinco cores (branco, preto, pardo, amarelo e indígena) à qual pertence. Um ponto que merece evidência é quanto à raça negra, que segundo Petrucelli (2013) a estatística demográfica é a soma da cor da pele parda mais a cor preta. Importante destacar que preto/a é cor e raça é negra. A obrigatoriedade do quesito cor, como item de identificação nas pesquisas científicas foi regulamentada desde 1996, por meio da Resolução 196/96 - Normas de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (VI. Protocolo de pesquisa. VI. 3 – informações relativas ao sujeito da pesquisa – ou seja, o item cor segue o exposto pelo IBGE. Sendo assim as professoras N. 1, 3, 4, 7 e 8 possuem indícios de conhecimentos prévios quanto aos dados de identificação previstos pelo IBGE, mostrando que estão muito bem empoderadas quanto sua cor e raça.

A questão nº 4 ‘Está voltada para a formação acadêmica: graduação e pós-graduação (*Lato Sensu e Stricto Sensu*)’.

Nos dados relatados pelas professoras percebe-se que 100% possuem graduação em Pedagogia; quatro professoras também possuem outra graduação. A professora N. 2 concluiu o curso de Letras, a professora N. 3 o curso de História, a professora N. 4 o curso de Ciências Biológicas e a professora N. 7 o curso de Ciências, conforme segue no Quadro 2.

Quadro 2 - Referente a graduação das professoras.

Identificação das Professoras	1ª Graduação	Ano	2ª Graduação	Ano
Número 1	Pedagogia	2008		
Número 2	Pedagogia	2003	Letras	2008
Número 3	História	1999	Pedagogia	2015
Número 4	Pedagogia	1997		
Número 5	Pedagogia	2000		
Número 6	Ciências Biológicas	1999	Pedagogia	2004
Número 7	Ciências	1998	Pedagogia	2000
Número 8	Pedagogia	2014		

Fonte: Quadro elaborado pelo pesquisador.

Referente ao curso de Pedagogia, que todas as professoras possuem, 37,5% (3) concluíram a referida graduação antes da implementação da Lei 10.639/2003, ou seja, não tiveram em seus currículos escolares a temática das relações raciais e 62,5% (5) concluíram o curso de Pedagogia após a implementação da Lei 10.639/2003.

Observa-se ainda que 75% das professoras que possuem duas graduações concluíram seus cursos antes da implementação da Lei 10.639/2003 e 25% após a referida legislação.

Os dados quanto às professoras que cursaram a pós-graduação - *Lato Sensu* - apontam que 100% do corpo docente pesquisado possui ao menos uma especialização voltada ao campo educacional. Como segue o Quadro 3.

Quadro 3 - Referente a pós-graduação - *Lato Sensu* - das professoras.

Professoras	1ª	Ano	2ª	Ano	3ª	Ano
	Pós-Graduação		Pós-Graduação		Pós-Graduação	
Número 1	Neuropedagogia	2007				
Número 2	Psicopedagogia	2004				
Número 3	História e Memória	2012				
Número 4	Psicopedagogia	2001	Deficiência mental	1999		
Número 5	Psicopedagogia	2009				
Número 6	Psicopedagogia		Neuropedagogia		Gestão e Educação Infantil*	
Número 7	Educação Infantil e Séries Iniciais	2002	Psicopedagogia	2004	Neuropedagogia	2007
Número 8	Psicopedagogia Institucional	2015				

Fonte: Quadro elaborado pelo pesquisador. *Educação Infantil refere-se à 4ª especialização.

Quanto à pós-graduação *Lato Sensu*, o quadro três apresentou especializações nas áreas de Psicopedagogia, Neuropedagogia, Deficiência Mental, Gestão, Educação Infantil, Educação Infantil e Séries Iniciais, Psicopedagogia Institucional e, uma professora que se especializou em História e Memória, indicando um aperfeiçoamento ligado aos interesses históricos vividos e sofridos pelo povo brasileiro antes e na sociedade atual. Há ainda uma professora com o título de Mestre em Letras/Estudos Literários.

O interesse em desenvolver ou potencializar o processo de ensino e aprendizagem por parte das professoras está acoplado aos saberes necessários à prática educativa de Freire (2014), o qual expõe que ensinar exige pesquisa, ou seja,

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 2014, p. 30-31).

A ação de pesquisar faz parte da profissão dos/as professores/as, pois precisam descobrir, compreender e entender os obstáculos que assolam o cenário educacional, especialmente, ligado ao racismo, pois é o grande vilão na construção do processo de ensino e aprendizagem. As ações preconceituosas, discriminatórias e racistas geram conexões desastrosas nas crianças, jovens e adultos/as negros/as no âmbito educacional, afetam diretamente a parte emocional, mental e social, leva ao desinteresse pela escola e conseqüentemente à evasão escolar.

Contudo, as especializações concluídas por parte das professoras, fazem parte da progressão funcional contida no Estatuto e Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Público Municipal de Ilha Solteira, Lei Complementar nº 057, de 18 de fevereiro de 2003 (ILHA SOLTEIRA, 2003), que funciona como mecanismo propulsor para uma formação permanente, como sistematiza Freire (2014) em suas reflexões a respeito da docência. Portanto, as Pós-graduações - *Lato Sensu ou Stricto Sensu* – devem ser encaradas como ferramentas imprescindíveis para os/as professores/as, como parte da sua formação permanente.

A questão nº 5 ‘É referente à disciplina que ministra’.

Os dados obtidos nessa questão mostram que as professoras N. 1, 2, 7 e 8 são Polivalentes, ou seja, 50% das professoras. As professoras N. 3 e 4 ministram as disciplinas de Língua Portuguesa, História e Geografia, o que corresponde a 25% das professoras e os outros 25% correspondem às professoras N. 5 e 6 que ministram as disciplinas de matemática, Ciências e Arte. Conforme segue o Quadro 4.

Quadro 4 - Referente à disciplina que ministra.

Identificação das Professoras	1ª Disciplina	2ª Disciplina	3ª Disciplina
Número 1	Polivalente		
Número 2	Polivalente		
Número 3	Língua Portuguesa	História	Geografia
Número 4	Língua Portuguesa	História	Geografia
Número 5	Matemática	Ciências	Arte
Número 6	Matemática	Ciências	Arte
Número 7	Polivalente		
Número 8	Polivalente		

Fonte: Quadro elaborado pelo pesquisador.

De acordo com o Quadro 4, fica evidente a realização do rodízio de alunos/as durante os dias letivos, pois as professoras N. 3 e 4 ministram disciplinas específicas, ação igualmente realizada pelas professoras N. 5 e 6. Fato esse que o pesquisador pode constatar devido ao método qualitativo do tipo etnográfico, realizado na instituição pesquisada. A questão nº 5 finaliza o Bloco I, referente aos Dados de Identificação dos/as professores/as pesquisados/as.

O Bloco II está voltado para os questionamentos referentes à Cultura Afro-brasileira, iniciando com a questão nº 6, que pretende verificar se as professoras participaram de palestras ou cursos que abordaram questões sobre preconceito, discriminação e racismo em relação ao negro e à cultura afro-brasileira.

As informações obtidas na questão nº 6 mostram que 62,5% (5) disseram que sim, já participaram de palestras ou cursos e 37,5% (3) responderam que não participaram. Os dados mencionados causam certa surpresa ou estranheza, pois a professora N. 4 respondeu que tem 24 anos de magistério e 16 anos desses foi ininterrupto na escola pesquisada, juntamente com a professora N. 6, que tem 12 anos de magistério e 8 anos consecutivos na escola pesquisada; a professora N. 1 tem 6 anos de magistério, 2 anos na escola pesquisada; portanto, todas deveriam ter a mesma formação. Ao que parece, fica entendido que as professoras que responderam sim, ou seja, 62,5%, participaram dessas palestras ou cursos em ambiente extraescolar – não oferecido pela EMEF LMDG ou pela Secretaria Municipal de Educação, Esporte e Lazer do município -, devido as professoras N. 2, 3, 5, 7 e 8 também terem um tempo de magistério expressivo e a maioria desse período ser na instituição pesquisada.

Na questão nº 7, quando perguntado se no Brasil existe racismo, 100% das professoras afirmaram que existe e somente 12,5% (1) não justificou sua resposta. Conforme segue no Quadro 5.

Quadro 5 - Transcrição das justificativas das professoras relativas à questão nº 7 ‘No Brasil existe racismo?’.

Identificação das professoras	Justificativa
Número 1	Não justificou.
Número 2	Racismo encontramos na tv, em novela, propagandas, com isso o educando aprende sem perceber, vale lembrar que a grande parte das famílias, também sem perceber apresentar atitudes de racismo.
Número 3	No Brasil o racismo tem raízes históricas, já que africanos vieram para cá para trabalhar e eram considerados como povos (já q. pertenciam a várias etnias) “inferiores”. Isso se arrasta até os dias de hoje. O racismo no Brasil é um racismo “camuflado”, geralmente o brasileiro não se declara racista, mas comete racismo. O mesmo acontece com os povos indígenas que na visão eurocêntrica (colonização) era visto como “sem alma” por não conhecer o cristianismo e não civilizado por estar em processo de evolução cultural diferente da europeia.
Número 4	É um racismo velado, as pessoas em sua maioria não falam abertamente, mas nas entrelinhas você sente o preconceito.
Número 5	Nas duas faces, tanto explícito quanto mascarado. Presenciamos em várias situações do cotidiano, por todas as classes sociais.
Número 6	Hoje talvez de uma forma mais camuflada, porém ainda há.
Número 7	Infelizmente ainda acontece muito, não somente com a cor, mas também com atitudes.
Número 8	Apesar de todos nós estarmos conscientes, sobre o assunto “racismo”, ainda existe muito preconceito em nossa sociedade. Podemos observar dentro das salas de aula por exemplo entre os amigos. Brincadeiras fora de hora como: “tinha que ser preto mesmo” ou algo desse tipo. Entre nossos amigos também existe essas expressões, que acaba sendo uma forma de racismo.

Fonte: Quadro elaborado pelo pesquisador.

O Quadro 5 mostrou que as justificativas das professoras quanto a questão nº 7 teve três eixos: o racismo camuflado, racismo explícito e, racismo camuflado e explícito. Conforme segue na Tabela 2.

Tabela 2 - Distribuição das justificativas das professoras referentes à questão nº 7, em três eixos: racismo camuflado, racismo explícito e racismo camuflado e explícito.

Eixos	Identificação das professoras	%
Racismo camuflado O racismo no Brasil é um racismo “camuflado” É um racismo velado. Hoje talvez de uma forma mais camuflada.	1, 3, 4 e 6,	50%
Racismo explícito Racismo encontramos na tv, em novela, propagandas. ainda acontece muito, não somente com a cor. Podemos observar dentro das salas de aula por exemplo entre os amigos.	2, 7 e 8	37,5%
Racismo camuflado e explícito Nas duas faces, tanto explícito quanto mascarado.	5	12,5%

Fonte: Tabela elaborada pelo pesquisador.

Na tabela 2 percebe que 50% (4) das justificativas estão ligadas ao racismo camuflado, inclusive a professora N. 1, que preferiu se abster da justificativa, dando indícios de que também apresenta o racismo de maneira velada; 37,5% (3) informaram que o racismo é explícito e somente 12,5% (1) informou que o racismo se apresenta de maneira camuflada e explícita. No entanto, qualquer manifestação de racismo, discriminação ou preconceito deve ser rejeitada e combatida. Freire (2014) corrobora a ideologia de luta contra as atitudes racistas, que venham a ferir a substantividade do ser humano e a democracia.

Por isso, é fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador. É preciso, por outro lado, reinsistir em que a matriz do pensar ingênuo, como a do crítico, é a curiosidade mesma, característica do fenômeno vital. (FREIRE, 2014, p. 39-40).

A curiosidade é a mola propulsora para avançar rumo ao conhecimento epistemológico, possibilitando que o/a professor/a possa ser instigado/a e instigar, provocado/a e provocar, adquirindo hábitos de pensar certo por meio da metodologia da mediação dialética. O diálogo entre professor/a e aluno/a é o veículo essencial para a construção do conhecimento, ou seja, é a linguagem que veicula o conhecimento entre professor/a e aluno/a e não o professor que é o mediador. A linguagem possibilita o despertar da curiosidade, o/a professor/a deve estar sempre atento/a com a importância do diálogo, respeitando e valorizando, para que o/a aluno/a possa se sentir confiante e expressar suas dúvidas na construção do processo de ensino e aprendizagem. Há uma importância muito grande em falar com os/as professores/as e/ou com os/as alunos/as, pois falar com é totalmente diferente de falar aos/as alunos/as e/ou aos professores/as. O/A professor/a que fala

com os/as alunos/as ou os/as alunos/as que falam com o/a professor/a, espontaneamente. Aquele que fala passa a silenciar para ouvir o outro, isto é, o silêncio é a peça essencial para o diálogo.

A importância do silêncio no espaço da comunicação é fundamental. De um lado, me proporciona que, ao escutar, como sujeito e não como objeto, a fala comunicante de alguém, procure “entrar” no movimento interno do seu pensamento, virando linguagem; de outro, torna possível a quem fala, realmente comprometido com comunicar e não com fazer puros comunicados, escutar a indagação, a dúvida, a criação de quem escutou. Fora disso, fenece a comunicação. (FREIRE, 2014, p. 115).

Na questão nº 8 foi perguntado: Você já sofreu algum tipo de preconceito e/ou discriminação?

As respostas mostram que 50% (4) já sofreram algum tipo de preconceito ou discriminação e 50% (4) não sofreram. O interessante é que as professoras N. 2, 3, 4 e 5 disseram que sim, já sofreram preconceito ou discriminação, todas são de raça negra. Porém, a professora N. 2 se autodeclarou de cor parda e raça branca e a professora N. 5 que autodeclarou de cor parda, mas não respondeu sua raça. Outro ponto importante é que, entre as professoras que disseram não, temos a professora N. 1 e 7, autodeclaradas de cor branca e raça branca, entendido pelo IBGE com menos chance de vir a sofrer preconceito e discriminação, mas a professora N. 8 é de raça negra e cor parda e a professora N. 6 teve dificuldade ou não se reconhece como negra e não declarou sua cor, ou seja, ambas são negras e, normalmente, as pessoas de cor de pele mais escura sofrem com mais frequência preconceito e discriminação. E, na mesma questão foi solicitado para quem respondeu sim, explicar em quais circunstâncias o fato ocorreu. As explicações das professoras foram transcritas no Quadro 6.

Quadro 6 - Transcrição das explicações das professoras relativas à questão nº 8 ‘Você já sofreu algum tipo de preconceito e/ou discriminação?’.

Identificação das professoras	Explicação
Número 1	Não explicou
Número 2	Quando passei no processo seletivo do mestrado, fui reprovada porque sou evangélica e preconceito “Evangélicos são alienados” por isso, a nota da entrevista foi baixíssima para não obter os pontos necessários, contudo o edital do processo seletivo havia um parágrafo que a entrevista seria classificatória e entrei com recurso ganhei e mesmo eles não concordando, fiz o mestrado, no final do mestrado as pessoas que não aceitavam a minha presença elogiaram o trabalho reconheceram que as “aparências se enganam”.
Número 3	Na infância (6 anos) minha melhor amiguinha era loira e tinha olhos verdes e a sua mãe a proibiu de brincar na minha casa. Na época não conseguia entender. Hoje, concluo que era pelo fato de minha família ser afro – descendente e por eu ter os cabelos crespos e ser “moreninha”, como costumam me definir. Também por ser mulher já sofri com preconceitos e posturas machistas.
Número 4	No trabalho, pais de alunos acham que uma pessoa da raça negra, é incapaz de ensinar seu filho (a). Na própria sociedade também já ocorreu.
Número 5	Sofri durante a fase escolar (primário), onde tanto os alunos quanto o professor demonstravam desconforto quanto minha cor, além de deixarem claro a classe social (pobre). Tinha privilégios, e assim, eram bem tratados os de cor clara (branca) e filhos de pessoas da alta sociedade (burguesia da cidade).
Número 6	Não explicou
Número 7	Não explicou
Número 8	Não explicou

Fonte: Quadro elaborado pelo pesquisador.

O Quadro 6 mostra que as explicações das quatro professoras que responderam sim, quanto à questão nº 8, tiveram dois eixos: preconceito religioso e comportamentos racistas, ligados à raça negra.

As respostas mostram que 75% (3) das professoras que sofreram algum tipo de preconceito e/ou discriminação estão ligadas ao comportamento racista, quanto à raça negra – cor da pele, tipo de cabelo, classe social - e 25% (1) da explicação das professoras está associada ao preconceito religioso.

O comportamento preconceituoso e/ou discriminatório nasce e cria raízes devido à consciência em considerar a sua identidade objetiva ou subjetiva melhor do que a do outro, ou

seja, a autodefinição, a autoatribuição coletiva e a identidade destinada ao grupo pelo grupo diferente é o que norteia a rejeição pelo diferente. (MUNANGA, 2015). A identidade objetiva ou subjetiva não é encarada como âncora, a qual imobiliza, mas possibilita uma liquidez de transitar entre aquilo que desperta interesse ou sensações prazerosas, como Freire (2014) aborda que ensinar exige ética e estética.

Pensar certo, pelo contrário, demanda profundidade e não superficialidade na compreensão e na interpretação dos fatos. Supõe a disponibilidade à revisão dos achados, reconhece não apenas a possibilidade de mudar de opção, de apreciação, mas o direito de fazê-lo. (FREIRE, 2014, p. 35).

A questão nº 9 indagou: Você já assistiu a algum fato de preconceito e/ou discriminação contra negros/as?

Os resultados mostram que 62,5% (5) das professoras já assistiu a algum fato de preconceito e/ou discriminação contra negros/as e 37,5% (3) afirmaram não terem assistido. No entanto, a professora N. 2 somente sofreu preconceito religioso, mas não assistiu ação de preconceito e /ou discriminação contra negros/as. O aumento da porcentagem de quem sofreu para quem assistiu a algum ato de preconceito e /ou discriminação contra negros/as foi devido ao fato de as professoras N. 7 e 8 terem assistido. Entretanto, a professora N. 4 acrescentou junto às alternativas sim ou não, a alternativa às vezes, isto é, sua resposta é encarada como sim. Ainda na questão nº 9, foi pedido para quem respondeu sim, contar resumidamente o fato. Os fatos foram transcritos no Quadro 7.

Quadro 7 – Transcrição dos fatos relatados pelas professoras na questão nº 9: Você já assistiu algum fato de preconceito e/ou discriminação contra negros/as?

Identificação das professoras	O fato assistido
Número 1	Não assistiu
Número 2	Não assistiu
Número 3	Uma pessoa dizendo para um negro: “Seu negro”. “Infeliz”.
Número 4	Já percebi pessoas “maltratando” pelo fato da pessoa ser negra.
Número 5	Já presenciei, em sala de aula, alunos que são racistas, falando que o cabelo do colega era de “bombril”, se cair água não molha “, que era macaco”. Nestes momentos interferi chamando a atenção e questionando, além de orientar sobre o respeito com o outro. Deixando claro que é um crime.
Número 6	Não assistiu
Número 7	Quando já estava na faculdade, um aluno perguntou algo para o professor, acredito que o mesmo não entendeu a pergunta e acabou xingando o aluno de macaco.

Número 8	No trânsito, observei uma batida de carro e quando os dois motoristas desceram do carro, começaram a se agredir com palavras e um deles era negro. Este foi agredido com palavras maldosas em relação a sua cor.
----------	--

Fonte: Quadro elaborado pelo pesquisador.

O Quadro 7 mostra que os fatos assistidos pelas professoras N. 3, 4, 5, 7 e 8 em relação ao preconceito e/ou discriminação aparecem nos momentos de fortes emoções, especialmente, as ruins, quando falam aquilo em que acreditam ou pensam a respeito do outro. As emoções citadas pelas cinco professoras aparecem em dois ambientes: intraescolar e extraescolar. A discriminação e o preconceito no espaço intraescolar teve 40% (2) dos momentos assistidos pelas professoras. Dentre esses fatos assistidos pelas professoras aparece um relato de interferência quanto à ação racista intraescolar, pois a professora N. 5 fez uma intervenção de forma momentânea na atitude de um/a aluno/a, questionando tal ação e dizendo que o comportamento racista é encarado como crime inafiançável e imprescritível, previsto na Constituição Federal de 1988. Diante da ação racista assistida pela professora, torna notória a necessidade da implementação da Lei 10.639/03 e a Lei 11.645/08. Essas legislações possibilitam abordar a construção do Brasil e a constituição da identidade nacional. Entretanto, é importante destacar

que uma lei não é o bastante no intuito de se corrigir distorções históricas sofridas por negros e afrodescendentes, é preciso acrescer a ela um intenso trabalho de formação dos professores, que realizaram o trabalho junto aos alunos, suscitando primeiro neles o interesse e significação para que se considere legítimo mudar sua prática ou que se crie uma nova. (SANTOS, 2010, p.41).

Nesse fato específico assistido pela professora, poderia ter trabalhado com os/as alunos/as sobre as diversas etnias que envolvem o continente africano, mostrar diversos tipos de cabelo e penteados, bem como mostrar personagens negros/as da sociedade brasileira de maneira positiva e apresentar as contribuições que os povos africanos e seus descendentes trouxeram para o Brasil durante a diáspora.

O combate a comportamentos racistas no contexto escolar deveria provocar reflexões e discussões junto aos docentes, em momentos do HTPC e/ou OT e dessa forma, minimizar comportamentos racistas em ambientes extraescolares que inclusive apareceram em 60% (3) dos fatos observados pelas professoras.

A questão nº 10 questiona Você é a favor da política de cotas para negros/as nas universidades públicas?

Os resultados mostram que 62,5% (5) das professoras são a favor da política de cotas para negros/as e 37,5% (3) disseram não. Coincidentemente as professoras N. 1, 6 e 7 que

foram contrárias à política de cotas nas universidades se autodeclararam de raça branca e cor branca, com exceção da professora N. 6, que não declarou sua cor de pele. Contudo, foi solicitado a todas as professoras para justificar sua resposta, conforme transcrito no Quadro 8.

Quadro 8 – Transcrição das justificativas das professoras referentes à questão nº 10.

Identificação das professoras	Justificativa
Número 1	Porque lutamos contra o racismo, a cota de certa forma faz divisão de pessoas que tem a mesma capacidade intelectual, pessoas que são iguais apesar da diversidade de cores, que na verdade não muda a capacidade de cada um.
Número 2	Acredito que a sociedade já martirizou os negros no passado mesmo que não resolverá o fato já ocorrido. Ainda há uma discrepância quanto ao nível social, noto que poucos negros se destacam, pois devido o preconceito dificulta o educando a sobressair na educação.
Número 3	Acho necessário para compensar a defasagem cultural, econômica e a ideia de “raça inferior” atribuída aos negros.
Número 4	Assim como outros grupos menos favorecidos, o negro necessita da cota para fazer uma universidade. Acho, também que a cota às vezes “atrapalha” pois é necessário “matar um leão por dia” para provar que é capaz, caso contrário sofre mais preconceito.
Número 5	Sim, pois as universidades não são para todos, somente para a grande maioria que estudou desde a infância em escolas particulares, com privilégios de preparação que os de classe baixa não tiveram. A classe desprivilegiada pode-se dizer que, em sua maioria é composta da raça negra, devido a miscigenação brasileira, não possui condições de competir em vestibulares difíceis de serem vencidos no mesmo patamar de outro concorrente (branco) e advindo de escolas particulares. Quando se cria as cotas dá-se a chance de proporcionar a oportunidade aos negros de aos poucos minimizar essas diferenças.
Número 6	Acredito que a capacidade intelectual não se altera de acordo com a cor da pele. Penso que se formos levar isto em consideração, deveria existir outros tipos de cotas, como por exemplo, cotas para estudantes que cursaram todo o ensino em escolas públicas, pois ao disputarem vagas nas universidades são nivelados no mesmo critério.
Número 7	Acredito que os direitos são iguais para todos, deve entrar pela capacidade e não por cor.
Número 8	Acredito que essa cota para negros veio para somar, infelizmente a classe mais humilde “geralmente são de pessoas negras”, e com uma renda muito baixa. Portanto essa cota é uma oportunidade para esses mudarem sua situação.

Fonte: Quadro elaborado pelo pesquisador.

De acordo com as justificativas expostas no Quadro 8 as professoras N. 1, 6 e 7 que disseram não serem favoráveis à política de cotas para negros/as nas universidades, acreditam não ser justo, pois todas as pessoas têm a mesma capacidade intelectual independentemente da cor da pele. Obviamente, as três professoras, que correspondem a 37,5%, se autodeclararam de raça branca, nunca sofreram algum tipo de preconceito (questão nº 8) e quando questionadas se participaram de cursos ou palestras que abordaram questões sobre o preconceito, discriminação e racismo em relação à raça negra e à cultura Afro-brasileira (questão nº 6), as professoras N. 1 e 6 disseram que não; a professora N. 7 disse que sim, realizou um curso ou palestra no ano de 2004, sinalizando que sua compreensão em relação aos/as negros/as no cenário brasileiro foi de forma pulverizada ou equivocada. Quanto aos 62,5% (5) das professoras que são favoráveis à política de cotas para negros/as nas universidades públicas, suas justificativas, estão ligadas às classes sociais e ascensão educacional. Segundo o Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas (IBASE, 2008)

O principal objetivo das ações afirmativas é dar um novo significado à noção de justiça social. No universalismo, criou-se a noção de que o “justo” é tratar todas as pessoas de maneira uniforme. O problema, porém, está no fato de que tratamento universal não significa tratamento igual. Se os (as) cidadãos (ãs) são desiguais, o resultado é a desigualdade. Na vida cotidiana, pessoas com diferentes recursos, não apenas financeiros, acabam tendo oportunidades e acessos diferenciados a direitos e serviços. Assim, as ações afirmativas estão de acordo com o artigo 3º da Constituição brasileira, que diz que o Estado é responsável pela construção da igualdade.

É necessário destacar que as cotas são apenas uma das formas de ação afirmativa. Há décadas, diferentes tipos de ações afirmativas são implementadas em países como Estados Unidos e Índia. Graças às mudanças promovidas com essas políticas, foi possível observar a mobilidade social positiva de segmentos da sociedade anteriormente marginalizados. (INSTITUTO BRASILEIRO DE ANÁLISES SOCIAIS E ECONÔMICAS, 2008, p. 29-30).

Embora as professoras N. 3 e 8 priorizem ou destaquem as cotas como uma ferramenta capaz de favorecer os/as negros/as, na ascensão da classe social, elas conseguem visualizar a necessidade das políticas de reparações para o povo negro, principalmente, quanto às defasagens econômica, cultural e educacional, assim, unindo-se, às demais professoras que reconhecem a necessidade das cotas para que o negro tenha a possibilidade de entrar na universidade, já que seus concorrentes (raça branca) possuem condições melhores para a grande disputa, o vestibular.

No entanto, a professora N. 4 relata que mesmo o/a aluno/a negro/a ingressante na universidade pelo sistema de cotas, precisa se esforçar mais do que os não negros/as, além, de sofrer pressão no cenário universitário e da sociedade, ou seja, precisa continuar lutando,

agora para obter notas boas e uma boa interação na comunidade escolar, caso contrário poderá sofrer mais preconceito.

As manifestações de preconceito contra a política de cotas para negros/as nas universidades são frutos de uma ideologia que segundo Freire (2014), existe dentro do comportamento de alguns educadores e algumas educadoras como seres inacabados/as, tanto de si como da consciência do mundo e, relata que somente a educação fundada como processo permanente pode romper com a compreensão convicta sobre determinados assuntos como o preconceito.

É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da história. Gosto de ser gente porque, mesmo sabendo que as condições materiais, econômicas, sociais e políticas, culturais e ideológicas em que nos achamos geram quase sempre barreiras de difícil superação para o cumprimento de nossa tarefa histórica de mudar o mundo, sei também que os obstáculos não se eternizam. (FREIRE, 2014, p. 53).

A política de cotas é um instrumento poderoso de luta contra a realidade social discriminatória que assola os/as negros/as no cenário nacional, remando no sentido contrário das ações imobilizadoras de visão eurocêntrica.

A questão nº 11 perguntava: Você conhece a Lei 10.639/03 e a Lei 11.645/08 que tornaram obrigatório o Ensino de História e da Cultura Afro-brasileira e Indígena nos currículos escolares dos estabelecimentos de ensino público e particulares?

As respostas da questão nº 11 mostram que 87,5% (7) das professoras conhecem as referidas legislações e 12,5% (1) desconhece. Somente foi solicitado para justificarem a resposta no caso negativo. Assim a professora N. 5, relatou:

Desconheço as leis, em nenhum momento foram apresentadas ou discutidas durante o planejamento anual. No entanto, o conteúdo da cultura afro brasileira está presente na área de artes, no livro didático. Em virtude da relevância de tal conteúdo desenvolvi com a turma. (PROFESSORA NÚMERO 5).

De acordo com o relato da professora N. 5 para a questão nº 11, ela diz desconhecer as legislações, mas compreende ser importante trabalhar o conteúdo, até porque está inserido nos assuntos ligados à disciplina de Arte. Entretanto, quando perguntado se já participou de palestras ou cursos que abordavam questões sobre preconceito, discriminação e racismo em relação ao negro e à cultura Afro brasileira, (questão nº 6), disse que sim, no ano de 2015. Ao que parece, nas palestras ou cursos frequentados pela professora N. 5 foi abordado o assunto de maneira pulverizada ou não foi capaz de sensibilizá-la para a importância das relações

raciais. Assim, ela trabalhou com sua turma somente por estar estabelecido como conteúdo de Arte.

As professoras N. 1, 4 e 6 disseram na questão nº 11, que conhecem as referidas legislações, mas quando perguntadas se já participaram de palestras e cursos, referente à questão nº 6, relataram que não, e assim demonstraram duas facetas: a primeira que poderiam ter contato com a Lei 10.639/03 e a Lei 11.645/08 por meio de leituras realizadas com interesse próprio, uma possibilidade difícil de concretizar, mas pode ocorrer tal fato; e a camuflagem, possibilidade maior de acontecer, isto é, se equivocou na primeira questão e entrou em contradição no questionamento posterior, deixando nítido que não conhece a temática referente às legislações. O desconhecimento de um assunto específico não desclassifica o/a professo/a, na verdade torna compreensível a necessidade da educação permanente que gera compromisso com a atualização dos conhecimentos e práticas inclusivas. Nesse sentido, Freire (2014) aborda esse comprometimento por parte de professores/as com a seguinte afirmação:

Se perguntado por um aluno sobre o que é “tomar distância epistemológica do objeto”, lhe respondo que não sei, mas que posso vir a saber, isso não me dá a autoridade de quem conhece, me dá a alegria de, assumindo minha ignorância, não ter mentido. E não ter mentido abre para mim junto aos alunos um crédito que devo preservar. Eticamente impossível teria sido dar uma resposta falsa, um palavreado qualquer. Um chute, como se diz popularmente. Mas, de um lado, precisamente porque a prática docente, sobretudo como a entendo, me coloca a possibilidade que devo estimular de perguntas várias, preciso me preparar ao máximo para, de outro, continuar sem mentir aos alunos, de outro, não ter de afirmar seguidamente que não sei. (FREIRE, 2014, p. 94-95).

A educação permanente possibilita navegar e mergulhar na imensidão de conteúdos e assuntos que interferem na construção do processo de ensino e aprendizagem, principalmente, o maior obstáculo no contexto escolar, o racismo.

A questão nº 12 indagava: A implementação das Leis 10.639/03 e a 11.645/08, que modificou a LDB 9.394/96 e tornou obrigatório o ensino de História e de Cultura Afro-brasileira e indígena, provocaram mudanças no currículo, no PPP e no Planejamento Escolar, abrindo espaços para reflexões e ações sobre as questões étnico-raciais na sua escola?

As respostas obtidas mostram que 62,5% (5) das professoras disseram não ter ocorrido mudanças no Currículo, no PPP ou no Planejamento Escolar e 37,5% (3) das professoras relataram ter havido mudança. Na mesma questão foi solicitado que justificassem sua resposta, transcrita no quadro a seguir.

Quadro 9 – Transcrição das justificativas das professoras relativas à questão nº 12.

Identificação das professoras	Justificativa
Número 1	Não vi nada relacionado a isso nesse estabelecimento.
Número 2	Lembro-me vagamente quando ministrava no 4ºano, o conteúdo foi inserido devido à lei.
Número 3	Sim, as mudanças trouxeram a tona reflexões e debates sobre o assunto, os livros didáticos a partir das leis passaram a contemplar conteúdos relacionados à Cultura Afro-Brasileira.
Número 4	A lei existe, porém, houveram poucas mudanças (minha opinião).
Número 5	Como leciono Artes, esse conteúdo está presente no livro didático. Porém, no que concerne religião não desenvolvi pois criaria grandes problemas com os pais, que não aceitam o candomblé.
Número 6	Sei que houve a criação da lei e a obrigatoriedade o ensino de tais disciplinas, porém até o momento não houve o estudo de tal lei e reflexões sobre a mesma em nossa realidade escolar.
Número 7	Não justificou.
Número 8	Desconheço.

Fonte: Quadro elaborado pelo pesquisador.

O quadro 9 mostra que a justificativa da professora N. 4 não corresponde com sua resposta ao afirmar não ter ocorrido mudança no Currículo, no PPP ou no Planejamento Escolar, pois relata ter havido pouca mudança, o que deixou transparecer ter, de alguma forma, aparecido no contexto escolar. As professoras N. 2, 3 e 5 relatam que as legislações provocaram mudanças no livro didático, entretanto, na justificativa da professora N. 5, aparece outro olhar, quanto ao cuidado em se tratar das legislações no contexto educacional, especificamente, a religião de matriz africana, o candomblé, rejeitado pelos pais, segundo o relato da professora N. 5. As professoras N. 1, 6 e 8 dizem não ter percebido mudança no Currículo, no PPP ou no Planejamento Escolar e a professora N. 7 não justificou, e esse fato nos leva a inferir que para ela não houve nenhuma mudança.

Na questão nº 13 foi perguntado: A equipe gestora (da escola ou da secretaria de educação) já proporcionou discussões sobre a temática do preconceito, discriminação e racismo com os professores no Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) e/ou Orientação Técnica (OT)?

As respostas mostram que 87,5% (7) das professoras disseram nunca ter havido discussão referente à temática racial e 12,5% (1) disseram que sim. A professora N. 7, afirma ter sido oferecido pela equipe gestora da escola e da secretaria de educação. A discrepância da porcentagem de respostas entre as professoras N. 1, 2, 3, 4, 5, 6 e 8 em relação à N. 7 pode ter

ocorrido em decorrência de algum discurso realizado no HTPC ou OT, de maneira superficial, mas que a sensibilizou em relação à temática racial, ao contrário das demais professoras, embora seja de raça e cor brancas.

A questão nº 14 indagou: Você acredita que a capoeira é importante para a formação do/a aluno/a?

Todas as professoras (100%) disseram que a capoeira é importante. No quadro 10 estão transcritas as justificativas.

Quadro 10 – Transcrição das justificativas dadas pelas professoras.

Identificação das professoras	Justificativa
Número 1	De certa forma, trazer a cultura para dentro da escola, onde os alunos possam se aproximar, se relacionar com novos e velhos, ajudando em sua formação contra o racismo.
Número 2	Desenvolve habilidade motora, concentração, sequência de fatos, ordenação; estímulos a criança a desenvolver no meio social.
Número 3	Por ser uma prática esportiva, por aproximar os alunos de uma prática que já foi proibida no Brasil (por pertencer a cultura africana e ser considerada violenta). A capoeira faz parte da identidade nacional do brasileiro faz parte de nossas raízes culturais. Conhecer e estimular a prática do esporte/dança pode ajudar a amenizar preconceitos.
Número 4	Todo tipo de cultura auxilia na formação do aluno.
Número 5	Aproxima todos da cultura africana, ensinando a respeitar essa arte, além da disciplina por englobar arte, esporte, dança, representação cultural.
Número 6	Através desta além de melhorar a socialização pode ser explorado questões relacionadas ao respeito e valorização cultural de uma raça.
Número 7	Acredito que sim, porque ajuda na disciplina, porém alguns alunos relataram que os pais não aceitam, dizendo que é coisa do mal.
Número 8	A capoeira faz parte da cultura brasileira, portanto é importante trabalhar com os alunos para os mesmos se conscientizarem sobre sua origem e porque esse esporte faz parte hoje da nossa cultura.

Fonte: Quadro elaborado pelo pesquisador.

O quadro 10 mostra os motivos de 100% das professoras (8) acreditarem que a capoeira é importante para a formação do aluno, pois creem ser uma ferramenta que possibilita instigar ou provocar o/a aluno/a para uma discussão onde estão entrelaçados vários aspectos como desenvolvimento e habilidades motoras, disciplina, respeito, construção do Brasil e a constituição da identidade nacional, além de tratar da cultura brasileira onde está

enraizado o preconceito e o racismo, e dessa forma permitir abordar conteúdos antirracistas. Entretanto, a professora N. 7 trouxe relatos de seus/suas alunos/as quanto ao pensamento dos pais e disse que a capoeira está ligada à ideologia maligna.

Na questão nº 15 perguntou-se: Você percebe algum tipo de rejeição dos/as alunos/as quanto à prática da capoeira na escola?

Nas respostas, 50% das professoras (N. 3, 4, 6, 7 e 8) disseram que sim, há algum tipo de rejeição quanto à prática da capoeira e 50% (N. 1, 2 e 5) disseram que não. No entanto, a professora N. 6 não respondeu, sim ou não, mas de acordo com o tipo de rejeição explicada por ela, entende-se que a resposta seja sim, conforme transcrita no quadro 11.

Quadro 11 – Transcrição das percepções dos/as professores/as quanto aos tipos ou formas de rejeição dos/as alunos/as à prática da capoeira.

Identificação das professoras	Tipo ou forma
Número 1	Eles gostam e sinto o respeito por parte deles.
Número 2	A grande maioria gostam de capoeira
Número 3	Por não entender a importância da prática, por, simplesmente, não gostar ou por impedimento por parte da família que considera a prática ligada a cultos religiosos ou coisa parecida.
Número 4	Eles comentam que é uma prática cansativa e não auxilia em nada (relato dos alunos). No dia da aula, a maioria quer ir embora.
Número 5	
Número 6	Na realidade em minha sala são poucas as crianças que participam da capoeira, logo torna-se inviável a avaliação deste item.
Número 7	Os alunos gostam, talvez não façam por causa dos pais.
Número 8	Alguns alunos não gosta de participar por que segundo alguns deles é muita gente e não consegue realizar nada.

Fonte: Quadro elaborado pelo pesquisador.

O quadro 11 mostra o tipo ou forma de rejeição que as professoras N. 3, 4, 6, 7 e 8 perceberam nos/as alunos/as quanto à prática da capoeira. Porém, as professoras N. 1 e 2 relataram não perceber nenhuma rejeição por parte de seus/suas alunos/as, mesmo assim preferiram justificar sua posição na questão nº 15. A professora N. 5 não respondeu a questão e demonstrou não haver rejeição.

Os relatos das cinco professoras que perceberam as rejeições dos/as alunos/as, mostram que 50% dos relatos estão ligados à parte prática da capoeira; 33.3% das rejeições estão relacionadas à religião e não foi possível detectar as rejeições dos/as alunos/as em 16.7% dos motivos explicitados. Freire (2014) indica que a prática docente deve encontrar

dispositivos capazes de romper com todas formas de rejeições, preconceitos e discriminações, fruto do convívio social tradicional e que se estende principalmente no contexto escolar por meio dos/as alunos/as.

A questão nº 16 perguntava: Há rejeição das famílias quanto à prática da capoeira na escola?

As respostas mostram que 62,5% (5) das professoras disseram não haver rejeição das famílias quanto à prática da capoeira e 37,5% (3) disseram que sim. As professoras N. 3 e 7 relatam que as rejeições das famílias são quanto à intolerância religiosa e a professora N. 6 disse serem poucos os alunos que realizam, porém não explicou a rejeição das famílias quanto à prática da capoeira. A intolerância religiosa relatada pelas professoras está, especificamente, ligada à religião de matriz africana.

Segundo a Relatoria Nacional para o Direito Humano à Educação, por meio da Plataforma Brasileira de Direitos Humanos Econômicos, Sociais, Culturais e Ambientais (DHESCA, 2010), realizou uma investigação sobre casos de intolerância religiosa em creches e escolas públicas e constatou diversos

casos de violência física (socos e até apedrejamento) contra estudantes; demissão ou afastamento de profissionais de educação adeptos de religiões de matriz africana ou que abordaram conteúdos dessas religiões em classe; proibição de uso de livros e do ensino da capoeira em espaço escolar; desigualdade no acesso a dependências escolares por parte de lideranças religiosas, em prejuízo das vinculadas a matriz africana; omissão diante da discriminação ou abuso de atribuições por parte de professores e diretores, etc. Essas situações muitas vezes, levam estudantes à repetência, evasão ou solicitação de transferências para outras unidades educacionais, comprometem a auto-estima e contribuem para o baixo desempenho escolar. (RELATORIA NACIONAL PARA O DIREITO HUMANO À EDUCAÇÃO, 2010, p. 1).

O fenômeno do racismo manifestado por meio da intolerância religiosa, especialmente, no caso de matriz africana, tenta inferiorizar e/ou destruir as culturas do povo negro que “[...] foram introduzidas no Brasil por escravizadas e escravizados africanos que, por meio delas preservaram tradições, idiomas, conhecimentos e valores trazidos da África. Elas representaram a resistência e a preservação de uma memória ancestral”. (RELATORIA NACIONAL PARA O DIREITO HUMANO À EDUCAÇÃO, 2010, p. 3).

A questão nº 17 questiona se nas reuniões de HTPC e/ou OT são discutidos os conteúdos curriculares de maneira interdisciplinar, incluindo a capoeira.

As respostas de todas as professoras (100%) foi que não são discutidos.

A questão nº 18 questiona: você tem conhecimento dos conteúdos abordados nas aulas de capoeira?

As respostas de todas as professoras (100%) foi que não têm conhecimento, conforme um dos relatos:

Não tive contato com a equipe do período integral para trocas de experiências, compartilhar saberes e ideias. Compreendo que seria necessário o contato, a troca entre todos os profissionais envolvidos no processo ensino aprendizagem, priorizando acabar com o racismo, numa ação conjunta. (PROFESSORA N. 5).

A ausência de comunicação relatada pelas professoras Polivalentes nas questões nº 17 e 18 solidifica a desvalorização do fator interdisciplinar, pois não há comunicação entre as ações pedagógicas propostas pelos/as professores/as Polivalentes e professores/as especialistas (professores/as de Educação Física/capoeira). Isso decorre da falta de articulação entre a equipe gestora da unidade escolar e a secretaria municipal de Educação, Esporte e Lazer, que não proporcionam momentos de vivências pedagógicas conjuntas para transitar entre os diferentes conteúdos curriculares, de modo a favorecer a interdisciplinaridade, que segundo Fazenda (2008), realiza um movimento de transformação no currículo, na didática e na sala de aula e contribui para a construção do processo de ensino e aprendizagem dos discentes.

Isto porque considera que a escola precisa trabalhar com um conhecimento vivo, que tenha sentido para os que nela habitam: professores e alunos. O processo pedagógico precisa se fundamentar no diálogo, tanto entre as pessoas quanto entre as disciplinas: hoje, mais do que nunca, reafirmamos a importância do diálogo, única condição possível de eliminação das barreiras entre as disciplinas. Disciplinas dialogam quando as pessoas se dispõem a isto. [...]. Eliminar as barreiras entre as disciplinas é um gesto de ousadia, uma tentativa de romper com um ensino transmissivo e morto, distante dos olhos das crianças e dos adolescentes que correm pelos corredores das escolas. (FAZENDA, 2008, p. 87).

A questão nº 19, indagava: Você acredita que a Educação Física, por meio da capoeira, pode auxiliar no processo de ensino e aprendizagem quanto à formação de valores e atitudes, capazes de reduzir os casos de preconceito e discriminação?

As respostas de todas as professoras (100%) mostram que acreditam na capoeira como uma ferramenta capaz de reduzir os casos de preconceito e discriminação e suas justificativas estão expressas no quadro 12.

Quadro 12 - Transcrição das justificativas das professoras relativas à questão nº 19.

Identificação das Professoras	Justificativa
Número 1	É cultura afro que pode aproximar a criança a conhecer a beleza a riqueza dessa cultura, refazendo seus valores, dando a elas oportunidade de um novo olhar, podendo ajudar sim contra o preconceito e discriminação.
Número 2	O aluno desenvolve não só o físico, autoestima como acredito que pode ser uma mola propulsora para alavancar na aprendizagem.
Número 3	O educando desmistifica a prática e isso ajuda na formação de seus valores morais.
Número 4	É um momento em que é possível trabalhar a diversidade, formação de valores para tentar amenizar o preconceito.
Número 5	Aborda questões de respeito com o outro, disciplina, equilíbrio emocional, tolerância e controle.
Número 6	Para isto as aulas devem ser ministradas com tais objetivos, ou seja, resgatar toda a cultura relacionada a História e Cultura Afro – Brasileira e Indígena.
Número 7	Acredito que sim, pois são passados valores e atitudes que acabam ajudando os alunos tanto na aprendizagem quanto no comportamento.
Número 8	Por ser um esporte onde as crianças se diverte e aprende brincando pode ser muito significativo porque a capoeira acima de tudo serve para as crianças se respeitarem entre eles, com isso ensina- se valores e atitudes que favorecerão para diminuir esse preconceito. Respeitar para ser respeitado, é um papel de suma importância para o professor.

Fonte: Quadro elaborado pelo pesquisador.

De acordo com as justificativas expostas no quadro 12, todas as professoras (100%) acreditam que a capoeira é um instrumento prático favorecedor da aquisição de valores pessoais e interpessoais capazes de auxiliar na redução de preconceitos e discriminações, além de contribuir no processo de ensino e aprendizagem, pois proporciona sensações prazerosas e de pertencimento cultural. Os relatos das professoras são corroborados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e de Culturas Afro-brasileira e Africana (2004) que sinalizam ser preciso superar

a crença de que a discussão sobre a questão racial se limita ao Movimento Negro e a estudiosos do tema e não à escola. A escola, enquanto instituição social responsável por assegurar o direito da educação a todo e qualquer cidadão, deverá se posicionar politicamente, como já vimos, contra toda e qualquer forma de discriminação. A luta pela superação do racismo e da discriminação racial é, pois, tarefa de todo e qualquer educador, independentemente do seu pertencimento étnico-racial, crença religiosa ou posição política. (DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E PARA O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA, 2004, p. 16).

Contudo, a realização da parte prática da capoeira proporciona sensações reais, de uma das formas de resistências encontradas pelo/as negros/as contra o sistema opressor, imposto pelo povo branco (colonizador), ou seja, promove momentos para o/a professor/a poder implementar a Lei 10.639/ e a Lei 11.645/08 no sistema escolar.

4.6 O que dizem os/as professores/as de Educação Física?

Nesse momento serão analisadas as respostas expressas nos questionários semiestruturados respondidos pelos/as professores/as de Educação Física da EMEF Profª LMDG, do 4º e 5º anos. Os questionários semiestruturados foram aplicados durante o segundo semestre de 2017, contendo 19 questões separadas em dois blocos. O primeiro está relacionado aos ‘Dados de Identificação’ e o segundo sobre a ‘Cultura Afro-brasileira’. A identificação dos/as personagens pesquisados/as nos questionários semiestruturados foi realizada aleatoriamente e numerados de um a quatro.

No primeiro bloco, ‘Dados de Identificação’, foi constatado nos/as pesquisados/as que 50% (2) são do sexo feminino e 50% (2) são do sexo masculino. Quanto à questão da idade, somente um/a professor/a relata, e por questão de identificação não irei expor sua idade. A preocupação quanto à idade dos/as professores/as se deu devido aos currículos que permearam suas graduações e/ou licenciaturas, pois anteriormente à implementação da Lei 10.639/03 e a Lei 11.645/08 não era obrigatório abordar as questões raciais no ambiente escolar, especificamente ligadas aos/as negros/as.

Mesmo com a obrigatoriedade da Lei 10.639/03 e a Lei 11.645/08, ainda existem instituições escolares, incluindo as de Educação Superior, que não reformularam seus currículos para tratar das relações raciais junto a seus/suas alunos/as, ou tratam de maneira pulverizada ou equivocada em relação à África, os africanos e diversas culturas presentes no cenário brasileiro.

Na questão nº 3 que trata da autodeclaração em relação à cor ou raça, o grupo de professores/as investigados/as é composto por duas pessoas de raça negra, uma se autodeclara de cor parda e outra preta; uma de raça amarela e cor parda e uma de raça e cor branca, num total de quatro.

De acordo com os dados obtidos, se autodeclarar em relação à raça e à cor é decisão pessoal, prevista pelo IBGE, pois a pessoa tem o direito de escolher em um rol de cinco cores (branco, preto, pardo, amarelo e indígena) à qual pertence. Contudo, a informação declarada pelo/a professor/a N. 4 de que é de raça amarela e cor parda, quase não tem circulação no seio

da sociedade, indicativo de haver uma grande possibilidade de ele/a estar ocultando descendência da raça negra.

A questão nº 4 está voltada para a formação acadêmica: graduação e pós-graduação (*Lato Sensu e Stricto Sensu*). Os dados estabelecidos pelos/as professores/as apontam que 100% (4) dos/as professores/as possuem graduação em Educação Física, requisito básico para ingresso na docência da disciplina de Educação Física e os/as professores/as N. 1, 2 e 4 possuem outra graduação, em Pedagogia.

Referente ao curso de Educação Física que todos/as os/as professores/as possuem, os/as professores/as N. 1 e 2 concluíram a referida graduação antes da implementação da Lei 10.639/03, ou seja, não tiveram em seus currículos escolares a temática das relações raciais. Os/As professores/as N. 3 e 4 concluíram o curso de Educação Física dentro do cenário curricular que prevê a obrigatoriedade da Lei 10.639/03. E os/as professores/as N. 1, 2 e 4 que possuem Pedagogia, realizaram após o sancionamento da Lei 10.639/03 e da Lei 11.645/08, teoricamente, teria que ser abordado nas instituições formadoras a temática étnico-racial, especialmente ligada ao povo negro.

Os dados quanto aos/as professores/as que cursaram a pós-graduação - *Lato Sensu* - apontam que 100% do corpo docente pesquisado possui especialização voltada ao campo educacional, três profissionais fizeram duas especializações cada um no período de 1994 a 2017, porém, apenas uma das três fez na área específica, ou seja, Educação Física Escolar. As outras duas fizeram em outras áreas: Didática do Ensino superior, Psicopedagogia, Neuropedagogia e Educação Infantil. No entanto, uma das três fez como segunda especialização o curso de Avaliação do Exercício Físico.

A pesquisa mostra que 85,7% (6) das especializações foram realizadas pelos/as professores/as após a implementação da Lei 10.639/03 e da Lei 11.645/08 e, somente 14,3% (1) foi realizada antes das referidas legislações. O/A professor/a N. 1 que realizou a especialização antes da implementação das Leis 10.639/03 e a 11.645/08, realizou no ano de 2014 a sua segunda especialização, um indicativo de que foi abordada a temática racial em seu currículo escolar, ou seja, sinaliza que todos/as professores/as tiveram discussões voltadas para as relações raciais.

O interesse em desenvolver ou potencializar o processo de ensino e aprendizagem por parte dos/as professores/as de Educação Física, semelhante às professoras Polivalentes, está mais voltado para a questão de benefícios na carreira dos docentes do Município de Ilha Solteira/SP, do que propriamente a questão da prática pedagógica exigida na área de atuação, funcionando, porém, como mecanismo propulsor para uma educação permanente.

A questão nº 5 refere-se à disciplina que ministra e os dados obtidos nessa questão mostram que todos/as professores/as (4) são da disciplina de Educação Física e ministram as aulas de capoeira na instituição pesquisada.

O Bloco II apresentou questionamentos referentes à Cultura Afro-brasileira, iniciando com a questão nº 6: Você já participou de palestras ou cursos que abordaram questões sobre preconceito, discriminação e racismo em relação ao negro e à cultura afro-brasileira?

As informações obtidas na questão nº 6 mostram 100% (4) de respostas afirmativas, portanto já participaram de palestras ou cursos que abordavam a temática em relação ao negro e à cultura afro-brasileira e dois/duas professores/as indicaram o ano, um em 2016 e outro/a em 2014, isto é, após a implementação da Lei 10.639/03 e da Lei 11.645/08.

Na questão nº 7, quando perguntados se no Brasil existe racismo, 100% dos/as professores/as afirmaram positivamente e justificaram sua resposta, conforme quadro a seguir:

Quadro 13 – Transcrição das justificativas dos/as professores/as de Educação Física relativas à questão nº 7.

Identificação das Professoras	Justificativa
Número 1	Acontece de forma muito camuflada, raramente ocorre de forma explícita.
Número 2	Muitos negros ainda são discriminados em vários lugares, agora existe lei em certos locais que não são permitidas entrada de negros.
Número 3	O racismo no Brasil não é tão evidente como em outros países, mas existe, apesar que vejo a maior problema é com o preconceito social financeiro.
Número 4	Falta de educação e respeito.

Fonte: Quadro elaborado pelo pesquisador.

O quadro mostra que as justificativas dos/as professores/as de Educação Física N. 1 e 2 coincidiram com as justificativas das professoras Polivalentes sobre o mesmo assunto, ou seja, o racismo existe, é camuflado e também explícito. O relato do/a professor/a N. 2 quanto ao racismo explícito é considerado crime previsto na Constituição Federal de 1988. A justificativa do/a professor/a N. 3, comparou o racismo brasileiro com outros países, mas deu um foco maior na questão de preconceito social financeiro (divisão de classes). O preconceito social financeiro que aparece na justificativa do/a professor/a de Educação Física, é corroborado por Fernandes (1989), Santos (2005) e Bastide e Fernandes (1955), os quais descrevem que os/as negros/as perceberam a exclusão social, a falta de trabalho, a ausência de diplomas e um conjunto de fatores sociais, econômicos e culturais não disponibilizados ao/a negro/a, e por isso, começaram a se mobilizar politicamente com o intuito de melhorar e conquistar sua mobilidade social, por meio da conquista da educação formal (diplomas) e

formação em escolas técnicas. Já o/a professor/a N. 4 associou o racismo à falta de educação e respeito.

A implementação da Lei 10.639/03 e a Lei 11.645/08 tem o intuito de abordar a história da África e dos africanos, a luta dos/as negros/as e a cultura afro-brasileira com o objetivo de conscientizar, informar e orientar docentes e discentes, prioritariamente, no ambiente escolar e aquisição de respeito, comportamentos e atitudes antirracista para que qualquer manifestação do racismo seja rejeitada e combatida. Para isso, Freire (2014) alertamos:

Se trabalho com crianças, devo estar atento à difícil passagem ou caminhada da heteronomia para a autonomia, atento à responsabilidade de minha presença que tanto pode ser auxiliadora como pode virar perturbadora da busca inquieta dos educandos; se trabalho com jovens ou adultos, não menos atento devo estar com relação a que o meu trabalho possa significar como estímulo ou não à ruptura necessária com algo defeituosamente assentado e à espera de superação. (FREIRE, 2014, p. 68-69).

A superação do preconceito racial e financeiro (classes sociais) presentes no discurso escrito do/a professor/a N. 3 é um dos discursos excludentes que permeiam a sociedade ligada ao/a negro/a como sinônimo de inferioridade e incompetência, por isso, pobre. Os/as professores/as devem, pois, provocar discussões e reflexões com os discentes para que possam desconstruir essa visão sobre o/a negro/a que ideologicamente constitui o imaginário social no Brasil.

Na questão nº 8 que perguntava se o/a professor/a de Educação Física já havia sofrido algum tipo de preconceito e/ou discriminação, 25% (1) responderam que já sofreram preconceito ou discriminação e 75% (3) responderam que não. Os/As professores/as que nunca sofreram preconceito ou discriminação têm a cor da pele parda ou branca e o/a professor/a que respondeu já ter sofrido preconceito ou discriminação se autodeclarou da raça negra e de cor preta, como prova do que tem sido exposto nos estudos realizados sobre a questão do racismo, de que as pessoas de cor de pele mais escura sofrem com mais frequência preconceito e discriminação. Na mesma questão foram solicitadas a quem respondesse sim, explicações sobre quais circunstâncias o fato ocorreu. O/a professor/a N. 3 relatou:

Em uma loja de brinquedos fiquei algum tempo esperando ser atendido junto com meus filhos e esposa, logo entrando uma pessoa de cor branca foi abordada e atendida no mesmo instante, após a saída da pessoa o mesmo vendedor veio me abordar para atender. Na juventude me interessei por uma garota de pele branca e seu pai proibiu pois eu era negro e não daria um futuro promissor para a filha segundo o pai. (PROFESSOR/A Nº 3).

A explicação do/a professor/a N. 3 que respondeu ter sofrido preconceito ou discriminação indica haver ainda comportamentos racistas que podem ser reflexo da Constituição Federal de 1934, a qual determinava para o sistema educacional a responsabilidade de ensinar e estimular educação sexual como a união de duas pessoas da mesma raça, disseminando oficialmente o racismo na sociedade brasileira.

Quando questionados/as na pergunta n. 9 se já haviam assistido a algum fato de preconceito e/ou discriminação contra negros/as, os resultados mostram que 75% (3) dos/as professores/as disseram já ter assistido e 25% (1) disse que não. Solicitados em caso afirmativo, a contar resumidamente o fato, obtivemos dos/as professores/as as seguintes respostas:

Uma senhora desacatou o porteiro do hospital local, chamando de negro no sentido pejorativo, porque ele impediu a sua entrada por estar fora do horário. (PROFESSOR/A Nº 1).

Dois garotos na escola brigando, uma menina de pele clara e um garoto negro e num dado momento a garota ofendeu o menino xingando de negro preto fedorento. (PROFESSOR/A Nº 3).

Aconteceu em local público, uma pessoa disse para seu filho não ficar perto de outra criança por que ela é negra. E durante a aula de educação física na atividade de roda, uma criança recusou a pegar na mão de outra. (PROFESSOR/A Nº 4).

Os fatos assistidos pelos/as professores/as de Educação Física N. 1 e 3 em relação ao preconceito e/ou discriminação, também foram relatados na maioria dos discursos escritos pelas professoras Polivalentes, ou seja, aparecem nos momentos de fortes emoções, especialmente ruins, quando relatam suas crenças e o que pensam a respeito do outro. O relato do/a professor/a N. 4 reflete a forma segregadora como o racismo atua na sociedade, a ofensa pela cor da pele. A Lei 10.639/03 e a Lei 11.645/08 como dispositivos legais, são algumas das ferramentas que podem liquidificar essa barreira social enraizada no pensamento do povo brasileiro. O/a professor/a é uma peça fundamental nessa luta contra ideologias racistas, pois segundo Freire (2014) o sistema de ideias do/a professor/a que pensa certo, torna-se capaz de apagar outras ideologias.

A questão nº 10 indagou: Você é a favor da política de cotas para negros nas universidades públicas?

Os resultados mostram que 75% (3) dos/as professores/as não são a favor da política de cotas e 25% (1) é a favor. Coincidentemente, o/a professor/a N. 1 é favorável à política de cotas, se autodeclarou como da raça negra e cor parda e o/a professor/a N. 3 que se autodeclarou da raça negra e cor preta posicionou-se contrário/a à política de cotas. Uma possibilidade que justifica a resposta do/a professor/a N. 3 (negro, de cor preta, que já sofreu e

assistiu algum tipo de preconceito e discriminação, conforme relatado nas questões nº 8 e 9) ser contrário à política de cotas pode ser a crença na meritocracia.

O/A professor/a N. 2 também manifestou-se contrário/a à política de cotas, se autodeclarou de raça branca e cor da pele branca, nunca sofreu e nem assistiu a algum tipo de preconceito e discriminação, mas participou de palestras e cursos que abordaram questões ligadas ao povo negro, indicando que essa participação não foi capaz de sensibilizá-lo/a. E, ainda tem o/a professor/a N. 4 que também manifestou-se contrário/a à política de cotas, nunca sofreu algum tipo de preconceito ou discriminação, apenas assistiu, não possui a pele de cor preta e participou de palestras e cursos que abordaram questões ligadas ao povo negro. Ainda na questão nº 10 foi solicitado justificar a resposta, conforme o quadro a seguir.

Quadro 14 – Transcrição das justificativas dos/as professores/as relativas à questão nº 10.

Identificação dos/as Professores/as	Justificativa
Número 1	É uma forma de reparar os efeitos da escravidão e das leis abolicionistas e diminuir as barreiras prós afrodescendentes ter acesso a educação.
Número 2	Todos tem os mesmos direitos, independente da cor, devemos lutar pelos nossos objetivos sem que aja discriminação, pois em minha opinião a cota já é uma maneira de discriminar os negros.
Número 3	Hoje nós temos já condições de frequentar aulas, cursinhos, pois o sistema social e financeiro já melhorou e temos igualdades nas disputas.
Número 4	Direito igual a todos.

Fonte: Quadro elaborado pelo pesquisador.

De acordo com as justificativas expostas no quadro 14 os/as professores/as N. 2, 3 e 4 que disseram não serem favoráveis à política de cotas para negros/as nas universidades, porque acreditam não ser justo, pois todas as pessoas têm a mesma capacidade intelectual, independentemente da cor da pele.

As ações afirmativas – políticas de cotas – provocam e instigam os/as professores/as, bem como a sociedade a pensarem em medidas de reparação, compensação e inclusão social, promovendo a justiça e equidade racial aos/as negros/as. Cordeiro (2008) realizou uma pesquisa referente à política de cotas e

[...] aponta resultados que justificam a política de cotas como sucesso do ponto de vista da inclusão, do combate à desigualdade, ao preconceito e à discriminação, contribuindo para minorar a situação de racismo e de exclusão social existente no Brasil. O sucesso também se dá do ponto de vista meritocrático, no momento em que muitos negros cotistas independente da nota de ingresso (vestibular) sobreviveram academicamente às dificuldades impostas pelos aspectos financeiros,

sociais, discriminatórios, chegando a conclusão do curso ao mesmo tempo em que os demais e com resultados semelhantes. (CORDEIRO, 2008, p. 24).

Quanto o/a professor/a que foi favorável à política de cotas para negros/as nas universidades públicas, indica que tem conhecimento da realidade imposta ao povo negro no processo da diáspora africana, reconhecendo a necessidade de políticas de ações afirmativas, como método de reparação de aproximadamente três séculos de escravidão imposta ao/a negro/a.

Na questão nº 11 que tratou do conhecimento dos/as professores/as sobre a Lei 10.639/03 e a Lei 11.645/08 e a obrigatoriedade do Ensino de História e de Cultura Afro-brasileira e Indígena nos currículos escolares dos estabelecimentos de ensino público e particulares, as respostas obtidas mostram que 75% (3) dos/as professores/as conhecem as referidas legislações e 25% (1) desconhece. O/A professor/a N. 3 justificou dizendo “Nunca tive o interesse em conhecer a lei”, entretanto relatou na questão nº 6 já ter participado de palestras ou cursos sobre a temática racial. Demonstrou, pois, não estabelecer ligação entre essas formações e a obrigatoriedade estabelecida pelas leis 10.639/03 e 11.645/08. Já é sabido que as Secretarias de ensino têm a responsabilidade de oferecer, sensibilizar e incentivar a formação permanente dos docentes quanto a importância da temática das relações etnicorraciais, inclusive possuem dispositivos legais ofertados pelo MEC.

Paralelamente, os docentes devem buscar formações permanentes além dos oferecidos pela equipe gestora da escola e/ou da Secretaria Municipal de Educação, Esporte e Lazer, pois

[...] já não podem mais utilizar o discurso da falta de formação acadêmica para justificar a ausência dos estudos africanos em sala de aula. Embora a formação acadêmica específica em relação à Lei 10.639/03 não ocorra, existem outras possibilidades de inserção dessas abordagens no currículo, e como exemplo podemos citar o estudo de trabalhos acadêmicos que discutem essa temática, ou seja, a leitura e a pesquisa são elementos fundamentais na prática docente. (DIAS; CECATTO, 2015, p. 296).

Na questão nº 12 foi perguntado: A implementação das Leis 10.639/03 e a 11.645/08, que modificou a LDB 9.394/96 e tornou obrigatório o ensino de História e de Cultura Afro-brasileira e Indígena, provocaram mudanças no Currículo, no PPP e no Planejamento Escolar, abrindo espaços para reflexões e ações sobre as questões étnico-raciais na sua escola?

As respostas da questão nº 12 mostram que 75% (3) dos/as professores/as disseram que as leis não trouxeram mudanças no Currículo, no PPP ou no Planejamento Escolar e 25% (1) relatou que sim. Na mesma questão foi solicitado que justificassem a resposta, as quais destaco a seguir:

Abriu espaço embora ainda tem pouco interesse dos professores e educadores. (PROFESSOR/A N. 1). Não tive acesso aos documentos citados acima. (PROFESSOR/A N. 2). Não li. (PROFESSOR/A N. 3). No município em que atuo, nunca presenciei qualquer tipo de reunião que falasse sobre o ensino de história e cultura afro-brasileira. (PROFESSOR/A N. 4).

As justificativas dos/as professores/as N. 2, 3 e 4 mostram que realmente não houve mudança no Currículo, no Projeto Político Pedagógico e no Planejamento Escolar que tratasse das questões étnico-raciais. De acordo com o discurso escrito do/a professor/a N. 1, as leis possibilitaram uma abertura para a equipe gestora da escola e principalmente a Secretaria Municipal de Educação Esporte e Lazer do município, para sensibilizar o quadro de seus/suas professores/as, bem como todos/as colaboradores/as envolvidos/as no contexto escolar sobre a temática étnico-racial, principalmente voltada ao povo negro, ou seja, ancorando e criando possibilidades de enraizamento de comportamentos antirracistas.

As respostas dadas para a questão nº 13: ‘A equipe gestora (da escola ou da secretaria de educação) já proporcionou discussões sobre a temática do preconceito, discriminação e racismo com os/as professores/as no Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) ou Orientação Técnica (OT)?’ mostram que 100% (4) dos/as professores/as disseram nunca ter havido discussões sobre a temática do preconceito, discriminação e racismo com os/as professores/as no HTPC ou na OT, o que revela a falta de sensibilização da equipe gestora da escola e da Secretaria Municipal de Educação Esporte e Lazer do município em relação à implementação da Lei 10.639/03 e da Lei 11.645/08. Contudo, os/as professores/as demonstram iniciativas em dar continuidade na educação permanente (conforme respostas da questão nº 4).

Ao perguntar na questão nº 14 se o/a professor/a acredita que a capoeira é importante para a formação do/a aluno/a, buscou-se medir qual é o grau de importância que a capoeira tem nas práticas pedagógicas desses/as docentes. Todos/as os/as professores/as (100%) acreditam que a capoeira é importante para a formação do/a aluno/a e justificaram conforme apresentado no quadro 15.

Quadro 15 – Transcrição das justificativas dadas na questão nº 14.

Identificação dos/as Professores/as	Motivo
Número 1	A capoeira é uma das ferramentas mais efetiva para autoafirmação da criança, além de ter no seu bojo: disciplina, hierarquia, respeito aos mais velhos, história, musica, dança além dos benefícios físicos.
Número 2	Através da capoeira as crianças aprenderão sobre a cultura afro-brasileira, como ela chegou até o Brasil e que é uma cultura e uma modalidade extremamente brasileira.
Número 3	1º Trabalha a cultura e história do negro no Brasil; 2º Trabalha a psicomotricidade do participante; 3º Motiva a interação social dos alunos.
Número 4	Formação cultural, esportiva, respeito, defesa, valores.

Fonte: Quadro elaborado pelo pesquisador.

Todos os motivos apresentados pelos/as professores/as (4) mostram que a capoeira é uma ferramenta significativa para contribuir com a implementação da Lei 10.639/03 e da Lei 11.645/08, isto é, um instrumento poderoso capaz de auxiliar na construção de comportamentos antirracistas. Além de proporcionar o desenvolvimento das habilidades motoras, da disciplina, do respeito pela diferença da cor de pele, especialmente, a cor preta, tem o valor significativo da música e da dança para cada cultura que envolve a sociedade.

No entanto, apesar da constatação da importância da capoeira, todos/as professores/as pesquisadas (4), afirmaram perceber algum tipo de rejeição dos/as alunos/as quanto à prática da capoeira na escola, conforme dados colhidos na questão nº 15. De acordo com eles/as, as formas ou tipos de rejeição detectados são: “Geralmente por parte de crianças que são evangélicas que não participam”. (PROFESSOR/A N.1). “Muitos são coagidos pelas religiões a qual fazem parte. Acham que é algo do candomblé”. (PROFESSOR/A N. 2 e PROFESSOR/A N. 4). “Em primeiro lugar vem a falta de conhecimento da arte, segundo vem a religião e terceiro a ociosidade das crianças que sem vontade de praticar atividades físicas”. (PROFESSOR/A N. 3).

De acordo com todos/as professores/as, a intolerância religiosa por parte das famílias dos/as alunos/as é o principal obstáculo para a prática da capoeira, seguido pela falta de motivação dos discentes.

Quanto à rejeição das famílias em relação à prática da capoeira na escola, pesquisada na questão nº 16, as respostas mostram que 100% (4) dos/as professores/as confirmaram essa rejeição, e o preconceito em relação à capoeira está fortemente vinculado à questão da religião de matriz africana e à crença que a capoeira faz parte dos cultos religiosos africanos.

A intolerância religiosa constitui-se como o maior obstáculo, por parte das famílias, que proíbem seus/suas filhos/as de praticarem as aulas de capoeira. Essa intolerância interfere diretamente no processo de interação social dos/as alunos/as. Dessa forma,

A escola como instituição social tem a prerrogativa de fornecer uma educação para a formação do cidadão. Ali a responsabilidade dos educadores é garantir os elementos mínimos necessários para que a convivência social se estabeleça com base nos princípios do respeito à dignidade humana. Pressupõe-se que os preconceitos, a discriminação e a intolerância não condizem com a missão dos educadores, nem com o papel da educação. (ROCHA, 2011, p. 13).

Na questão nº 17 foi perguntado: Nas reuniões de HTPC e/ou OT são discutidos os conteúdos curriculares de maneira interdisciplinar, incluindo a capoeira? As respostas mostram que 75% (3) dos/as professores/as afirmaram não haver discussão interdisciplinar dos conteúdos e 25% (1) disse que sim. A resposta positiva do/a professor/a N. 3, pode ter sido um equívoco, pois de acordo com os horários estabelecidos, o HTPC e/ou OT dos/as professores/as de Educação Física são realizados em dias e momentos diferentes das professoras Polivalentes. Além disso, os/as professores/as Polivalentes raramente encontram os/as professores/as de Educação Física, já que a capoeira é realizada em outro lugar (clube SEIS) e no período vespertino, conforme observado pelo pesquisador.

Sobre o fato de os/as professores/as possuírem conhecimento dos conteúdos abordados nas aulas de capoeira, conforme solicitado na questão nº 18, mostram que 50% (2) dos/as professores/as não tem conhecimento dos conteúdos abordados nas aulas de capoeira, entre as quais uma não justificou; a professor/a N. 2 e o/a professor/a N. 4 afirmou “Não tem direcionamento, formação, capacitação”. Dos 50% (2) que disseram ter conhecimento, apresentaram como justificativa: “Abordamos a modalidade de forma a dar uma formação básica para que a criança desfrute dos benefícios da modalidade”. (PROFESSOR/A N. 1). “Já pratiquei por algum tempo”. (PROFESSOR/A N 3).

A questão nº 19 indagava: Você acredita que a Educação Física, por meio da capoeira, pode auxiliar no processo de ensino e aprendizagem quanto à formação de valores e atitudes capazes de reduzir os casos de preconceito e discriminação?

As respostas de todos/as os/as professores/as (100%) mostram que acreditam na capoeira como uma ferramenta capaz de reduzir os casos de preconceito e discriminação. Para tanto, justificaram que isso é possível “Esclarecendo e quebrando tabus religiosos, culturais”. (PROFESSOR/A N. 1); “Pois os alunos aprendem a ter respeito ao próximo, disciplina e a olhar a capoeira com outros olhos e não somente como uma luta”. (PROFESSOR/A N. 2) e porque, “Aborda assuntos diversos como marcador social e discutir”. (PROFESSOR/A N. 3),

bem como, “Ela auxilia nas questões de respeito, disciplina, rodas de conversa, valores culturais principalmente na questão religiosa”. (PROFESSOR/A N. 4).

De acordo com as justificativas expostas, os/as professores/as N. 1 e 4 acreditam que a prática da capoeira favorece, principalmente, a discussão voltada para a intolerância religiosa. O/A professor/a N. 2 acredita no surgimento do respeito e da disciplina com a prática da capoeira, e o/a professor/a N. 3 acredita que proporcionará momentos para discutir a divisão de classes, preconceito e racismo determinados perante a cor da pele, especialmente, a cor preta. Na justificativa do/a professor/a N. 4, semelhante à do/a N. 2, aparece o diálogo como instrumento para instigar os/as alunos/as a entenderem o valor do respeito e da disciplina. Enfim, todos/as os/as professores/as acreditam que a capoeira auxilia no processo de ensino e aprendizagem e proporciona a construção de comportamentos antirracistas que contribuem para uma cultura de paz.

4.7 O que Dizem os/as Alunos/as?

Nesta etapa serão analisadas as respostas obtidas com a aplicação do questionário semiestruturado aos/as vinte dois (22) alunos/as do 5º ano, série que corresponde ao ciclo II da EMEF Profª LMDG. Os questionários foram aplicados durante o segundo semestre de 2017, contendo 13 questões separadas em três blocos. O primeiro bloco relacionado aos ‘Dados de Identificação’, o segundo ‘Sobre os Negros e Negras do Brasil’ e o terceiro ‘Sobre a Capoeira’. A identificação dos/as personagens pesquisados/as foi realizada aleatoriamente e numerados de um a 22.

No primeiro bloco, ‘Dados de Identificação’, foi constatado que entre alunos/as pesquisados/as, pertencem ao sexo feminino 36,3% (8) e 63,7% (14) corresponde ao sexo masculino. O aluno N. 19 tem a idade de 12 anos, a mais avançada em comparação com os/as demais alunos/as, e 11 alunos/as têm 10 anos de idade e 10 alunos/as possuem 11 anos. O aluno N. 19 provavelmente ficou retido por um ano durante sua trajetória escolar, nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Aparecer ainda nos dados referentes à identificação com nome fantasia foi uma opção dada, dentre os quais, Mulher Maravilha foi escolhida quatro vezes, o Homem de Ferro e o Flash duas vezes cada personagem, o Guaxinim, o Batman, a Friddy, o Savitar, o Tor e a Super Cama foram escolhidos/as uma vez cada, quatro alunos/as não identificaram e quatro optaram em colocar seus nomes verdadeiros.

Frente a esses dados de identificação dos/as alunos/as, torna-se compreensivo o esforço empregado nas diversas manifestações dos movimentos negros, intelectuais e militantes que exigem visibilidade e reconhecimento do/a negro/a na sociedade, pois não foi

referenciado pelos/as alunos/as nenhum super-herói ou super-heroína de cor preta. A visibilidade negra é um fator de extrema importância para que os discentes criem expectativas positivas em relação aos/as negros/as e ao ser negro/a, percebendo-se como são sujeitos sociais e históricos. A mídia televisiva – novelas, telejornais, filmes, desenhos infantis e adultos -, teatros, jornais e livros didáticos, são alguns instrumentos incisivos nesse processo de visibilidade dos/as negros/as na sociedade brasileira.

Para ilustrar, menciono o recente lançamento do filme ‘Pantera Negra’, que teve a maioria dos atores e atrizes de cor preta, viabilizando a imagem de super-herói, guerreiros/as, cientistas, rainha, rei e tantos/as outros/as personagens protagonistas de cor preta, além de contar e mostrar o lado bonito da África e as culturas dos africanos. A visibilidade do/a negro/a como protagonista de papéis que reflitam o bom comportamento, cria ou aumenta a autoestima daqueles/as que somente eram vistos como vilões/ãs, empregadas domésticas e tantas formas vistas como pejorativas agregadas no imaginário das pessoas, ligadas à raça negra. Portanto, os movimentos negros, intelectuais e militantes necessitam da contribuição do/a professor/a para que potencializem a visibilidade do povo negro junto à nação brasileira, ofereça alegria e esperança para os “renegados” da sociedade, o povo negro.

Tenho o direito de ter raiva, de manifestá-la, de tê-la como motivação para minha briga tal qual tenho o direito de amar, de expressar meu amor ao mundo, de tê-lo como motivação de minha briga porque, histórico, vivo a história como tempo de possibilidade e não de determinação. Se a realidade fosse assim porque estivesse dito que assim teria de ser, não haveria sequer por que ter raiva. Meu direito à raiva pressupõe que, na experiência histórica da qual participo, o amanhã não é algo pré-dado, mas um desafio, um problema. (FREIRE, 2014, p. 73).

O desafio em romper com as injustiças, preconceito e discriminação ligados ao povo negro faz parte dos saberes necessários à prática educativa de todos/as professores/as e do comportamento da sociedade.

Na questão 1.3 foi solicitado que cada aluno/a se autodeclarasse em relação à cor de sua pele de acordo com as quatro categorias usadas pelo Censo do IBGE. Os dados obtidos constam na tabela a seguir.

Tabela 3 - Autodeclaração de cor dos/as alunos/as.

Cor da pele	Quantidade de alunos/as	Porcentagem
Branca	6	27,2%
Parda	15	68,2%
Preta	1	4,6%
Amarela	0	0%
Total	22	100%

Fonte: Tabela elaborada pelo pesquisador.

De acordo com os dados expostos na tabela 3, a cor preta foi declarada por apenas um/a aluno/a, autoidentificado como o “Batman”. Embora saiba que o ator o qual representa é branco, a aparência do Batman é negra devido as suas vestimentas, e no imaginário do aluno, isso criou uma representatividade e visibilidade de sua raça negra. A cor parda teve a maior expressão. É sabido que a cor preta não representa coisas boas nos discursos cotidianos dos/as brasileiros/as, que usam a palavra preto/a ou negro/a em expressões como: “vou colocar seu nome no livro negro” ou na “lista negra”; “fez serviço de preto” e tantas outras. Portanto, ser da cor preta aumenta também as chances de ser associado a ladrão, usuário de drogas, traficante, violento, e outros adjetivos discriminatórios ligadas à raça negra.

O Bloco II é composto de três questões que versam sobre a história dos negros e as negras do Brasil, suas contribuições no desenvolvimento e ainda, se já ouviram ou assistiram atos de racismo. Ao serem perguntados/as se sabiam como os/as negros/as chegaram ao Brasil, as respostas constantes na tabela nº 4 – questão 2.1 e no quadro nº 16 – questão 2.2, mostram o quanto a História que é ensinada nas salas de aulas de Ilha Solteira/SP e podemos afirmar no Estado de São Paulo e Brasil ainda é de cunho eurocêntrico, uma história que não desvela o processo de escravidão, tampouco valoriza a presença dos/as negros/as do Brasil Colônia até os dias de hoje e todas as contribuições no desenvolvimento econômico, embora haja iniciativas nesse sentido, especialmente ligadas aos livros didáticos.

Tabela 4 – Respostas à questão 2.1: Como os/as alunos acreditam que os/as negros/as chegaram ao Brasil.

Explicações/motivos	Número de alunos/as	Porcentagem
Chegaram de navio/barco	18	81,9%
Nasceram aqui no Brasil	3	13,6%
Não sabe	1	4,5%
Total	22	100%

Fonte: Tabela elaborada pelo pesquisador.

Os resultados da tabela 4 mostram ainda haver um número significativo de alunos/as (18) que iniciaram a compreensão do processo de diáspora africana, mas ainda tem uma parcela de discentes que não foram instigados para refletir sobre esse processo de chegada – contra a própria vontade - dos/as negros/as no Brasil.

Embora não tenha sido solicitada a menção do motivo da chegada dos/as negros/as no Brasil, o/a aluno/a N. 5 relatou que “As mulheres e homens vieram de navios que na época era chamado de negreiros”. O/A aluno/a N. 14 reconhece que o/a negro/a foi “[...] tirado do seu país para servir [...]” e o/a aluno/a N. 9 associa a chegada dos/as negros/as no Brasil com “[...]”

o período da escravidão”. Esses relatos sinalizam que as revisões dos livros didáticos, as atuações dos/as professores/as, reivindicação tão almejada pelo movimento negro, intelectuais e militantes, estão surtindo efeitos no cenário escolar, embora de modo incipiente nesses quinze anos da Lei 10.639/03. No quadro a seguir constam os resultados da questão 2.2.

Quadro 16 – Respostas à questão 2.2: Como os/as alunos/as veem a contribuição dos/as negros/as para o desenvolvimento do Brasil até os dias atuais.

Identificação do/a aluno/a	Resposta
1	Eles ajudaram a construir o Brasil e trabalhavam nas minas, roças e etc.
2	Ajudaram, porque eles achavam ouro, e ajudaram até hoje eles ajudaram na política do café e hoje, eles tem que lavar banheiro e etc...
3	Eu acho que ajudaram porque antigamente o Brasil não era como nos estamos hoje, antigamente os fumantes fumavam, mas agora não fumam, nosso Brasil está ficando cada vez melhor.
4	Os negros ajudaram no desenvolvimento do café.
5	Sim os negros fizeram a maior parte do Brasil porque foram escravizados e eram forçados a trabalhar e até hoje ajudam mas não como escravos.
6	Os negros ajudaram muito a construir casa, prédios eles ajudaram a descobrir o café, eles fizeram muita coisa no Brasil que a gente tem até hoje foi muito legal por parte deles e fizeram uma descoberta nos brancos.
7	Eles ajudaram na produção do café.
8	Os negros eles ajudaram o Brasil na contribuição e o desenvolvimento de cores.
9	Eles ajudaram o Brasil porque antigamente eles eram a principal peça nas cafeiculturas, lavouras, mineração e etc.
10	Eles trabalhavam porque eram obrigados e não por vontade própria.
11	Eles foram obrigados ao trabalho.
12	Eu acho que eles contribuíram para o desenvolvimento do Brasil em diversas formas diferentes.
13	Com o café e a cana de açúcar.
14	Sim eles ajudaram muito com a mão de obra como, colher o café, colher algodão, os negros ajudaram muito antigamente mas agora eles não tão ajudando muito.
15	Os negros ajudaram o Brasil e bastante. Eles contribuíram e nos dias atuais eles não ajudam com mais nada.
16	Sim eu acho que os negros ajudaram porque antigamente eles trabalhavam na plantação de café e em construção de casa.
17	Eles ajudaram trabalhando para os brancos.
18	Eles foram escravizados, eu gostei da cultura que eles trouxeram.

19	Eles foram escravizados para construir.
20	Eles ajudaram a nós entendermos sobre a escravidão e fazer história no nosso Brasil.
21	Colhendo café, cuidando das crianças e ajudando nas construções da economia.
22	Trazendo culturas.

Fonte: Quadro elaborado pelo pesquisador.

As respostas indicam que os/as alunos/as possuem olhares diferentes quanto à contribuição dos/as negros/as para o Brasil. A diferença ou ausência de conhecimentos específicos pode estar associada às oportunidades de acesso ao conhecimento, a um currículo que contemple a história dos/as negros/as, a livros didáticos e práticas docentes que valorizem a história e a cultura negra.

Os resultados apresentados no quadro 16 sinalizam a necessidade de se pôr em prática a Lei 10.639/03 e a Lei 11.645/08, pois 50% (11) dos/as alunos/as ainda acreditam que os/as negros/as vieram para o Brasil para ajudar no cultivo do café, da cana-de-açúcar, do algodão, nas construções, nas minas e tantos outros serviços, de vontade própria, assalariados, vistos como funcionários/as possuidores/as de direitos. Porém, 18,2% (4) dos/as alunos/as já reconhecem que os/as negros/as foram trazidos para o Brasil como escravos, capturados e aprisionados na sua terra natal, a África. Contudo, temos 9,1% (2) que gostaram que os/as negros/as trouxeram suas culturas para o desenvolvimento do Brasil, 4,5% (1) acredita que contribuiu para a miscigenação que permeia o Brasil e 18,2% (4) não especificaram no que os/as negros/as contribuíram para o Brasil. Enfim, os/as alunos/as necessitam ser informados e sensibilizados sobre o processo de chegada dos/as negros/as ao Brasil, para que possam compreender como funcionou a construção do Brasil e a constituição da identidade dos/as brasileiros/as.

Na questão 2.3 os/as alunos/as foram indagados a respeito do fato de já terem ou não ouvido ou presenciado alguém discriminando negros ou negras. Foi pedido ainda que contassem a experiência em caso afirmativo.

As respostas mostram que 64% (14) dos/as alunos/as nunca viram ou ouviram alguém discriminando os/as negros/as e 36% (8) disseram que sim, que já viram ou ouviram alguém discriminando os/as negros/as e relataram o fato conforme transcrito no quadro a seguir.

Quadro 17 - Respostas a questão 2.3: o que os/as alunos/as ouviram ou viram como discriminação dos/as negros/as.

Identificação dos/as alunos/as	Respostas
Número 6	Sim. Eu já vi falando que os negros falaram que parecia carvão e fico chorando.
Número 7	Sim: Uma vez eu tava na rua ai passa um homem “moreno” negro, ai passou um menino gritando chocolate, negão feio.
Número 8	Já vi, mas nunca conversei com o negro africano.
Número 10	Sim. Eu ouvi falando eu não vou chegar perto porque é negro.
Número 11	Sim eu estava na outra cidade que eu morava eu vi um colega chamando o menino de preto.
Número 12	Sim. Eu já vi uma pessoa na rua discriminando um negro pela pele dele e o cabelo. Ele ficou muito chateado e triste.
Número 15	Sim eu vi discriminando porque era gordo e baleia.
Número 20	Sim, Eu vi um vídeo na internet um menininho falando que os negros são feios

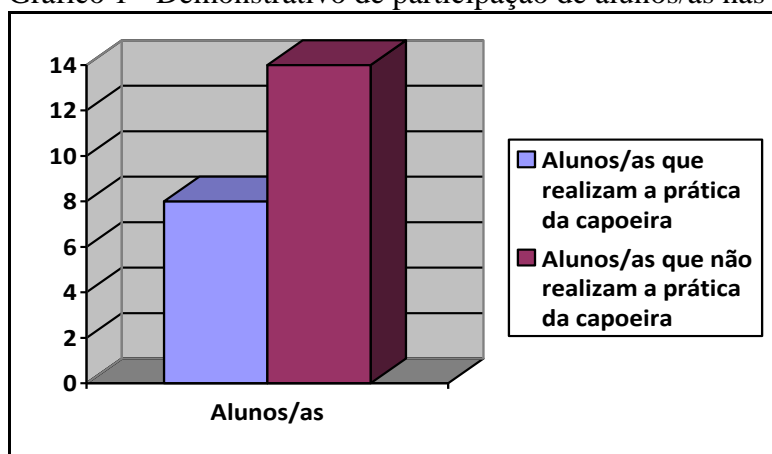
Fonte: Quadro elaborado pelo pesquisador.

Segundo os relatos dos/as alunos/as, os comportamentos preconceituosos, discriminatórios e racistas que circulam no seio da sociedade, estão ligados com a cor da pele, o tipo de cabelo e o peso corporal, características que determinam o padrão de beleza (eurocêntrico), entre a pessoa feia e a bonita. Nos relatos aparece também a influência do meio de comunicação, a internet, ferramenta de fácil acesso e de grande visibilidade, arma poderosa que pode determinar as relações sociais entre as pessoas, se utilizada de forma prejudicial ou equivocada. Entretanto, os/as alunos/as já possuem conhecimento de que o comportamento racista, discriminatório e preconceituoso fere a dignidade da pessoa e da formação humana, ou seja, eles/as possuem certa conduta de alteridade.

O bloco III trouxe seis questões ‘Sobre a capoeira’. As questões do bloco buscaram detectar se os/as alunos/as participam das aulas de capoeira, o que aprendem nas aulas e caso não participem quais são os motivos. Foram questionados se o/a professor/a de capoeira já contou a história da Capoeira, se essas aulas ajudam na mudança de comportamentos discriminatórios dos/as alunos/as e por quê. Foram solicitados também a oferecer sugestões para as aulas.

De acordo com as respostas dos/as alunos/as para a questão 3.1, 36% (8) dos/as alunos/as realizam a prática da capoeira e 64% (14) não realizam, conforme o Gráfico 1.

Gráfico 1 - Demonstrativo de participação de alunos/as nas aulas de capoeira.



Fonte: Gráfico elaborado pelo pesquisador.

Os dados contidos no Gráfico 1 mostram o alto índice de rejeição dos/as alunos/as na realização da disciplina de capoeira. Entretanto, iniciarei pelos relatos dos/as (8) alunos/as que frequentam essas aulas (questão 3.2). “Eu gosto por que meus amigos vão comigo”. (N.1); “Porque eu gosto de fazer golpes, lutar e se divertir”. (N. 3); Os/As alunos/as N. 6, 10, 17, e 22 frequentam as aulas por ser legal e se divertirem; e os/as alunos/as N. 4 e 14 gostam das músicas. Quando questionados sobre o que aprenderam nas aulas (questão 3.3), as respostas foram, “Eu aprendo a fazer o au, não usar a capoeira como o mau, fazer parafuso, fazer a estrela, fazer a meia lua e fazer o mortau de frente”. (N. 1); “Eu aprendi a respeitar as pessoas sobre a história dos negros”. (N. 10); “Eu aprendi a dar vários golpes, a cantar as músicas e que os negros faziam a capoeira para se defender” (N. 14).

As respostas indicam que os/as alunos/as possuem motivos diferentes para realizar a prática da capoeira, ou seja, estão relacionados à situação de ensino e aprendizagem, a situações de entretenimento e prazer. No entanto, a sensação de prazer e entretenimento articulada com o processo de ensino e aprendizagem, desenvolvidos nas aulas de capoeira, constitui uma das possibilidades efetivas para a implementação da Lei 10.639/03 e da Lei 11.645/08 no contexto escolar.

Nesse momento, verificarei por que o/a aluno/a não participa das aulas de capoeira (questão 3.4). As respostas foram transcritas no Quadro 18.

Quadro 18 - Os motivos dos/as alunos/as que não realizam as aulas de capoeira.

Identificação dos/as alunos/as	Respostas/motivos
Número 2	Porque eu não faço. Porque eu não fico no período integral. E também não gosto.
Número 5	Porque não gosto de capoeira e porque não faso período.
Número 7	Porque fasso mirim.
Número 8	Porque eu não quis.
Número 9	Porque eu não gosto de fazer os golpes, mas respeito quem faz.
Número 11	eu não faso por que não acho legal e minha mãe não deixa.
Número 12	Eu não faço capoeira porque, Eu não fico no período integral.
Número 13	Porque não gosto e tenho vergonha.
Número 15	Eu não faço porque é muito chato, eu não gosto.
Número 16	Eu não faso porque eu não fico no período integral e eu não gosto.
Número 18	Eu não venho, porque não faço período integral, mas um dia pretendo fazer, para conhecer.
Número 19	Porque eu não gosto de ficar no período.
Número 20	Por que é chato e por que eu não quero.
Número 21	Eu não faço porque eu não fico no período integral.

Fonte: Quadro elaborado pelo pesquisador.

Os motivos de os/as alunos/as não participarem das aulas de capoeira estão ligados ao descontentamento relativo à prática da capoeira; por não frequentarem o período integral e devido a rejeição da família.

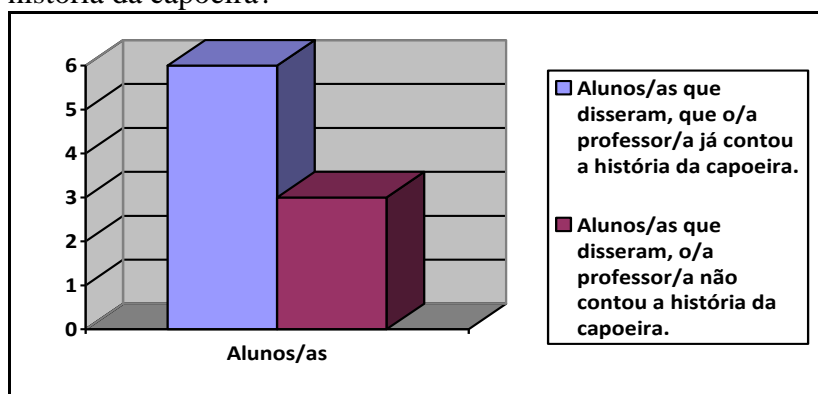
Os resultados mostram que 50% (9 motivos) dos/as alunos/as não participam por estarem descontentes com a aula de capoeira, 44.4% (8 motivos) dos/as alunos/as não frequentam o período integral e 5.6% (1 motivo) dos/as alunos/as não participam devido à rejeição familiar. A constatação dos/as alunos/as descontentes com as aulas de capoeira indica a perpetuação do preconceito da cultura Afro-brasileira, uma vez que não teriam motivos para estarem descontentes se não realizam as aulas de capoeira. Os/As alunos/as que não frequentam o período integral estão amparados pelo Parágrafo Único, do artigo 7º, da Lei Complementar do município nº 234, de 27 de maio de 2011, contra o Decreto nº 6.253/07, fruto da Lei nº 11.494/2007, igualmente, a rejeição familiar quanto à prática da capoeira.

Contudo, o/a professor/a deve estar sempre aberto a conhecer novos olhares na construção do processo de ensino e aprendizagem. Segundo Freire (2014, p. 36), “É próprio do pensar certo a disponibilidade ao risco, a aceitação do novo que não pode ser negado ou acolhido só porque é novo, assim como o critério de recusa ao velho não é apenas cronológico”. A prática educativa exige a aceitação do novo e a reprovação de qualquer forma

de preconceito e discriminação racial, ou seja, coloca em prática a Lei 10.639/03 e a Lei 11.645/08.

A questão 3.5, perguntou: O professor/a de capoeira já contou a história da capoeira? As respostas deveriam ser dos/as alunos/as (8) que responderam ‘sim, participo das aulas de capoeira’, referente à questão 3.1. Entretanto, o/a aluno/a N. 9, disse não participar das aulas de capoeira, mas respondeu à questão 3.5 e mostrou ter alguma informação sobre a prática da capoeira. Sendo assim, será analisada sua resposta junto aos demais alunos/as, totalizando nove discentes. Os dados encontrados mostram que 67% (6) dos/as alunos/as disseram que o/a professor/a já contou a história da capoeira e 33% (3) dos/as alunos/as falaram que não.

Gráfico 2 - Demonstrativo das respostas da questão 3.5: O professor de capoeira já contou a história da capoeira?



Fonte: Gráfico elaborado pelo pesquisador.

Ainda na mesma questão, foi solicitado aos/as alunos/as escreverem o que entenderam sobre a história da capoeira. As respostas obtidas foram: “Surgiram na África e os negros usavam a capoeira para se divertir”. (N. 1); “Eu entendi que o cara morreu ele era chamado de lumba”. (N. 3); “Eu entendi que a capoeira e uma forma gunga mão e de luta para machucar e também e uma forma muito boa de se comunicar com a educação física”. (N. 6); “Que a capoeira é um esporte e de tradição africana”. (N. 9); “Eu entendi que era uma cultura dos negros e surgiu no Brasil e os negros usavam para se defende”. (N. 14); “Que os negros gingavam para se defender dos brancos ou de outras pessoas”. (N. 17).

As respostas dos/as seis alunos/as sobre o que entenderam da história da capoeira mostram que 37,5% (3) das respostas dos/as alunos/as estão relacionadas a uma luta Afro-brasileira de defesa e ataque; 25% (2) relacionados à diversão; 25% (2) relacionados a movimentos corporais/Educação Física e 12,5% (1) fora do contexto. Por meio das respostas dos/as alunos/as verifica-se que a Lei 10. 639/03 e a Lei 11.645/08 têm sido implementadas na escola, pois os/as alunos/as entenderam que a capoeira é uma luta que faz parte da cultura Afro-brasileira, foi criada em solo brasileiro pelos/as negros/as africanos/as para se defender

dos opressores – brancos - e, pode ser articulada junto à disciplina de Educação Física. No entanto, aparece a outra vertente de que a capoeira é africana, ou seja, foi inventada na África pelos africanos com o intuito de divertir. Ademais, surge uma resposta que não se encaixa no contexto da pergunta.

Ainda na mesma questão, três alunos/as relataram que o/a professor/a nunca contou a história da capoeira.

A questão 3.6: ‘Você acha que com as aulas de capoeira os/as alunos/as mudaram o comportamento, o respeito às pessoas e diminuíram o preconceito contra os negros e negras?’ trouxe como respostas quatro situações diferentes. Primeiramente, os dados dos/as alunos/as que realizam as aulas de capoeira, ou seja, oito alunos/as, dentre os quais 50% (alunos/as N. 10, 14, 17 e 22) não acreditam que as aulas de capoeira mudaram o comportamento, o respeito às pessoas e diminuíram o preconceito contra os/as negros/as; 50% (alunos/as N. 1, 3, 4 e 6) acreditam que mudou conforme explicações aqui citadas: “Alguns melhoraram dentro da sala e fora e outros não”. (N. 1); “Porque antigamente eles sofriam preconceito agora ele não tem mais preconceito”. (N. 3); “A história da capoeira é chocante por isso, melhorou o comportamento”. (N. 4); “Sim por que o respeito pelos alunos que gostavam quem queria aprende mas quem não queria aprendeu nada sobre a capoeira”. (N. 6).

As respostas dos/as alunos/as N. 1 e 6 evidenciam duas facetas, ou seja, aqueles/as que participam com o/a professor/a da construção do processo de ensino e aprendizagem, apresentam comportamentos antirracistas. Ao mesmo tempo, existem alunos/as que não foram provocados o suficiente para avançarem para o conhecimento epistemológico. O/A aluno/a N. 3 expõe uma visão equivocada em relação aos/as negros/as, pois acredita que o preconceito acabou, e isso finaliza a necessidade de intensificar os esforços quanto à construção do processo de ensino e aprendizagem sobre as relações étnico- raciais, ou seja, a implementação da lei 10.639/03 e a Lei 11.645/08; o/a aluno/a N. 4 ficou sensibilizado pelo surgimento da capoeira no cenário escravocrata realizado pelos colonizadores e apresentou mudança de comportamento em relação ao povo negro.

A segunda situação se refere aos/às alunos/as **que não participam das aulas de capoeira**, questão 3.1, mas acreditam que houve as mudanças perguntadas na questão 3.6. Esses/as alunos/as apontaram como explicações: “Porque eles sabiam lutar e começou a ser um povo respeitado”. (N. 5); “Porque muita gente pensava que os negros só sabiam trabalhar e ficaram surpresos com os negros e passou se a ter mais um pouco de respeito ao povo negro”. (N. 9); “Por que as pessoas respeito ele eles tem educação”. (N. 11); “Porque é errado fazer isso”. (N. 19).

Os/As alunos/as N. 5, 11 e 19 compreendem que o respeito é necessário, mas ainda possuem um conhecimento muito superficial em relação aos/as negros/as. Entretanto, a resposta do/a aluno/a N. 9 expressa um pouco mais de compreensão. Portanto, todos esses relatos servem de estímulo para instigar os/as alunos para uma discussão da temática étnico-racial, tratada na Lei 10.639/03 e a Lei 11.645/08.

A terceira situação está relacionada aos/às alunos/as N. 7, 8, 12 e 15, **que não participam das aulas de capoeira**, questão 3.1, mas responderam à questão 3.6 e afirmam não acreditarem ter havido mudança no comportamento, respeito às pessoas e diminuição do preconceito contra os/as negros/as, por aqueles/as que realizam as aulas de capoeira. O aluno 8 tem percepção e clareza dos comportamentos inadequados no contexto escolar, inclusive faz uma análise crítica da postura observada, conforme pode-se perceber nos seus apontamentos: “porque eles não si respeita para respeita os outros alunos nem os professores”. (N. 8).

A quarta e última situação, relacionada aos/às alunos/as N. 2, 13, 16, 18, 20 e 21, **que não fazem as aulas de capoeira**, também **não responderam à questão 3.6**. A ausência de respostas sinaliza que os/as alunos/as não fazem ligação entre as aulas e as mudanças, até mesmo porque não participam, ou seja, não demonstram nenhum interesse no assunto.

Em relação às sugestões sobre as aulas de capoeira solicitadas na questão 3.7, dos 22 alunos/as, 54,5% (12) não deram sugestões para a escola e para os/as professores/as de capoeira e 45,5% (10) apresentaram sugestões, conforme exposto no quadro a seguir.

Quadro 19 -Sugestões dadas pelos/as alunos/as para a escola e para os/as professores/as referente às aulas de capoeira.

Identificação dos/as alunos/as	Sugestões
Número 3	Sim, eu queria que ela misturavam as músicas da capoeira ia ficar mas legal, que nem no filme esporte sangrento.
Número 4	É muito calor na aula de capoeira.
Número 5	Eu acho que tem que ser na escola.
Número 6	Sim tinha que comprar instrumentos novos mas e muito chato tinha que fazer na praia e ter um acampamento que tinha que ter um ar livre para gente aprender ne um lugar mas melhor para nos aprendendo.
Número 9	Que as aulas de capoeira poderia ser na praia ou em lugar com areia e climatizado.
Número 10	Eu gostaria que tivesse mais instrumentos e que respeitasse as pessoas.
Número 11	Por que os alunos a prende muita coisa e é bom ter muito amigo.
Número 14	Sim eles podiam falar quem viesse tinha que fazer aula porque tem muita gente que fica parado e dando trabalho e se quem você e ficasse parado

	pagasse alguma coisa exemplo: golpe, corrida, flexão, polichinelo.
Número 17	Poderia que o professor deveriam não gritar.
Número 22	O ônibus muito apertado.

Fonte: Quadro elaborado pelo pesquisador.

Dentre os/as alunos que deram sugestão para a escola e para os/as professores/as referente às aulas de capoeira, os/as alunos/as N. 5, 9 e 11 não realizam as aulas enquanto o/a aluno/a N. 1 que participa das aulas não deu sugestão.

As sugestões dos/as alunos/as mostram que estão relacionadas a: musicalidade/prazer; estrutura física, respeito/construção do processo de ensino e aprendizagem, com o deslocamento dos/as alunos/as e fora do contexto.

Os dados mostram que 23,1% (3) das sugestões dos/as alunos/as estão relacionadas ao prazer e à musicalidade; 38,4% (5) relacionadas à estrutura física; 23,1 % (3) relacionadas ao respeito/construção do processo de ensino e aprendizagem; 7,7% (1) relacionada ao deslocamento dos/as alunos e 7,7% (1) fora do contexto.

Freire (2014) sinaliza que a criticidade é uma ferramenta de inquietação indagadora que viabiliza a mudança, funciona como estado de atenção. Por isso, todas as sugestões relatadas pelos/as alunos/as são significativas para que a equipe gestora e os/as professores/as reflitam sobre as aulas de capoeira, pois as críticas surgiram desde o deslocamento dos discentes para o clube (SEIS), local das aulas, em relação ao caso do ônibus, que fica lotado e apertado devido ao número excessivo de alunos (observação feita pelo pesquisador); as condições climáticas, que na nossa região é muito quente, e por isso, sugeriram a elaboração das aulas em espaço mais arejado, até porque já foi realizada uma aula na praia do município; a necessidade de elaborar um planejamento de aula e/ou estratégia para envolver todos/as alunos/as nas atividades propostas relacionadas à capoeira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa de cunho qualitativo, do tipo estudo de caso etnográfico, os resultados obtidos têm como fonte as repostas dadas aos questionários semiestruturados aplicados aos/as professores/as Polivalentes, professores/as de Educação Física e alunos/as do 5º ano do ensino fundamental de uma escola pública na cidade de Ilha Solteira/SP. Os dados foram analisados e interpretados por meio da técnica da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2016), com o objetivo de responder o problema de pesquisa que me instigou, ou seja, ao fazer parte do currículo dos anos iniciais do Ensino Fundamental, a prática da capoeira agrega conhecimentos e valores culturais capazes de contribuir com o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, Lei 11.645/2008?

Durante todo o trajeto desta pesquisa, não poupei esforços para que as respostas às minhas perguntas, inquietações pessoais e as que foram geradas nos contatos com os meios empíricos – questionários semiestruturados preenchidos, observações e diálogos com docentes, discentes e colaboradores da instituição escolar – fossem analisados com auxílio de aportes teóricos, no sentido de:

a) Descobrir junto aos/as alunos/as se conhecem e valorizam a importância das contribuições do negro para o Brasil;

b) Constatar junto aos/as alunos/as quais as contribuições que a capoeira oferece na aquisição de conhecimentos e valores culturais quanto ao ensino da História e da Cultura Afro brasileira;

c) Identificar junto aos/as professores/as Polivalentes e Professores/as de Educação Física, se reconhecem a importância da interdisciplinaridade para o processo de ensino e aprendizagem, inerente aos aspectos ligados à História e à Cultura Afro-Brasileira.

Os dados mostram que a disciplina de capoeira – componente da matriz curricular, no sistema de ensino do município de Ilha Solteira, especialmente, na EMEF LMDG, possui 100% de aceitação e de reconhecimento das professoras Polivalentes e dos/as professores/as de Educação Física, por acreditarem que a capoeira seja capaz de reduzir os casos de preconceito e de discriminação, sendo assim, um componente que auxilia na formação do/a aluno/a. Diante do posicionamento dos dois grupos de professores/as, se torna viável contemplar a prática da capoeira na matriz curricular, pois é uma ferramenta eficaz em proporcionar sensações prazerosas e de pertencimento cultural, de modo a provocar os discentes para uma reflexão e uma discussão quanto ao engendramento de benefícios ligados ao desenvolvimento das habilidades motoras; ampliar aspectos conscientizadores do

comportamento social e da disciplina em geral; permitir espaços de discussão do complexo processo de construção e desenvolvimento histórico, social, econômico e político do Brasil, incluindo a identidade nacional; (re)conhecer a capoeira como uma das formas de resistência do povo negro contra o sistema escravocrata. Além disso, divulgar que a capoeira foi admitida como Patrimônio Cultural Afro-brasileiro e Patrimônio Cultural Imaterial da Humanidade.

O reconhecimento exposto pelos docentes faz crer que a prática da capoeira pode e deve ser realizada para auxiliar na implementação da Lei 10.639/2003 e da Lei 11.645/2008 no contexto escolar, como modo de desenvolver e enriquecer a construção do processo de ensino e aprendizagem e aquisição de atitudes e comportamentos antirracistas. O MEC, por meio do Manual da Educação Integral para Obtenção de Apoio Financeiro, também corrobora ao sugerir a prática da capoeira como oferta formativa para os/as alunos/as e enquadra-a no campo de Cultura e Artes.

No entanto, na EMEF LMDG, a disciplina de capoeira encontra-se balizada por interferências, principalmente, de cunho religioso, que permeiam a sociedade, gera aspectos que afetam a escola e, conseqüentemente, prejudica o desenvolvimento da educação integral das/os discentes. Os resultados encontrados nesta pesquisa referentes à realização da disciplina de capoeira na EMEF LMDG permitem realçar a urgência de soluções para os seguintes problemas e condições encontradas:

- a exigência para a implementação da escola em Tempo Integral, exposta pelo MEC, onde o aluno é obrigado a frequentar **todas** as disciplinas que compõem a matriz curricular, inclusive a capoeira;
- a necessidade da equipe gestora (da instituição escolar e da Secretaria Municipal de Educação Esporte e Lazer), sensibilizar-se quanto à formação permanente de todos/as os/as professores/as de Educação Física (não só da disciplina de capoeira) e dos/as professores/as Polivalentes, sobretudo para tratar das relações étnico-raciais que envolvem a Lei 10.639/2003 e a Lei 11.645/2008;
- a ausência de conhecimento do conteúdo exposto no PPP da instituição escolar, por seus/suas colaboradores/as, principalmente, os/as professores Polivalentes e professores de Educação Física;
- a carência de planos de ações permanentes de informações e orientações às famílias, com objetivo de agregar mais alunos e alunas na disciplina de capoeira, ou seja, romper com a intolerância religiosa;

- a insuficiência de aulas teóricas com uso de recursos audiovisuais – filmes, documentários, imagens, músicas - a prejudicar o processo de provocação e sensibilização dos discentes sobre a essência da capoeira.

Diante dessas informações, percebe-se que a EMEF LMDG e a Secretaria Municipal de Educação Esporte e Lazer não devem continuar a exercer o mesmo comportamento funcional e metodológico para a realização da disciplina de capoeira. É notório que essa mudança depende da sensibilização e do apoio dos representantes políticos, comunidade e gestores/as do sistema de ensino do município.

No tocante aos conhecimentos e informações dos/as alunos/as referente ao povo negro, grande parcela deles/as, acredita que o/a negro/a chegou ao Brasil de navio ou barco, de vontade própria e a outra parte, que nasceu em solo brasileiro – fruto de relacionamento amigável e social, demonstra os equívocos dos quais padecem nossos/as alunos/as por falta de conhecimento da história e da cultura africana e afro-brasileira. Porém, apareceram dados empolgantes, como sinais do início do processo de ensino e aprendizagem da real compreensão da história do Brasil e da participação dos/as negros/as nessa história, para indicar que o povo negro foi escravizado, ou que trouxeram diversas culturas e contribuíram para o desenvolvimento do país.

Quanto à prática da capoeira, houve dados expressivos em relação à crença de que a participação nas aulas de capoeira gerou mudanças no comportamento dos/as alunos/as no respeito às pessoas e diminuiu o preconceito e a discriminação contra os/as negros/as, pois os relatos sobre o que aprenderam nas aulas de capoeira possibilitam verificar um contexto repleto de características específicas da disciplina, capaz de proporcionar abertura para reflexão e discussão sobre a dura realidade enfrentada pelo povo negro no Brasil. As características mencionadas pelos/as alunos/as que permitem aos/as professores/as adentrar discussões sobre a escravidão de forma a sensibilizá-los/as, durante as aulas de capoeira, estão relacionados à história do povo negro, à musicalidade que era uma das formas de os/as negros/as manterem-se energizados espiritualmente com seu povo, e as habilidades motoras necessárias para a execução dos movimentos de defesa e ataque na luta. Contudo, poucos/as alunos/as participam e, por isso, no sentido de almejar avanços positivos e envolver um número mais expressivo de alunos/as na realização da disciplina de capoeira, os discentes deram sugestões direcionadas à escola e professores/as, tais como:

- disponibilizar um número significativo de instrumentos como atabaque e berimbau, preferencialmente novos, para utilizar nas aulas de capoeira e assim facilitar o envolvimento simultâneo de mais alunos nas atividades;

- a necessidade da (re)organização metodológica e do planejamento da disciplina, capaz de gerar a participação efetiva de todos/as os/as alunos/as na realização das aulas de capoeira;
- número suficiente de ônibus para que os/as alunos/as possam ser transportados sentados e com segurança, bem como a preocupação com o cumprimento dos horários estabelecidos para saída e chegada na escola;
- proporcionar ventilação eficaz no espaço cedido para a realização da disciplina de capoeira.

As sugestões dos/as alunos/as devem ser conhecidas e discutidas pelos/as colaboradores/as da instituição escolar, principalmente, professores/as e gestores/as, para que essas contribuições não se tornem inócuas, esquecidas e sem a perspectiva de produção de mudanças positivas, que realmente é sua função.

No entanto, os dados gerados nessa pesquisa, por meio das professoras Polivalentes e dos/as professores/as de Educação Física, indicam a necessidade de engendrar momentos durante os quais possam ser compartilhadas ideias, experiências, vivências e diversas estratégias para a construção do processo de ensino e aprendizagem. Os apontamentos obtidos referentes à interdisciplinaridade sinalizam:

- a escassez de comunicação entre professores Polivalentes e professores de Educação Física, isto é, não há interdisciplinaridade entre a disciplina de História e a de capoeira;
- a segregação dos grupos de professores/as Polivalentes e dos/as professores/as de Educação Física, nos momentos de HTPC, no planejamento anual (início do ano letivo, mês de fevereiro) e no replanejamento (período de recesso escolar, mês de julho).

As contribuições recebidas pelos/as participantes da pesquisa, professores/as Polivalentes, professores/as de Educação Física e alunos/as do 5º ano; as observações feitas pelo pesquisador; a leitura e a análise de aportes teóricos e documentais foram fundamentais para que esta pesquisa criasse um corpo sólido de dados sustentáveis e confiáveis, de modo a afirmar que a disciplina de capoeira é um componente agregador de conhecimentos e valores culturais e efetivamente contribui para a ensino de História e de Culturas Afro-brasileira e indígena - Lei 10.639/2003 e a Lei 11.645/2008.

Portanto, resta ainda enaltecer a coragem da Secretaria Municipal de Educação, Esporte e Lazer pela iniciativa de implementar a disciplina de capoeira no sistema de ensino

municipal, que proporcionou toda a essência desta pesquisa e torcer para que essa vivência da cultura afro-brasileira – disciplina de capoeira – possa contaminar e sensibilizar outros sistemas de ensino, dada sua eficácia na construção de comportamentos e atitudes antirracistas, baseado no espírito das Leis 10.639/2003 e a Lei 11.645/2008 e essência das demais políticas de promoção da igualdade étnico-racial e uma cultura de paz. Nesses aparatos legais, vigoram o respeito e a tolerância à diferença e o combate a toda e qualquer forma de preconceito, discriminação e racismo, pois “Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele, por sua origem ou ainda por sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender, e se podem aprender a odiar, elas podem ser ensinadas a amar”. (MANDELA, 1995).

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam (coord.); CUNHA, Ana Lúcia; CALAF, Priscila Pinto. **Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas**. Brasília: Rede de Informação Tecnológica Latino Americana – RITLA, Secretaria de Estado e Educação do Distrito Federal – SEEDF, 2009.

ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS. **Biografia Joaquim Nabuco**. Rio de Janeiro. Disponível em: <<http://www.academia.org.br/academicos/joaquim-nabuco/biografia>>. Acesso em 04 jan. 2018.

_____. **Biografia José do Patrocínio**. Rio de Janeiro. Disponível em: <<http://www.academia.org.br/academicos/jose-do-patrocinio/biografia>>. Acesso em: 08 jan. 2018.

ALMA PRETA. **Bolsonaro: o plano de (des)governo na ótica da perspectiva negra**. Disponível em: <<https://almapreta.com/editorias/o-quilombo/bolsonaro-o-plano-de-des-governo-na-otica-da-perspectiva-negra>>. Acesso em: 15 dez. 2018.

ALVES, Castro. **O navio negreiro e vozes d'África**. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2013. Disponível em: file:///D:/Documents/1MESTRADO/livros/navio_negreiro_alves.pdf. Acesso em: 03 jan. 2018.

ALVES-MAZZOTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2. ed. São Paulo, Pioneira; Thompson Learning, 2001.

ANDRADE, Ana Luíza Mello Santiago de. **Capitão do mato**. Disponível em: <<https://www.infoescola.com/historia/capitao-do-mato/>>. Acesso em: 08 fev. 2018.

APOEMA, Keu; FREITAS, Patrícia Honório de. **Equidade Racial: Sistematização do Projeto de Fortalecimento Institucional**. Coordenadoria Ecumênica de Serviço Programa Equidade Racial Sistematização do Projeto de Fortalecimento Institucional para o Combate ao Racismo. Bamboo Editora, 2015. Disponível em: <<https://www.cese.org.br/book/equidaderacial-cese.pdf>>. Acesso em: 14 de jan. 2018.

ASSOCIAÇÃO DE CAPOEIRA MESTRE BIMBA. 2011. Disponível em: <http://www.capoeiramestreimbba.com.br/mestre_bimba.html>. Acesso em: 13 fev. 2018.

BARBOSA, Milton. **Movimento Negro**. 2005. Disponível em: <<http://afrodescendentes1.blogspot.com.br/p/afromundos.html>>. Acesso em 04 jan. 2018.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2016.

BARRETO, Luiz Antônio. **Tobias Barreto**. SOCIEDADE EDITORIAL DE SERGIPE. 1994. Disponível em: http://www.cdpb.org.br/barreto_parte_1.pdf. Acesso em 03 jan. 2018.

BASTIDE, Roger; FERNANDES, Florestan. **Relações Raciais entre Negros e Brancos em São Paulo**. São Paulo: Editora Anhembi/UNESCO, 1955.

BIBLIOTECA NACIONAL. **Para uma história do negro no Brasil**. Biblioteca Nacional: Rio de Janeiro, 1988. Disponível em: <http://objdigital.bn.br/acervo_digital/div_iconografia/icon1104317/icon1104317.pdf>. Acesso em 03 jan. 2018.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto nº 847, de 11 de outubro de 1890**. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-847-11-outubro-1890-503086-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 12 fev. 2018.

_____. Biblioteca digital da Câmara dos Deputados. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (1934)**. Disponível em: <http://bd.camara.gov.br/bd/handle/bdcamara/1558> . Acesso em: 08 jan. 2018.

_____. Biblioteca do Senado. **Lei nº 2.040 de 28 de setembro de 1871**. Disponível em: <<http://www2.senado.leg.br/bdsf/item/id/496715>>. Acesso em: 30 set. 2018.

_____. Biblioteca do Senado. **Lei nº 3.270 de 28 de setembro de 1885**. Disponível em: <<http://www2.senado.leg.br/bdsf/item/id/516121>>. Acesso em: 30 set. 2018.

_____. Biblioteca Virtual de Direitos Humanos. **Lei nº 581 de 4 de setembro de 1850**. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Documentos-Hist%C3%B3ricos-Brasileiros/lei-de-extincao-do-traffic-negro-no-brasil.html>>. Acesso em: 30 set. 2018.

_____. Câmara dos Deputados. **Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940**. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-2848-7-dezembro-1940-412868-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 13 de fev. 2018.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

_____. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CBE nº: 5/1997**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1997/pceb005_97.pdf>. Acesso em: 01 set. 2018.

_____. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CBE nº: 16/1999**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pceb016_99.pdf>. Acesso em: 01 set. 2018.

_____. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP n.º: 003/2004**. 2004a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf>>. Acesso em: 21 jan. 2018.

_____. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana**. 2004b. Disponível em: <<http://www.seppir.gov.br/portal-antigo/arquivos/leiafrica.pdf>>. Acesso em: 21 jan. 2018.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). **Manual da Educação Integral para Obtenção de Apoio Financeiro Através do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE/Integral, no exercício de 2009**. 2009. Disponível em: <file:///D:/Documents/1-MESTRADO/Artigos-bibliografia/manual_pdde_2009_escola_integral.pdf>. Acesso em: 14 set. 2018.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). **Manual da Educação Integral para Obtenção de Apoio Financeiro Através do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE/Integral, no exercício de 2010**. 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8143-c-manual-pdde-2010-educacao-integral-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 14 set. 2018.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física**. Brasília: MEC/SEF, v. 7, 1997.

_____. Ministério da Saúde. **Resolução nº 196, de 10 de outubro de 1996**. Aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Disponível em: http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/1996/res0196_10_10_1996.html. Acesso em: 08 jun. 2018.

_____. Ministério da Cultura. **Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata**. Brasília: Fundação Cultural Palmares. 2001.

_____. Ministério da Cultura. **Carta de Repúdio à “Capoeira Gospel” e à Expropriação das Expressões Culturais Afrobrasileiras**. 2017. Disponível em: <<https://informativocentroculturalhumaita.files.wordpress.com/2017/05/carta-de-repc3badio-c3a0-capoeira-gospel.pdf>>. Acesso em: 4 mar. 2018.

_____. Ministério da Cultura. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN). Brasília: 2008. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Titulacao_da_roda_de_capoeira.pdf>. Acesso em: 07 set. 2018.

_____. Ministério da Cultura. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN). Brasília: 2014. Disponível em: <<http://portal.iphan.gov.br/noticias/detalhes/66/>>. Acesso em: 07 set. 2018.

_____. Ministério da Educação. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/orientacoes_eticoraciais.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2018.

_____. Ministério da Educação. **Contribuições para a implementação da lei 10.639/2003**. Brasília: 2008.

_____. Presidência da República. **Lei nº 3.353, em 13 de maio de 1888**. Declara extinta a escravidão no Brasil. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM3353.htm>. Acesso em: 03 jan. 2018.

_____. Presidência da República. **Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6253.htm>. Acesso em: 16 set. 2018.

_____. Presidência da República. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Brasília: 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm#art79a . Acesso em: 17 jan. 2018.

_____. Presidência da República. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Brasília: 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm . Acesso em: 17 jan. 2018.

_____. Presidência da República. **Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/111494.htm. Acesso em: 16 set. 2018.

_____. Secretaria Nacional de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. **Biografia**. 2015. Disponível em: < <http://www.seppir.gov.br/central-de-conteudos/noticias/outubro/nilma-linogomes-e-indicada-como-titular-do-ministerio-das-mulheres-igualdade-racial-e-direitos-humanos>>. Acesso em: 04 jan. 2018.

_____. Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. **Estatuto da Igualdade Racial**. 2010. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12288.htm>. Acesso em: 06 set. 2018.

_____. Senado Federal. **Parecer nº 234, de 2015**. Projeto de Lei do Senado nº 17, de 2014. Disponível em: < <https://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=4347352&disposition=inline>>. Acesso em: 06 set. 2018.

_____. Senado Federal. **Projeto de Lei do Senado nº 1966/2015**. Disponível em: < http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=D9F099BC06A562274CECDE385A1D7464.proposicoesWebExterno1?codteor=1572088&filename=Tramitacao-PL+1966/2015>. Acesso em: 07 set. 2018.

_____. Supremo Tribunal Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. Brasília: Supremo Tribunal Federal, Secretaria de Documentação. 2017.

BOBBIO, Norberto. **A Era dos Direitos**. Nova ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BONFIM, Paulo Ricardo. **A educação no movimento eugênico brasileiro (1917-1933)**. 2013. 167f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação *stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco, Itatiba, 2013.

CARREIRA, Denise; Souza, Ana Lucia Silva. **Indicadores da qualidade na educação: relações raciais na escola**. São Paulo: Ação Educativa, 2013.

CIPOLA, Ari. FHC Reconhece Zumbi Como Herói. **Folha de São Paulo**, São Paulo, SP, 21, nov. 1995. Banco de Dados da Folha. Disponível em: http://almanaque.folha.uol.com.br/cotidiano_21nov1995.htm. Acesso em: 14 jan. 2018.

CONVENÇÃO NACIONAL DO NEGRO PELA CONSTITUINTE. Brasília. 1986. Disponível em: < <http://www.institutobuzios.org.br/documentos/CONVEN%C3%87%C3%83O%20NACIONA>>

[L%20DO%20NEGRO%20PELA%20CONSTITUTINTE%201986.pdf](#)>. Acesso em: 14 jan. 2018.

CORDEIRO, Maria José de Jesus Alves. **Negros e indígenas cotistas da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul**: desempenho acadêmico do ingresso à conclusão de curso. 2008. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

COSTA, Carmen Cira Lustosa da. **Secretaria Nacional de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR)**. 2017. Disponível em: < <http://www.seppir.gov.br/sobre-a-seppir/a-secretaria>>. Acesso em: 18 jan. 2018.

CRUZ, Shirleide Pereira da Silva. **Professor polivalente: profissionalidade docente em análise**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2017.

DARIDO, Suraya Cristina. **Caderno de formação: formação de professores didática dos conteúdos**. SÃO PAULO: Cultura acadêmica, v. 6, 2012.

_____, Suraya Cristina et al. **Práticas corporais: educação física**. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2017.

DIAS, Ednalva da Conceição; CECATTO, Adriano. Entre Teoria e Prática: A formação docente e a apropriação da Lei 10.639/2003 no cotidiano escolar. **História & Ensino**. Londrina, v. 21, n. 2, p. 283-306, jul./dez. 2015.

DIAS, Lucimar Rosa. Quantos passos já foram dados? A questão de raça nas leis Educacionais – Da LDB de 1961 À Lei 10.639 de 2003. In: **História da educação do negro e outras histórias**. Brasília: MEC, 2005.

DIOP, Cheikh Anta. Origem dos antigos egípcios. In: **História Geral da África II: África antiga**. 2. ed. Brasília: UNESCO, 2010. Disponível em: < <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001902/190250POR.pdf>> . Acesso em: 13 fev. 2018.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

FAZENDA, Ivani. (Org.). **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008.

FERNANDES, Florestan. **O significado do protesto negro**. Coleção Polêmicas do Nosso Tempo. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1989.

_____. **A integração do negro na sociedade de classe**. 5 ed. São Paulo: Globo. 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 49ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FROELICH, G. M. **Ilha Solteira**: uma história de riqueza e poder (1952-1992). São Paulo: Educ, 2001.

FUNDAÇÃO CULTURAL PALMARES. **Frente negra brasileira**. 2008. Disponível em: <http://www.palmares.gov.br/archives/2913>. Acesso em: 22 abr. 2018.

_____. **Teatro experimental negro (TEN)**. 2016. Disponível em: <<http://www.palmares.gov.br/archives/40416>>. Acesso em: 04 jan. 2018.

GASPAR, Lúcia. **André Rebouças**. Pesquisa Escolar Online. Fundação Joaquim Nabuco, Recife. Disponível em: <http://basilio.fundaj.gov.br/pesquisaescolar%20/index.php?option=com_content&view=article&id=333>. Acesso em: 03 jan. 2018.

GESTÃO E PRODUÇÃO CULTURAL NA BAHIA. **Vovô do Ilê** – Fundador e presidente do Ilê Aiyê. 2013. Disponível em: <<http://www.producaoculturalba.net/wp-content/uploads/2013/11/VOV%C3%94-DO-IL%C3%8A.pdf>>. Acesso em: 22 abr. 2018.

GOMES, Nilma Lino; JESUS, Rodrigo Ednilson. **As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de lei 10.639/2003**: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 47, p. 19-33, 2013.

HENRIQUES, Ricardo; CAVALLEIRO, Eliane. Educação e Políticas Públicas Afirmativas: elementos da agenda do Ministério da Educação. In: **Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas**. Brasília: MEC. 2007.

HERINGER, Rosana. Ação afirmativa e combate às desigualdades raciais no Brasil: o desafio da prática. In: XIII Encontro Nacional de Estudos populacionais, 24, 2002, Ouro Preto. **Anais...ABEP**, 2002. p. 1-16. Disponível em: <<http://www.abep.org.br/~abeporgb/publicacoes/index.php/anais/article/view/1248/1212>>. Acesso em: 16 jan. 2018.

ILHA SOLTEIRA. Câmara Municipal. **Lei Complementar nº 234, de 27 de maio de 2011**. Ilha Solteira: 2011. Disponível em: <http://www.cmilhasolteira.sp.gov.br/temp/08052018020838arquivo_0234_2011.pdf>. Acesso em: 07 abr. 2018.

_____. Câmara Municipal. **Lei complementar nº 057, de 18 de fevereiro de 2003**. Ilha Solteira: 2003. Disponível em: <https://www.cmilhasolteira.sp.gov.br/temp/19072018022858arquivo_57.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2018.

_____. **Projeto Político Pedagógico**: EMEF Profª Lúcia Maria Donato Garcia. Ilha Solteira, 2009/2012.

_____. **Projeto Político Pedagógico**: EMEF Profª Lúcia Maria Donato Garcia. Ilha Solteira. 2016/2019.

ILÊ AIYÊ. **Canto negro**, 2003. Disponível em: <<https://www.vagalume.com.br/ile-aiye/discografia/>>. Acesso em 22 abr. 2018.

INSTITUTO BRASILEIRO DE ANÁLISES SOCIAIS E ECONÔMICAS (IBASE). **Cotas raciais**: por que sim? 3ª ed. Rio de Janeiro: Ibase, 2008.

INSTITUTO LUIZ GAMA. **Quem foi Luiz Gama?** São Paulo. Disponível em: <http://institutoluizgama.org.br/portal/index.php?option=com_content&view=section&layout=blog&id=6&Itemid=41> . Acesso em 03 jan. 2018.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA). **Retrato das Desigualdades de Gênero e Raça**. 4ª ed. Brasília: 2011. Disponível em: <http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/3208/1/livro_retratodasdesigualdades_ed4.pdf> . Acesso em: 11 jan. 2018.

JOMALINIS, Emília. **Mural memória das mulheres negras**. 2014. Disponível em: <<http://www.pacs.org.br/files/2014/11/Mural-Mem%C3%B3ria-das-Mulheres-Negras.pdf>> . Acesso em: 04 jan. 2018.

LIMA, Márcia. Desigualdades Raciais e Políticas Públicas: ações afirmativas no governo Lula. **Novos Estudos-CEBRAP**. São Paulo, n. 87, p. 77-95, jul. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-33002010000200005>. Acesso em: 14 jan. 2018.

MAGGIE, Y. Racismo e antirracismo: preconceito, discriminação e os jovens estudantes nas escolas cariocas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 96, p.739-751, out/2006. Disponível em:http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302006000300006. Acesso em: 22 ago. 2014.

MARINGONI, Gilberto. O destino dos negros após a Abolição. **Desafios do desenvolvimento**. Brasília, Ano 8, nº 70, p. 34-42. 2011. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/desafios/images/stories/PDFs/desafios070_completa.pdf>. Acesso em: 03 jan. 2018.

MATTOS, Regiane Augusto de. História e cultura afro-brasileira. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

MATRIZ CURRICULAR PARA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA. **Prefeitura Municipal de Florianópolis Secretaria Municipal de Educação**. Florianópolis, 2016.

MESSEDER, Hamurabi. **Entendendo a LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei n. 9.394/1996**. 3. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012.

MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. Palestra proferida no 3o Seminário Nacional Relações Raciais e Educação-PENESB-RJ. 05 nov. 2003.

_____. **Negritude: usos e sentidos**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. **O Negro no Brasil de Hoje**. 1. ed. São Paulo: Global/Ação Educativa, 2010.

NABUCO, Joaquim. **O abolicionismo**. São Paulo: Publifolha, 2000. Disponível em: <http://objdigital.bn.br/Acervo_Digital/Livros_eletronicos/abolicionismo.pdf> Acesso em: 03 jan. 2018.

OLIVEIRA, Fátima. Ser negro no Brasil: alcances e limites. **Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo**. São Paulo. V. 18, n. 50, Jan./Apr. 2004. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-40142004000100006&script=sci_arttext> Acesso em: 28 jun. 2018.

OLIVEIRA, Josivaldo Pires de; LEAL, Luis Augusto Pinheiro. **Capoeira, Identidade e Gênero**: Ensaio sobre a História Social da Capoeira no Brasil. Salvador: EDUFBA, 2009.

PEREIRA, Mateus; SERRANO, Gisella; PORTO, Amélia. **Quilombolas e quilombos**: histórias do povo brasileiro. 1. ed. Belo Horizonte: Rona, 2012.

PETRUCCELLI, José Luis. Raça, identidade, identificação: abordagem histórica conceitual. In: PETRUCCELLI, José Luis; SABOIA, Ana Lucia (Org.). Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Características Étnico-Raciais da População Classificações e Identidades**. Rio de Janeiro, RJ. Centro de Documentação e Disseminação de Informações, 2013. Disponível em: < <file:///D:/Documents/1-MESTRADO/Qualifica%C3%A7%C3%A3o/Artigos/Conceito%20de%20Ra%C3%A7a%20do%20IBGE.pdf>> Acesso em: 08 jun. 2018.

PINHEIRO, Geslani Cristina G. Teoria curricular crítica e pós-crítica: uma perspectiva para a formação inicial de professores para a educação básica. **Revista Unicentro**. Guarapuava, v. 10, p.11-25, jul/dez, 2009.

RELATORIA DO DIREITO HUMANO À EDUCAÇÃO. **Missão Educação e Racismo no Brasil**. 2010. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2015/12/InformePreliminarMiss%C3%A3oIntoler%C3%A2nciaReligiosa_19set2011.pdf?fbclid=IwAR00AkGofst9WxBeyp_xWRT_AdxmutMYY3R6T61YQhM8ZL3GFKb1LVETKZI>. Acesso em: 20 nov. 2018.

ROCHA. Jose Geraldo da. A intolerância religiosa e religiões de matrizes africanas no Rio de Janeiro. *Revista África e Africanidades*. Rio de Janeiro, n. 14/15, p. 1-20, ago./nov. 2011. Disponível em: < <http://www.africaeaficanidades.com.br/documentos/14152011-05.pdf>> Acesso em: 21 nov. 2018.

SABOIA, Gilberto Vergne; PORTO, Alexandre José Vidal. A conferência mundial de Durban e o Brasil. **Direitos Humanos: Atualizando o debate**. Itamaraty, 2002. p. 21-26.

SANTOS, Rosemeire dos. A lei nº 10639/03: Entre práticas e políticas curriculares. **História & Ensino**. Londrina, v. 20, n. 1, p. 41-59, 2010.

SANTOS, Sales Augusto dos. A lei nº 10.639/03 Como Fruto da Luta Anti-Racista do Movimento Negro. In: **Educação Anti-Racista: caminhos abertos pela Lei federal nº 10.639/03**. Brasília: MEC, 2005. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001432/143283por.pdf>> Acesso em: 18 jun. 2017.

SÁVIO, Fernando. **Ilha Solteira**: um sonho, uma história. Ilha Solteira: THS Editora. 2011.

SERVIÇO BRASILEIRO DE APOIO ÀS MICRO E PEQUENAS EMPRESAS (SEBRAE): unidade de capacitação empresarial. **Locadoras de Produtos**. Brasília. 2012.

SILVA, Andressa Hennig; FOSSÁ, Maria Ivete Trevisan. Análise de conteúdo: exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos. **Qualitas Revista Eletrônica**. Campina Grande, v. 16, n. 1, p. 01-14, Jan/Jun. 2015.

SOARES, Carlos Eugênio Líbano. **A Negra da Instituição: os capoeiras na Corte imperial, 1850-1890**. 1993. 463f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 1993. Disponível em: < <https://pt.scribd.com/doc/45848195/A-Negra-da-Instituicao-Os-capoeiras-no-Rio-de-Janeiro-1850-1890-Soares-CarlosEugenioLibano>> Acesso em: 04 fev. 2018.

_____. **A Capoeira Escrava e outras Tradições Rebeldes no Rio de Janeiro (1808-1850)**. 2ª ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2004.

SOUZA, Elizabeth Fernandes. Repercussões do discurso pedagógico sobre relações raciais nos PCNs. In: BRASIL. **Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas**. Brasília: Ministério da Educação, 2007.

SOUZA, Julianna Rosa de; SANTOS, Lau. Experiências e Estéticas Afro-diaspóricas: o corpo, a dança e o canto como procedimentos de criação de Ijo Alapini. **Revista Antropolítica**. Niterói, n. 40, p. 105-127, 1. sem. 2016.

SOUZA, Laura Olivieri Carneiro de. **Quilombos: identidade e história**. 1.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.

SOUZA, Marina de Mello e. **África e Brasil Africano**. São Paulo: Ática, 2014.

SOUZA, Sérgio Augusto Rosa de; OLIVEIRA, Amauri A. Bássoli de Oliveira. Estruturação da capoeira como conteúdo da educação física no ensino fundamental e médio. **Revista da Educação Física/UEM**, v. 12, n. 2, p. 43-50, 2. sem. 2001.

SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL. **Ministros**: José Celso de Melo Filho. Brasília. Disponível em: <http://www.stf.jus.br/portal/ministro/verMinistro.asp?periodo=stf&id=28> . Acesso em 15 jan. 2018.

TAVARES, Julio César de. **Dança de Guerra - arquivo e arma: elementos para uma teoria da capoeiragem e da comunicação corporal afro-brasileira**. Belo Horizonte: Nandyala, 2012.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1994.

TRAPP, Rafael Petry. O antirracismo no Brasil e a Conferência de Durban: identidades transnacionais e a constituição da agenda política do Movimento Negro (1978-2010). **Cadernos do CEOM**. – Identidades. Chapecó, ano 24, n. 35, p. 235-252, dez. 2011.

Disponível em:<

<http://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/rcc/issue/view/91/showToc>>. Acesso em: 15 jan. 2018.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. 2018. Disponível em: <

<https://matriculaweb.unb.br/graduacao/disciplina.aspx?cod=178900>> Acesso em: 26 ago. 2018.

VIDOR, Elizabete; REIS, Letícia Vidor de Sousa. **Capoeira**: uma herança cultural afro-brasileira. 1. ed. São Paulo: Selo Negro, 2013.

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO PARA OS/AS ALUNOS/AS

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
 UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE PARANAÍBA
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



QUESTIONÁRIO PARA OS(AS) ALUNOS(AS)

I - Dados de Identificação

1.1 - Qual o seu nome (fantasia)? _____ Idade: _____ anos.

1.2 - Qual o seu sexo?

() feminino () masculino

1.3 - Você se considera de qual cor?

() Branca () Amarela () Parda () Preta

II - Sobre os Negros e Negras do Brasil

2.1 – Você sabe como os negros e negras chegaram ao Brasil?

2.2 – Como você acha que os negros e negras contribuíram para o desenvolvimento do Brasil durante a história e nos dias atuais?

2.3 – Você já viu ou ouviu alguém discriminando negros ou negras? Se viu conte-nos como foi.

III - Sobre a Capoeira

3.1 - Você participa das aulas de capoeira?

sim não

3.2 - Se você respondeu sim à questão anterior, escreva por que você frequenta as aulas:

3.3 - O que você aprendeu nas aulas de capoeira?

3.4 - Se você não participa das aulas de capoeira escreva o porquê:

3.5 - O professor/a de capoeira já contou a história da capoeira?

sim não

Se você respondeu sim, escreva o que entendeu sobre a história da capoeira:

3.6 - Você acha que com as aulas de capoeira os/as alunos/as mudaram o comportamento, o respeito às pessoas e diminuíram o preconceito contra os negros e as negras? sim não

Se você acredita que sim, explique porque.

3.7 - Você tem alguma sugestão para a escola, para professores/as sobre as aulas de capoeira?

Obrigado pela participação.

André Prevital de Souza

Pesquisador – UEMS/Paranaíba

Profª Drª Maria José de Jesus Alves Cordeiro

Orientadora – UEMS/Paranaíba

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO PARA OS/AS PROFESSORES/AS

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE PARANAÍBA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



QUESTIONÁRIO PARA OS(AS) PROFESSORES(AS)

I- Dados de Identificação

1- Qual o seu nome (opcional)? _____ Idade: ____ anos.

2- Qual o seu sexo? () feminino () masculino

3- De acordo com a classificação do IBGE, como você se autodeclara em relação a sua cor ou raça?

Raça: () amarela () branca () indígena () negra

Cor: () branca () parda () preta () amarela () indígena

4- Formação acadêmica:

Curso de graduação: _____ ano de conclusão: _____

_____ ano de conclusão: _____

Pós-graduação

Especialização: _____ ano: _____

_____ ano: _____

_____ ano: _____

Mestrado: _____ ano: _____

Doutorado: _____ ano: _____

5 - Qual disciplina(s) ministra? _____

5.1 - Tempo de magistério: _____ anos.

5.2 - Tempo de magistério nessa escola: _____ anos.

II- Sobre a Cultura Afro Brasileira

6- Você já participou de palestras ou cursos que abordaram questões sobre preconceito, discriminação e racismo em relação ao negro e a cultura afro brasileira?

sim não ano: _____

7- No Brasil existe racismo?

sim não

Justifique sua resposta

8- Você já sofreu algum tipo de preconceito e/ou discriminação?

sim não

Se você respondeu sim, explique em quais circunstâncias o fato ocorreu.

9- Você já assistiu algum fato de preconceito e/ou discriminação contra negros/as?

sim não

Se você respondeu sim, conte-nos resumidamente o fato.

10- Você é a favor da política de cotas para negros nas universidades públicas?

sim não

Justifique sua resposta:

11- Você conhece a Lei 10.639/03 e a Lei 11.645/08 que tornaram obrigatório o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena nos currículos escolares dos estabelecimentos de ensino públicos e particulares?

sim não

Em caso de resposta negativa justifique:

12- A implantação das Leis 10.639/03 e a 11.645/08, que modificou a LDB 9394/96 e tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, provocaram mudanças no **Currículo**, no **Projeto Político Pedagógico** e no **Planejamento Escolar**, abrindo espaços para reflexões e ações sobre as questões étnico-raciais na sua escola?

sim não

Justifique sua resposta:

13 - A Equipe Gestora (da escola ou da secretaria de educação) já proporcionou discussões sobre a temática do preconceito, discriminação e racismo com os professores no Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) e/ou Orientação Técnica (OT)?

() sim () não

Se a resposta for SIM, qual equipe fez? Da escola? () da Secretaria? ()

14 - Você acredita que a capoeira é importante para a formação do(a) aluno(a)?

() sim () não

Porquê?

15- Você percebe algum tipo de rejeição dos(as) alunos(as) quanto a prática da capoeira na escola?

() sim () não

De que tipo ou forma? _____

16- Há rejeição das famílias quanto a prática da capoeira na escola?

() sim () não

Que tipo de rejeição? _____

17- Nas reuniões de HTPC e/ou OT são discutidos os conteúdos curriculares de maneira interdisciplinar, incluindo a capoeira?

() sim () não

18- Você tem conhecimento dos conteúdos abordados nas aulas de capoeira?

sim não

Justifique sua resposta: _____

19- Você acredita que a Educação Física, por meio da capoeira, pode auxiliar no processo de ensino e aprendizagem quanto a formação de valores e atitudes, capazes de reduzir os casos de preconceitos e discriminação?

sim não

Porquê? _____

Obrigado pela participação.

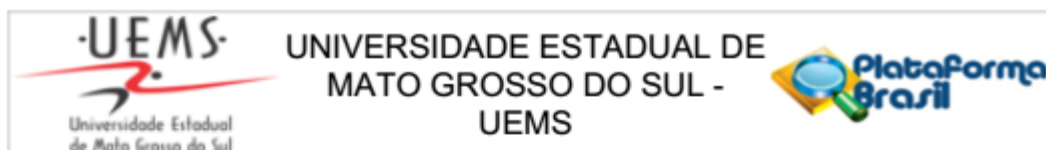
André Prevital de Souza

Pesquisador – UEMS/Paranaíba

Prof^ª Dr^ª Maria José de Jesus Alves Cordeiro

Orientadora – UEMS/Paranaíba

ANEXO I – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A PRÁTICA DA CAPOEIRA COMO COMPONENTE DA CULTURA AFRO BRASILEIRA NO CURRÍCULO DO ENSINO FUNDAMENTAL I, NA ESCOLA PÚBLICA EM ILHA SOLTEIRA/SP

Pesquisador: ANDRE PREVITAL DE SOUZA

Área Temática:

Versão: 4

CAAE: 66789517.4.0000.8030

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.270.362

Apresentação do Projeto:

O estudo se propõe verificar junto aos professores/as e educandos/as, se fazendo parte do currículo do Ensino Fundamental I, a prática da capoeira vem a agregar conhecimentos e valores culturais capaz de contribuir com o ensino da História e Cultura Afro Brasileira e Indígena.

Objetivo da Pesquisa:

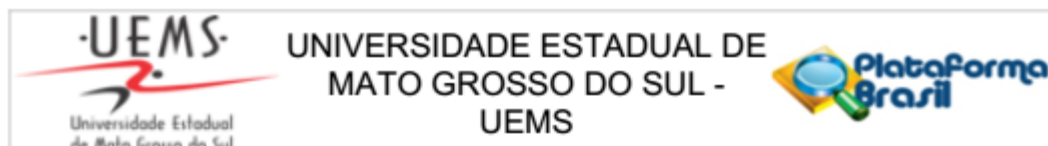
Objetivo Primário:

Verificar junto aos/as professores/as e educandos/as, se fazendo parte do currículo do Ensino Fundamental I, a prática da capoeira agrega conhecimentos e valores culturais capazes de contribuir com o ensino da História e Cultura Afro Brasileira e Indígena.

Objetivos Específicos:

- Descobrir junto aos/as alunos/as se conhecem e valorizam a importância das contribuições do negro para o Brasil;
- Constatar junto aos/as alunos/as quais as contribuições que a capoeira oferece na aquisição de conhecimentos e valores culturais quanto ao ensino da História e Cultura Afro brasileira;
- Identificar junto aos/as professores/as Polivalentes e Professores/as de Educação Física, se reconhecem a importância da interdisciplinaridade para a o processo de ensino- aprendizagem, inerente aos aspectos ligados a História e Cultura Afro Brasileira.

Endereço: Rodovia Dourados Itahum - Km 12 - Cx:351
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 79.804-970
UF: MS **Município:** DOURADOS
Telefone: (67)3902-2699 **E-mail:** cesh@uems.br



Continuação do Parecer: 2.270.362

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Pode ocorrer cansaço, stress, irritação e outros incômodos que poderão ser resolvidos com o preenchimento do questionário semiestruturado com pausas, sempre que necessário.

Benefícios:

Possibilitar estudos que possam favorecer a construção e implementação do currículo relacionado à obrigatoriedade das Leis 10.639/03 e 11.645/08.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Estudo de abordagem qualitativa com alunos e professores.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Contempla todos os preceitos solicitados pela Resolução 466/2012

Recomendações:

Nenhuma

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

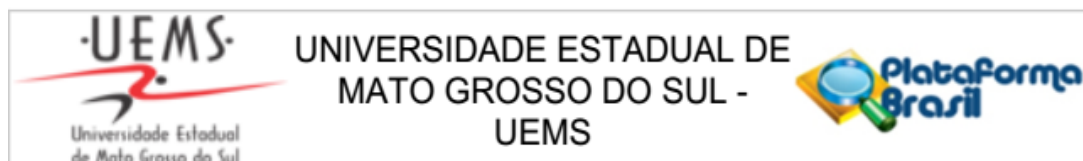
Nenhuma pendência

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_862209.pdf	08/09/2017 09:58:50		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLepais.pdf	08/09/2017 09:57:09	ANDRE PREVITAL DE SOUZA	Aceito
Outros	Questionariodoaluno.pdf	20/08/2017 17:03:49	ANDRE PREVITAL DE SOUZA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoApraticadacapoeiracomocomponentecurricular.pdf	19/07/2017 20:46:31	ANDRE PREVITAL DE SOUZA	Aceito
Outros	questionarioprofessoresok.pdf	19/07/2017 20:39:30	ANDRE PREVITAL DE SOUZA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TermodeAssentimentoalunosok.pdf	19/07/2017 20:34:52	ANDRE PREVITAL DE SOUZA	Aceito
TCLE / Termos de	TCLeprofessoresok.pdf	19/07/2017	ANDRE PREVITAL	Aceito

Endereço: Rodovia Dourados Itahum - Km 12 - Cx:351
 Bairro: Cidade Universitária CEP: 79.804-970
 UF: MS Município: DOURADOS
 Telefone: (67)3902-2699 E-mail: cesh@uems.br



Continuação do Parecer: 2.270.362

Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLeprofessoresok.pdf	20:29:47	DE SOUZA	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	19/07/2017 20:17:59	ANDRE PREVITAL DE SOUZA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	declaracaoinstitucional3.pdf	06/04/2017 23:46:09	ANDRE PREVITAL DE SOUZA	Aceito
Folha de Rosto	folhaderostoassinada3.pdf	06/04/2017 23:39:26	ANDRE PREVITAL DE SOUZA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

DOURADOS, 12 de Setembro de 2017

Assinado por:
Cynthia de Barros Mansur
(Coordenador)

Endereço: Rodovia Dourados Itahum - Km 12 - Cx:351
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 79.804-970
UF: MS **Município:** DOURADOS
Telefone: (67)3902-2699 **E-mail:** cesh@uems.br

ANEXO II – DECLARAÇÃO INSTITUCIONAL



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
Comitê de Ética com Seres Humanos



DECLARAÇÃO INSTITUCIONAL

Eu, **Rosimeire de Oliveira Silva**, Diretora da Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Profª **Lúcia Maria Donato Garcia**, autorizo a realização da pesquisa intitulada **A PRÁTICA DA CAPOEIRA COMO COMPONENTE DA CULTURA AFRO BRASILEIRA NO CURRÍCULO DO ENSINO FUNDAMENTAL I, NA ESCOLA PÚBLICA EM ILHA SOLTEIRA/SP**, que tem como pesquisador principal **Andre Prevital de Souza** que será o responsável pela coleta dos dados e informações. Esta pesquisa será realizada nas dependências da **EMEF Profª Lúcia Maria Donato Garcia** e terá duração de **4 meses (maio, junho, julho e agosto de 2017)**. A coleta de dados junto aos Professores Polivalentes e Professores de Educação Física serão realizadas em alguns encontros no Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC). A coleta de dados junto aos Alunos será realizada na própria aula de Capoeira.

Ilha Solteira/SP, 05 de Abril de 2017.

Rosimeire de Oliveira Silva
RG: 35.983.803-0
Chefe do Setor de Direção de
Escola Fundamental

Rosimeire de Oliveira Silva

Diretora da Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Profª Lúcia Maria Donato Garcia