

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA

A África na Escola

GUETO

REVISTA ACADÊMICA

1ª Edição

UF **B**
Universidade Federal do
Recôncavo da Bahia

GUETO
Revista Acadêmica

JANEIRO - 2014

SUMÁRIO

- Crianças: diálogos com a capoeira na formação humana.**
Autor: Jean Adriano Barros da Silva _____ 1
- A roda de capoeira: sua histórica formação e dimensões constitutivas.**
Autores: Carolina Gusmão Magalhães e Anália de Jesus Moreira _____ 13
- As concepções de corpo na contemporaneidade e as relações étnico-raciais.**
Autores: Esdras Oliveira de Souza e Manoel Alves de Araujo Neto _____ 31
- Capoeira no centro de atenção psicossocial de Amargosa: Limites e possibilidades.**
Autores: Ana Paula Vieira Dias e Jean Adriano Barros da Silva _____ 38
- A lei 10.639/03 e a cultura corporal: subsídios para implementação da lei na área da educação física na educação básica.**
Autores: Anália de Jesus Moreira e Maria Cecília de Paula Silva _____ 53

**CRIANÇAS:
DIÁLOGOS COM A CAPOEIRA NA FORMAÇÃO HUMANA.**

Por: Jean Adriano Barros da Silva¹

RESUMO

O presente artigo se articula com a temática que envolve o diálogo sobre práticas culturais e Educação, focando em particular os limites e possibilidades da capoeira na formação de crianças. Este tema tem como objetivo geral a proposição de analisar as perspectivas da ação pedagógica no campo da cultura corporal em Educação Infantil. Neste sentido, buscaremos dialogar com alguns autores, apresentando alternativas a partir da prática da capoeira, enfocando seus movimentos, sua musicalidade e o “ritual” da roda, como fontes para o desenvolvimento humano e conseqüentemente das estratégias e métodos que permeiam as instituições formais para o referido público em questão.

PALAVRAS CHAVE – Educação, Capoeira e Crianças

ABSTRACT

This article was linked to the theme that involves a dialogue about cultural practices and education, focusing in particular on the limits and possibilities of capoeira training of children. This theme has as main objective to propose to analyze the prospects for pedagogical action in the field of physical culture in early childhood education. In this sense, we try to talk to some authors, presenting alternatives from the practice of capoeira, focusing on their movements, their musicality and "ritual" of the wheel, as sources for human development and therefore the strategies and methods that underlie formal institutions for public that the public concerned.

KEYWORDS - Education, Capoeira and Children

¹ Professor Assistente do curso de Educação Física do Centro de Formação de Professores - UFRB / Mestre de Capoeira / Mestre em Educação – FACED-UFBA, Doutorando – Instituto de Educação – UMINHO, Coordenador do Projeto de Extensão Balaio de Gato – CFP/UFRB, Coordenador do Grupo de Pesquisa GUETO – CFP/UFRB.

O presente estudo tem como intuito principal discutir as bases históricas e ideológicas que fundamentam a capoeira na Educação de crianças, a partir da análise do processo de inserção da mesma no contexto escolar, suas modificações adaptativas e suas possibilidades enquanto instrumento revolucionário ou conformador para edificação de uma pedagogia social. Faremos esta abordagem estabelecendo uma análise do processo histórico de introdução da capoeira na Educação Infantil, seguido de uma discussão sobre a potencialidade pedagógica da capoeira, considerando o diálogo com alguns autores e culminando em considerações que propõem uma reflexão sobre ensino-aprendizagem para construção de uma sociedade mais justa, com indivíduos mais críticos, criativos e autônomos.

A capoeira, esta arte de origem controversa e que ainda desperta muita polêmica, emergiu no bojo das camadas populares e adentra as instituições públicas e privadas de forma arrebatadora e efusiva, sendo capaz de em pouco mais de quatrocentos anos de trajetória estar presente na maior parte das escolas, clubes, universidades, academias, dentre outros, se firmando com força em vários países do mundo, força esta, que ora estamos precisando verificar, os interesses ideológicos que estão sendo defendidos nas entrelinhas de sua expansão pelo mundo e, em particular, no campo da Educação.

Segundo dados da Confederação Brasileira de Capoeira (CBC), a capoeira hoje é praticada oficialmente em cento e trinta e dois países, tendo como instituições para administrar a modalidade atualmente, no Brasil, oitenta e quatro Ligas Regionais e Municipais, vinte e quatro Federações Estaduais, uma Confederação Brasileira, uma Associação Brasileira de Árbitros, uma Associação Brasileira de Capoeira para Portadores de Necessidades Especiais. No âmbito internacional existe a Federação Internacional de Capoeira (FICA), que coordena trabalhos das Federações Nacionais de Capoeira existentes no Canadá, Portugal, Argentina, França, dentre outros países.

É importante lembrar que este fenômeno, chamado capoeira, não surgiu de forma instantânea, ou seja, ao longo de sua história inúmeras barreiras foram rompidas para que a mesma se transformasse “de luta marginal, em uma alternativa educacional”, e é justamente sobre o processo de inserção da capoeira nas instituições de ensino, em particular nas de Educação Infantil, que discutiremos neste artigo. Analisando as possibilidades da capoeira enquanto ferramenta metodológica na construção de uma pedagogia social, ou sua utilização como instrumento alienador para manutenção da lógica capitalista.

1 A ESCOLA E A CAPOEIRA

Partindo dos princípios de que a capoeira, ao longo de sua história, passou por uma série de transformações para firmar seu espaço no ambiente escolar e que a escola funciona, na maioria das vezes, como um aparelho ideológico do estado, que por sua vez estará sujeito aos ditames do capital, tentaremos aqui traçar um painel desta dialética relação entre a capoeira e a escola.

Para compreender os conflitos desta relação, precisamos lembrar que o surgimento da escola teve suas bases associadas a uma estratégia de manutenção da diferença entre a classe operária e a classe burguesa, sendo esta última beneficiada pela manutenção ideológica garantida pela escola, pois ali estariam garantidos os princípios de construção da separação entre ``fazer e pensar``, ``corpo e mente`` e etc..., princípios estes que resistem até os dias atuais. Segundo Dangeville (1978):

Todo sistema de ensino da sociedade capitalista assenta no racionalismo burguês, ou seja um idealismo ou iluminismo que esclarece os espíritos, a massa e a matéria. Neste sentido, o princípio de "revelação" esta no seio das escolas burguesas tanto laicas como religiosas. Toda a sociedade dividida em duas classes é necessariamente idealista: a elite esclarecida dita as normas, e a massa bruta deve segui-las sem discussão. (p.35)

A partir da análise deste contexto acima, fica fácil compreender o tamanho do ``desafio`` e das transformações, que foram ``necessárias`` para enquadrar a capoeira na lógica escolar, pois a capoeiragem historicamente foi também símbolo de contestação da lógica vigente e sua fundamentação filosófica, centra-se em uma simbologia que extrapola o conceito de educação escolar, ratificando o verdadeiro conceito de educação, que não estabelecem fronteiras, nem limites para as relações de ensino-aprendizagem. Segundo Brandão (1981):

Quando a escola é a aldeia, a educação existe onde não há escola e por toda parte pode haver redes e estruturas sociais, de transferência de saber de uma geração a outra, onde ainda não foi sequer criada a sombra de um modelo de ensino formal e centralizado. Porque a educação aprende com o homem a continuar o trabalho da vida. Á vida que transporta de uma espécie para outra, dentro de historia da natureza, e de uma geração a outra de viventes, dentro da historia da espécie, os princípios através dos quais a própria vida aprende a ensinar a sobreviver e a evoluir em cada tipo de ser. (p.13)

Deste conceito mais amplo de educação surgem às bases filosóficas dos ensinamentos da simbologia da capoeiragem. Assim fica fácil compreender o tamanho do abismo entre a matriz norteadora da capoeira e a forma na qual ela se apresenta hoje nas escolas de Educação Infantil, ou seja, algumas das adaptações que permearam estes anos de transformações da capoeira pela sobrevivência, esterilizaram a possibilidade revolucionária de construção de uma pedagogia social que está impregnada em algumas sociedades do continente africano que acabaram por influenciar a estruturação e reelaboração de práticas em território brasileiro, tais como a própria capoeira. Nesta perspectiva tentaremos, a partir de um diálogo com os teóricos e reflexões sobre a filosofia da capoeira transmitida oralmente pelos grandes mestres desta arte, organizar um breve levantamento histórico da capoeira e analisar algumas possibilidades de intervenção da capoeira para uma pedagogia social na Educação Infantil.

Sobre a idéia de pedagogia social, queremos dialogar com o pensamento de Pistrak, que nos traz uma lógica que aponta para a construção de uma escola educadora do "povo", que transforme a vida escolar numa extensão dinâmica da problematização das questões sociais, vinculando não só seus conteúdos, mas principalmente o método de ensino a serviço de uma transformação social que minimize as injustiças sociais e atenda os interesses dos "excluídos" e menos favorecidos, a partir do estímulo da auto-organização dos estudantes, organização do ensino em complexos temáticos e das relações entre escola e trabalho.

1.1 DA LUTA MARGINAL A UMA ALTERNATIVA EDUCACIONAL

Por volta da década de trinta, através da criação e oficialização legal da Luta Regional Baiana (Capoeira Regional), estruturada por Manoel dos Reis Machado (Mestre Bimba) e seus discípulos, a capoeira ganha uma nova roupagem que abre a possibilidade de institucionalização da mesma, pois pela primeira vez a sociedade reconhecia e decodificava os símbolos que fundamentavam a prática de ensino da capoeira, por meio de um método sistematizado e escrito que poderia facilmente ser implantado em diversas instituições, fato este que aliado a uma conjuntura política que estimulava ideais nacionalistas pela forte influência do "Estado Novo" de Vargas na defesa de um modelo de ginástica que pudesse ser genuinamente brasileiro, impulsionaram um grande crescimento e divulgação da capoeira. Um outro fator que contribuiu muito para a expansão da capoeira institucionalizada foi à condição desta alternativa apresentar-se como uma possível tentativa de cooptação e controle de uma

arte que insurgisse de forma subversiva em alguns pontos do território nacional, a exemplo das maltas do Rio de Janeiro e de outros pequenos movimentos de contestação da estrutura social vigente, que tinham na capoeira um “braço” de luta, ou seja, é importante lembrar que esta aceitação teve um preço alto, pois, a necessidade de atender os anseios de uma classe social dominante, enquadrou e remodelou a capoeira em um perfil alienador, que em última instância desarticulava sua simbologia metodológica revolucionária e a colocava a serviço do sistema.

Sobre as maltas podemos citar um relatório do ministro e secretário dos negócios da justiça referente ao ano de 1878, revelando toda a preocupação do estado com a capoeira:

Uma das mais estranhas enfermidades morais desta grande e civilizada cidade é a associação de capoeiras. Associação regularmente organizada, com seus chefes, sua subdivisão em maltas, que denominam badernas, com sinais e gírias próprias. Grupos de turbulentos, ávidos de assuadas, de lutas e de sangue, concorrem à voz de seus chefes das grandes reuniões populares e festividades públicas, para o fim de decidirem por meios violentos as suas contendas e rivalidades. (FILHO e LIMA, citado por ARAÚJO, 1997, p.175)

A partir desta transformação, a capoeira gradativamente vai inserindo-se no contexto escolar, podendo-se atribuir ao Mestre Bimba um papel importante neste processo, pois através de seu contato com estudantes universitários de Salvador, que o convidaram para ensinar na pensão onde residiam, o mestre pode ter acesso a uma camada social e a códigos e símbolos do conhecimento científico que possibilitaram a criação e sistematização deste novo modelo de ensino da capoeira. A partir daí a Capoeira inicia seu processo de institucionalização. Segundo o Mestre Itapoã, citado por Vieira (1990):

Quando o Mestre foi parar lá, os estudantes começaram a conversar com ele, que a capoeira não podia ser uma coisa perseguida pela polícia. Isso foi em 1934, quando os caras foram para Salvador estudar Medicina. O Nordeste todo ia estudar lá. Foi assim que ele começou a ter contato com a sociedade da época. (p.123)

O novo modelo de capoeira criado por Bimba e seus discípulos passa a ser reconhecido paulatinamente pela sociedade civil, sendo inclusive o Mestre Bimba agraciado com o título de Instrutor de Educação Física, mediante diploma oficial assinado por Dr. Gustavo Capanema, o então Ministro de Educação, no ano de 1957 pelo enquadramento do ensino da

capoeira na legislação vigente (DECÂNIO, 1997, p.118). Apesar dos avanços proporcionados por Bimba, o mesmo só teve acesso a uma única instituição, que foi o CPOR (Centro de Preparação de Oficiais da Reserva), na qual ministrou aulas de capoeira para os aspirantes da reserva. Este fato denota que a capoeira institucionalizada inicia-se com M. Bimba, mas só vem se firmar com o passar dos anos, através de outras iniciativas promovidas por seus alunos.

As transformações sofridas no processo de ensino da capoeira iniciaram a aproximação da mesma ao ambiente escolar, favorecendo seu reconhecimento e ampliando suas perspectivas com vista a se firmar como ferramenta pedagógica no processo educativo alienador do modelo capitalista. Conforme Abreu (2003):

Sobre a oitava: era na roda, sem a interrupção do seu curso que se dava à iniciação, com o mestre pegando nas mãos do aluno para dar uma volta com ele. Diferentemente de hoje em dia, quando é mais freqüente iniciar o aprendizado através de séries repetitivas de golpes e movimentos, antigamente o lance inicial poderia surgir de uma situação inesperada, própria do jogo: um balão boca de calça, por exemplo. A partir dele se desdobravam outras situações inerentes ao jogo, que o aprendiz vivenciava orientado pelos “toques” do mestre.... (p.20).

No Brasil, por volta do final da década de 70 e início da década de 80, tivemos um grande crescimento no número de instituições de ensino da capoeira, fato este que contribuiu muito para a pulverização da capoeira em escolas, universidades e creches, acrescentando a estes ambientes de trato com o conhecimento um toque de cultura e inúmeras possibilidades de intervenção no que se refere à atividade física, que acabam sendo respaldadas por leis e sugerida por diversos instrumentos informativos que orientam a educação escolar (RCN, PCN`s e etc).

Dentre as possibilidades de trato da capoeira no universo da Educação Infantil, destacaremos algumas faces desta arte que representam alternativas reais e concretas de intervenção pedagógica com crianças de 0 a 6 anos, que se otimizam a partir de suas interlocuções, contextualização e intencionalidade pedagógica. Dentre estas a musicalidade, o movimento, o ritual e as relações interpessoais. Vale a pena ressaltar que em nossa análise destacaremos a potencialidade na construção da pedagogia social, contudo esta só se firmará na prática a partir de uma apropriação crítica por parte dos educandos e educadores, pois a

capoeira poderá facilmente estar servindo tanto à “revolução” quanto à “conformação alienada”.

1.1.1. A capoeira e sua musicalidade

A musicalidade na capoeira tem papel fundamental, pois dela se desencadeia boa parte do processo ritualístico da capoeira, ou seja, é a partir da musicalidade que os movimentos são executados, os instrumentos são tocados e as cantigas entoadas. Portanto, toda a contribuição da musicalidade no processo pedagógico infantil poderá facilmente ser transportado para a intervenção da capoeira neste contexto, haja vista que a mesma é condição fundamental para a prática da capoeira.

O ritmo, elemento potencialmente explorado na musicalidade da capoeira, tem o poder gerador de impulso e movimento no espaço, desenvolvendo a motricidade e a percepção sensorial, além de induzir estados afetivos, contribuindo para algumas aquisições, tais como: Linguagem, leitura, escrita e lógica matemática. Sobre cirandas e danças cantadas, segundo Lê Boulch (1982):

A associação do canto e do movimento permite a criança sentir a identidade rítmica, ligando os movimentos do corpo e os sons musicais. Estes sons musicais cantados, emitidos pelas crianças e ligados a própria respiração, não têm o caráter agressivo que pode revestir um tema musical no qual a criança deve adaptar-se aos exercícios de sincronização sensório-motora. Esta atividade representa um estágio prévio ao ajustamento e um suporte musical imposto à criança. (p.182).

O trabalho musical da capoeira proporciona o ajustamento rítmico da criança correlacionando a noções de tempo-espaço, o que favorece um maior equilíbrio emocional da mesma, melhorando as relações com os outros colegas a partir do respeito do ritmo do outro e de si mesmo.

Na utilização dos instrumentos da capoeira (berimbau, pandeiro, atabaque e outros) podemos estar dando significativa contribuição no que tange ao desenvolvimento da coordenação motora fina, pois a partir do manuseio desses instrumentos a criança perceberá as implicações de gestos menores (finos), relacionados aos objetos, o que possibilitará uma melhoria no processo de escrita, dentre outros em que esta habilidade é necessária. Ainda podemos perceber o importante papel dos instrumentos musicais, como objeto material, no trabalho com crianças a partir do segundo ano de idade, pois segundo Lê Boulch (1982):

A investigação no mundo dos objetos traduz-se por uma atividade percepto-motora que vai permitir a aquisição rápida das práxis, assegurando o desenvolvimento da função de ajustamento, dando um suporte à organização perceptiva. Por outro lado, a ação sobre o objeto permite a criança experimentar o peso e a resistência do real. (p.39).

Um outro aspecto importante sobre a musicalidade é que a capoeira tem, tradicionalmente, sua difusão pautada na oralidade, que tem nas cantigas um mecanismo importante de desenvolvimento fisiológico da fala, bem como de transmissão da cultura de geração para geração, ou seja, as letras das cantigas são carregadas de ditos populares e parábolas que traduzem posturas morais, cívicas e afetivas, que quando bem orientadas por uma intenção pedagógica crítica e com nexos na totalidade, podem servir de estratégia na construção de uma sociedade mais justa e humana.

1.1.2. O “movimento” e a capoeira

O “movimento” tem papel de grande relevância no desenvolvimento de crianças de 0 a 6 anos, sendo fundamental na construção da cultura corporal humana. Por tudo isso, é papel preponderante das instituições de Educação Infantil criar possibilidades materiais, estruturais e pedagógicas para a construção de um universo que possibilite o trato com situações-problema no campo do movimento, pois desta forma serão potencializadas as suas propriedades benéficas na edificação de melhorias no campo afetivo, motor, cognitivo e social.

Por em sua essência, a capoeira ser uma atividade eminentemente prática, enfocando no jogo da roda de capoeira um de seus momentos mais sublimes e característicos, e por este jogo se consolidar a partir de movimentos corporais, a capoeira funciona como importante agente facilitador no trato com o movimento na Educação Infantil. Através da atividade com a capoeira a criança poderá facilmente familiarizar-se com a imagem do próprio corpo, pois os exercícios que permeiam a prática da capoeira envolvem todas as partes do corpo, inclusive contando com a aquisição de gestos que são associados a uma cadência rítmica em dinâmicas que fortalecem a integração dos envolvidos, ajudando no amadurecimento das noções tempo-espaco, além de desenvolver, cada vez mais, uma atitude de interesse e cuidado com o próprio corpo.

A capoeira auxiliará na ampliação das diferentes qualidades físicas e dinâmicas do movimento, pois são freqüentes as situações em que os alunos são convidados a simularem movimentos que começarão de naturais, a exemplo da ginga, que nada mais é do que uma

variação do ato de andar, até situações de maior elaboração técnica, melhorando a condição do andar, correr, pular, trepar, equilibrar, rolar, além de trabalhar força, velocidade, resistência e flexibilidade, aliado a um suporte lúdico, que é fator preponderante para a prática da capoeira e nas intervenções pedagógicas com crianças de 0 a 6 anos. Segundo Rego (1968, p.359) que compartilha da idéia de que luta e brincadeira são componentes da capoeira: *“primitivamente a capoeira era o folguedo que os negros inventaram para os instantes de folga e divertirem a si e os demais nas festas de largo, sem, contudo deixar de utilizá-la como luta no momento preciso para sua defesa”*.

1.1.3. O ritual da capoeira e as relações interpessoais

Neste item temos um elo fundamental entre toda a parte técnica descrita acima e as possibilidades da capoeira enquanto ferramenta pedagógica da classe operária, pois, estas relações interpessoais, no ambiente da capoeira, são regadas por símbolos ritualísticos que reforçam a “produção” coletiva para o coletivo, com uma relação de ensino-aprendizagem horizontalizada que só funciona a partir da participação democrática dos envolvidos na ação pedagógica, ou seja, quando abordada nesta perspectiva, a capoeira estará firmando as bases da revolução social. Segundo Pistrak (2000):

Se quisermos desenvolver a vida coletiva, os restaurantes coletivos, os clubes, etc, devemos formar entre os jovens não somente a aptidão para este tipo de vida, mas também a necessidade de viver e trabalhar coletivamente, na base da ajuda mútua, sem constrangimentos recíprocos. Este é o único terreno que podemos escolher se quisermos obter resultados positivos na luta que se trava por um novo modo de vida.. (p.54).

Uma das grandes lições que a capoeira encerra em seu arcabouço ritualístico é a questão do “aprender fazendo” atrelado à contextualização do conteúdo, ou seja, esta herança que herdamos da sociedade africana nos ensina que não devemos dicotomizar a ação prática do aprendizado teórico, isto é, boa parte de tudo que aprendemos na capoeira acontece por uma experimentação prática, que geralmente é catalisada por um ambiente que mescla indivíduos com diferentes experiências, mediados pela intervenção do mestre para a produção de um bem comum a todos. O ensino da capoeira aponta para uma relação democrática entre educandos e educadores, fortalecendo a zona de desenvolvimento proximal, apresentada por Rêgo (1995) como:

A distância entre aquilo que ele é capaz de fazer de forma autônoma (nível de desenvolvimento real) e aquilo que ela realiza em colaboração com os outros elementos do seu grupo social (nível de desenvolvimento potencial) caracterizando aquilo que Vygotsky chamou de “zona de desenvolvimento proximal ou potencial”. (p.73).

Ainda segundo Rego (1995), podemos dialogar com a idéia de que o aprendiz é o responsável por criar a zona de desenvolvimento proximal na medida em que, em interação com outras pessoas, a criança é capaz de colocar em movimento vários processos de desenvolvimento que, sem a ajuda externa, seriam impossíveis de ocorrer.

É importante lembrar que todo este processo de construção do conhecimento está sempre permeado, na capoeira, por uma forte relação de respeito mútuo e parceria, pois o conceito de coletividade (“irmandade”) prevalece durante todo o ritual da capoeira, apesar da mesma ser freqüentemente confundida com o jogo atlético e competitivo, negando o objetivo natural desta arte que é “jogar com” e não contra o outro, ratificando a unidade da dupla sob o signo de parceria, que prevalece também dentre os outros componentes da roda.

No trabalho de capoeira com crianças pequenas, podemos perceber nitidamente uma melhoria nas relações interpessoais, ajudando desde crianças muito introspectivas até aquelas com problemas de hiperatividade, equilibrando as relações e promovendo uma sensível melhora da auto-estima, pois a constante necessidade de realização coletiva garantida pelo ritual da capoeira possibilita o exercício de se lidar com o outro e suas diferenças, fato este que se firma como importante mecanismo para resolução de possíveis situações emergentes das relações sociais cotidianas, contribuindo com a formação de indivíduos mais críticos, criativos e autônomos.

2. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise deste estudo, podemos inferir que a capoeira possui elementos que potencializam ações para a construção de uma pedagogia social e, conseqüentemente, de um modelo escolar infantil revolucionário, com nexos na totalidade que responderá aos problemas da classe operária buscando as raízes das injustiças sociais, garantindo pensar e fazer uma escola que seja educadora do povo superando a visão de que a escola é apenas um lugar de ensino, ou de estudo dos conteúdos, por mais revolucionários que eles sejam, pois segundo Pistrak (2000, p.11) “... é preciso passar do ensino à educação, dos programas aos planos de vida. Ou seja, em sua proposta pedagógica a escola somente atinge os objetivos de educação

do povo, se consegue interligar os diversos aspectos da vida das pessoas...”. Sendo a capoeira, um reflexo micro da sociedade, com possibilidades reais de transformação, proponho a capoeirização da escola, que em esfera macro representará a proposta de educação com base nos interesses da classe operária.

Uma outra questão que precisamos ressaltar sobre a capoeira, é que a mesma em seu ritual poderá desenvolver o processo de auto-organização dos educandos como base no desenvolvimento pedagógico da escola estimulando a cooperação infantil para a edificação de uma participação igualmente consciente e ativa.

REFERÊNCIAS

ABREU, Frede. **O Barracão do Mestre Waldemar**. Salvador: Organização Zarabatana, 2003.

ALMEIDA, Raimundo C. A. de. **Bimba: perfil do mestre**. Salvador: Centro Editorial e Didático da UFBA, 1982.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: 1998.

BOULCH, Lê . **O Desenvolvimento Psicomotor: do nascimento até 6 anos**. 7ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

DANGEVILLE, Roger. **Crítica da Educação e do Ensino**. Lisboa: Moraes, 1978.

CAMPOS, Hélio José B. Carneiro. **Capoeira na escola**. Salvador: Presscolor, 1990.

FALCAO, Jose Luiz Cirqueira. **A escolarização da capoeira**. Brasília: ASEFE – Royal Court, 1996.

FONTES, Martins. **A Ideologia Alemã – Karl Marx e Friedrich Engels**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 3ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. Tradução de João Paulo Monteiro. 2ª ed. São Paulo: Perspectiva, 1990.

PISTRAK, M. M.. **Fundamentos da Escola do Trabalho**. 3ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2003.

REGO, Tereza Cristina. **Vygotsky, uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 10ª ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

REGO. Waldeloir. **Capoeira Angola: um ensaio sócio-etnográfico**. Salvador: Itapuã, 1968.

ZULU, Mestre. **Idiopráxis de Capoeira**. Brasília: o autor, 1995.

VIEIRA. Luiz Renato. **Da vadição a capoeira regional: uma interpretação da modernização cultural no Brasil**. (Dissertação de Mestrado). Brasília: Departamento de Sociologia, UnB, 1990.

_____. A Capoeira disciplinada. Estado e cultura popular no tempo de Vargas. **Revista História e Perspectiva**. Uberlândia, n.7, p. 111-132, jul./dez. 1992.

A RODA DE CAPOEIRA: SUA HISTÓRICA FORMAÇÃO E DIMENSÕES CONSTITUTIVAS.

Carolina Gusmão Magalhães¹

Anália de Jesus Moreira²

RESUMO

Este trabalho apresenta reflexões sobre a roda de capoeira, considerando seu processo histórico de formação, bem como suas dimensões constitutivas que fazem dessa manifestação cultural um importante veículo de formação humana, crítica, autônoma e criativa.

O texto foi escrito a partir de um dos capítulos da pesquisa³ realizada no curso de especialização finalizado em 2007, na Universidade do Estado da Bahia. A completude do trabalho reforçou a potencialidade ritualística e educativa da capoeira, garantindo a continuidade das contribuições com vistas ao processo de valorização das manifestações de matriz afrobrasileira no país.

PALAVRAS-CHAVE – Roda de capoeira, Ritual e Educação

ABSTRACT

This paper presents reflections on capoeira, considering his historical process of formation, as well as its constitutive dimensions that make this cultural event an important vehicle for human, critical, independent and creative.

The text was written from one of the chapters of the research conducted in the course of expertise finalized in 2007, the University of the State of Bahia. The completeness of the work reinforced the ritualistic and educational potential of capoeira, ensuring continuity of contributions with a view to the recovery process of the manifestations of the Afro-Brazilian mother country.

KEYWORDS – Capoeira, Ritual and Education

¹ Mestranda em Desenvolvimento e Gestão Social pelo Programa de Pós-Graduação do CIAGS | UFBA. Especialista em Metodologia de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação pela UNEB e Metodologia de Ensino em Educação Física Escolar pela FAVIC. Graduada em Bacharelado em Nutrição pela UNEB. Integrante do grupo de pesquisa GUETO/UFRB.

² Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da UFBA. Mestre em Educação no mesmo PPGE. Graduada em Licenciatura Plena em Educação Física, Professora Assistente do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, integrante dos grupos de estudos ENTRELACE/UFRB e HCEL/FACED/UFBA.

1. A RODA DE CAPOEIRA: SUA HISTÓRICA FORMAÇÃO E AS DIMENSÕES CONSTITUTIVAS

Inventada por negros africanos no Brasil e desenvolvida por seus descendentes afro-brasileiros como estratégia para rebelar-se aos ditames da sociedade escravocata, a capoeira, mais do que um jogo de entretenimento, serviu como uma arte marcial, uma luta, um instrumento de resistência e combate. Como não possuíam armas suficientes para fazer frente à opressão de seus opositores, feitores, capitães do mato, etc, os escravos utilizavam os movimentos fruto da cultura corporal africana como recursos instintivos e naturais de preservação da vida, por intermédio do próprio corpo. Foram quando surgiram os “floreios” manhosos, ágeis, espertos e traiçoeiramente defensivos que conferiam a esta luta o seu caráter lúdico, caráter este intrinsecamente envolvido na estrutura da capoeira na Bahia. De acordo com REGO: “*A capoeira foi inventada com a finalidade de divertimento, mas na realidade funcionava como faca de dois gumes. Ao lado do normal e do cotidiano, que era divertir, era luta também no momento oportuno.*” (1968, p.35).

Sua origem deu-se, provavelmente, no grupo Bantú-Angolense, uma das divisões de povos mais fortes oriundas da África. Os negros desta região eram considerados altos, ágeis e fortes, com grande capacidade de adaptação cultural e, portanto, adequados ao trabalho e as exigências que se faziam presentes.

Presente em diversas insurreições durante o período da escravidão, a capoeira desenvolveu-se como uma *luta de revide*. Os 3,5 milhões de negros seqüestrados da África desenvolveram e aperfeiçoaram essa arte marcial e, ainda, utilizaram-na para enfrentar os ataques e desmandos de seus opressores.

Pernambuco, Rio de Janeiro e Bahia, três regiões que mais receberam negros africanos demonstravam consenso no objetivo em torno da prática da capoeira: o de extinguir a dominação e a exploração das elites com intuito de alcançarem a tão fragilizada e negligenciada liberdade. A capoeira, em virtude da dominação, da perseguição e da discriminação para com os negros africanos, com o decorrer do tempo ganha cada vez mais força no Brasil.

A “abolição” deixou uma herança maldita para os ex-escravos, “libertos”, pois, não tendo os mesmos acesso aos meios de produção e à educação, e ainda sem receber indenização ou algo semelhante, não possuíam condições mínimas de enfrentar o mercado

de trabalho, sendo assim confinados às ruas e infelizmente, não tendo outra opção a não ser cair numa condição de marginalidade.

Foram períodos de grande sofrimento e de enorme confusão para a população negra e suas lideranças. Afinal, estava posta uma contradição, sendo eles “livres”, mas sem lugar para onde ir, onde trabalhar, o que comer e nem o que vestir. As elites aproveitaram e deram uma “ajuda”: associaram a imagem do negro à de um “agente criminoso”, vadio, malandro e capadócio. A perseguição continuava e a exploração também, nada sendo feito na prática pela integração social do cidadão negro “libertado” pela lei de 13 de maio de 1888.

A República, que sucedeu o Império, manteve esta conformação, perpetuando os grilhões e seus preconceitos. Se a capoeira já era perseguida no século XIX, nesta nova conjuntura política recebeu um aval de continuidade, dando-lhe tratamento criminal oficial em todo o território nacional. O Código Penal da República oficializou este tratamento discorrendo em seus artigos toda a sua intenção e estratégia de manutenção de *status quo*:

Art. 402. Fazer nas ruas e praças públicas, exercícios de agilidade e destreza corporal conhecida pela denominação capoeiragem (...) Pena: de prisão celular por dois a seis meses.

Parágrafo Único: É considerada circunstância agravante pertencer o capoeira a algum bando ou malta.

Art. 404. Se nesses exercícios de capoeiragem perpetrar homicídio, praticar alguma lesão corporal, ultrajar o poder público e particular, perturbar a ordem, a tranqüilidade ou segurança pública ou for encontrado com armas incorrerá cumulativamente nas penas cominadas para tais crimes. (REGO, 1968, p.292).

E tal, conforme caráter repressor foi duramente aplicada. José Murilo de Carvalho (1987), em pesquisa sobre a formação de grupos sociais marginais na Primeira Republica, descreve as “maltas” de capoeira como organismos fundamentais para o entendimento da dinâmica da sociedade civil brasileira na passagem do século: “Talvez o único setor da população a ter sua atuação comprimida pela República tenha sido o dos capoeiras. Logo no início do governo provisório, foram perseguidos pelo chefe de polícia, presos e deportados em grandes números para Fernando de Noronha”.(CARVALHO, **apud** VIEIRA, 1987, p.94).

A bem da verdade, as “maltas” de capoeiras tornaram-se famosas e, ironicamente, impunes no Rio de Janeiro da passagem do século retrasado, por serem organizações com grande respaldo junto aos líderes políticos da época pelos serviços prestados. Sua atuação na política foi importantíssima, dissolvendo os comícios, fazendo a segurança de políticos importantes, “emprenhando urnas” e coagindo eleitores.

O capoeira não somente por isso, mas também por fazer parte de um grande contingente sem ocupação delimitada e fixa, circulando meio a legalidade e a ilegalidade, a ordem e a desordem, era associado à figura de um marginal, vadio, transgressor das normas de convívio social, trazendo instabilidade e baderna aos lugares onde se expunha com seus dotes bélicos corporais.

Até este período os registros evidenciados nas principais capitais brasileiras, de cunho policial, bibliográfico, entre outros, se referiam à capoeira ora descrevendo a atuação dos capoeiras, citados e reconhecidos como desordeiros, vadios, etc, ora a atuação das “maltas” de capoeira, associando a capoeira a uma atividade de caráter marcial, bélica, política, despojada de associação com o ritual, a circularidade e a ludicidade, características presentes na formação concebida na Bahia.

Não queremos com isso afirmar que na Bahia o capoeira não tivesse o perfil marginal, de malandro, vadio e desordeiro, muito menos que não envolvessem maltas a fim de impugnar urnas, só precisamos considerar que isso acontecia de forma significativamente reduzida, não estigmatizando a ação do capoeira à das maltas como no Rio de Janeiro. Na realidade, na grande maioria dos casos os capoeiras baianos estavam envolvidos em confusões surgidas nos locais freqüentemente visitados por bandidos e outros delinqüentes, tais como: Cais do Porto, Cais Dourado, Estrada da Liberdade, rua dos Capitães, dentre outros, segundo alguns jornais da época.

Segundo Waldeloir Rego “O Cais Dourado, no final do século passado, se tornou famosíssimo pelo excesso de desordens e crimes que ali se praticavam, sobretudo por ser zona de meretrício e para lá convergirem, além dos capoeiras, marinheiros, soldados de policia e delinqüentes” (1968, p.37). Isso se afirma nas cantigas entoadas por antigos mestres onde o Cais é lembrado como ponto de encontro e de grandes desafios entre os capoeiras do passado. Podemos verificar esse contexto na cantiga do Mestre Ezequiel:

*Eu aprendi capoeira/ Lá na rampa no Cais da Bahia/ Vim de Ilha de Maré/ No
Saveiro do Mestre João/ Fui morar lá n Preguiça/ Me criei na Conceição/ Eu*

subi o Pelourinho/ Eu desci a Gameleira/ Eu passava o dia a dia nas rodas de capoeira/ Eu aprendi Capoeira/ Lá na Rampa e no Cais da Bahia/ Camafeu e Traira tocava/ Waldemar jogava com seu Zacarias...(In cd Mestre Ezequiel)

Independente de o capoeirista baiano estar associado a figura do malandro, desordeiro, assim como em outras capitais brasileiras, podemos constatar através de depoimentos dos mais antigos mestres da Bahia quando se referem ao ritual das antigas rodas praticada no começo do século passado, que desde esta época a capoeira na Bahia vem sendo realizada de forma diferente às das outras capitais brasileiras, vinculadas às maltas.

É interessante observarmos que, embora existam registros que identificam a prática da capoeira entre os estratos marginalizados nas principais cidades brasileiras a partir de meados do século passado, apenas na Bahia, conforme demonstraram nossas pesquisas, a uma continuidade entre a forma antiga e o jogo atualmente praticado nas academias.(VIEIRA, 1998, p.97)

As rodas de capoeira aconteciam como de costume nas ruas e praças de Salvador e nas Festas de Largo. Alguns locais eram ponto de encontro dos capoeiristas nos dias de domingo. Segundo Mestre Canjiquinha “*A capoeira no meu tempo só se fazia no dia de domingo ou nas festas de largo. Boa viagem, Ribeira, Lapinha, essas festas de tradição. Naquele tempo existia capoeirista mesmo, valentão que brigava com cinco ou seis.*” (VIEIRA, 1998, p.100)

Por toda argumentação acima construída é que “peço licença para fazer um jogo” falando um pouco sobre as rodas de capoeira costumeiramente encontradas na Bahia, terreno fértil que acolheu, mediante tantas adversidades, a cultura africana e que pode gerar, de forma magnífica, a cultura afro-brasileira.

A partir dos mais variados depoimentos, encontrados nas literaturas de capoeira, percebe-se que, em termos de estrutura ritual, a roda de capoeira mudou muito pouco ao longo dos últimos cinquenta anos. A estrutura ritualística que envolve a abertura, o desenrolar e o encerramento da roda tem sido mantida em seus aspectos fundamentais. As alterações mais significativas têm ocorrido na execução dos toques de berimbau, nas cantigas, nos instrumentos musicais utilizados e no jogo propriamente dito como veremos a seguir.

1.1 Procedimentos ritualísticos

A roda de capoeira, enquanto ritual, reuni diversos procedimentos desde sua abertura ao encerramento, dando-lhe sentido e encaminhamento, que inclusive caracterizam seus conhecedores. Aliás, um grande conhecedor deste ritual é considerado no meio capoeirístico como “fundamentado”, uma pessoa que conhece os “fundamentos” da capoeira, sua razão de ser, suas estruturas internas e que por isso pode gozar de reconhecimento público.

Não podemos deixar de pensar que sendo a oralidade a estratégia de transmissão e perpetuação dos conhecimentos produzidos pela sociedade africana e, portanto, pela capoeira também, é a partir destes conhecedores, detentores destes fundamentos, que conseguimos manter vivos tantos procedimentos ritualísticos encontrados nesta arte.

Tudo inicia com a formação de uma roda, um círculo humano, onde podemos estar todos dispostos de forma equidistante. A partir desta formação podemos perceber uma predisposição a horizontalização das relações onde, independente da diferença de níveis de envolvimento na capoeira, os participantes estarão equidistantes e reunidos em torno do mesmo propósito, construir um ambiente harmônico para que se desenrole a capoeira.

Esta roda é também constituída por uma bateria de instrumentos, de corda e de percussão, que vão conferir ritmo e harmonia, bem como definir o tipo de jogo que será executado a cada tempo. Dentre os instrumentos que compõem esta bateria temos o berimbau, que segundo Luís Câmara Cascudo, em Dicionário do Folclore Brasileiro, é um arco musical que tem procedência de arcos musicais egípcios, com aproximadamente 4.000 anos de existência, possuidor do título de criador de todos os instrumentos de corda, e que para surpresa de muitos, nem sempre esteve associado às rodas de capoeira.

A hipótese mais aceita por historiadores é a de que seu contato com a capoeira se dá nas regiões portuárias onde havia ambulantes tocando berimbau para chamar a atenção da freguesia para as suas mercadorias, bem como diversos trabalhadores jogando capoeira no período ocioso entre o atracamento de um navio e outro. Daí, possivelmente, nasce a relação perfeita e dolente entre berimbau e capoeira, inclusive este é o fato que explicaria a sobrevivência deste instrumento musical de origem centro-africano no Brasil, já que outros instrumentos de origem africana, como alaúde de arcos, acabaram por desaparecer.

Mas se por um lado à junção foi por acaso, atualmente não se pode pensar em capoeira sem berimbau, o mesmo é parte condicionante da roda, é uma das marcas da

capoeira mundialmente conhecidas, é ele quem dita o ritmo e o tipo de jogo na roda. Em se tratando do toque de berimbau, peça musical que executam ao berimbau, e do tipo de jogo desenvolvido podemos afirmar que eles são inseparáveis uma vez que é o primeiro quem determina a ação do segundo, ou seja, seu estilo (Angola, Regional, Contemporâneo, etc), seu andamento (se mais lento ou mais rápido), dentre outras características. A exemplo temos o toque de Angola, característico da Capoeira Angola, que pressupõe um jogo mais “manhoso”, com movimentos rasteiros e maior proximidade, já no toque de São Bento Grande de Regional, da Capoeira Regional como nome já revela, melodicamente mais rápido e mais cadenciado, desenrola-se um jogo em nível mais “alto”, mais objetivo do ponto de vista bélico, onde um dos parceiros de jogo tenta a todo custo aplicar movimentos de queda (rasteiras, vingativas,...) no outro.

Podemos encontrar, a depender do estilo de capoeira que se pratique, um ou três berimbaus, sendo que quando da formação com três berimbaus eles se diferenciarão através do tamanho da cabaça (caixa de ressonância encontrada preza à madeira do berimbau) sendo uma grande (berimbau gunga ou berra-boi), uma média (berimbau médio) e uma pequena (berimbau viola) onde cada um desses terá uma função específica na execução da roda. Esta formação é semelhante a dos atabaques do candomblé, onde o “rum” (atabaque grande) tem a função de marcar o ritmo, o “rumpi” (atabaque médio) a de inverter a marcação do “rum” e o “Lê” (atabaque pequeno) a de fazer variações (repiques, improvisos).

O maior berimbau, o gunga, com o som mais grave tem a função de iniciar a bateria de instrumentos e ditar o ritmo, o toque e, conseqüentemente, o tipo de jogo, já o médio, com o som nem grave nem agudo, terá que inverter o toque do gunga, já o viola, com o som mais agudo, terá a função de fazer variações, comprometido somente com o ritmo. Além deles encontramos o pandeiro, ocasionalmente o agogô e o reco-reco, e o atabaque, sendo este último incorporado à capoeira em meados do século XX segundo mestres mais antigos que inclusive condenavam a sua utilização. Um velho Mestre de Santo Amaro, cidade próxima a Salvador, observa que:

Capoeira antigamente era dois pandeiros, dois berimbaus e um agogô. Hoje em dia é que tem timbau em capoeira. Um timbau, para quem não conhece, já parece com candomblé. Dois timbaus, o que não parece? Tem academia que tem dois timbaus. O timbau esconde o instrumento.(VIEIRA, 1998, p. 106)

Mestre Waldemar do Pero Vaz informa sobre a composição da instrumentação musical da roda de capoeira: “A bateria da capoeira tem três berimbaus: um berra-boi, uma viola e um gunga. Agora com essa moda nova apareceu o atabaque. Mas eram três pandeiros, três berimbaus e um reco-reco. Tinha também agogô”. (VIEIRA, 1998, p. 106).

Mestre Canjiquinha, renomado mestre de capoeira de Salvador, diz ainda que “Capoeira autêntica mesmo é dois berimbaus e dois pandeiros. Ai, pra atrapalhar, pra fazer zoada colocaram o atabaque. Eu tenho um aqui na academia mas é para ensinar maculelê”. (VIEIRA, 1998, p.107).

Apesar da diferença entre o número certo de instrumentos há unanimidade na inexistência ou pouco uso do atabaque. Seguindo o percurso dos procedimentos que iniciam a roda de capoeira chegamos às cantigas de capoeira. Elas representam uma riquíssima ferramenta de comunicação oral responsável por garantir a transmissão dos conhecimentos construídos historicamente na capoeira. A exemplo das informações contidas e transmitidas nas mesmas temos: descrição ou exaltação das terras africanas, saudações à deuses africanos, impressões sobre o tráfico negreiro, o período escravocrata e a “libertação” dos escravos, situações cotidianas, lições de vida ... enfim são verdadeiras aulas de história do Brasil, Religião, Ciências Sociais, etc, melodicamente entoadas.

As cantigas encontradas na capoeira são ladainhas, quadras, chulas e corridos. As ladainhas, que segundo Câmara Cascudo (1993) eram ““tiradas” (declamadas) ou cantadas durante o terço ou a novena, etc.” que a capoeira incorpora com essa conotação de oração, bem como para contar alguma história acontecida, homenagem a algum velho mestre, dentre outros sentidos. Nesta, as cantigas sempre terminam em uma louvação com o vocábulo “iê” cujo significado encontramos na cultura africana com o sentido de “atenção”. É interessante citarmos que estas ladainhas também iniciam-se com este pequeno vocábulo para deixar atentos os capoeiristas ao que vai ser cantado. Estes tipos de cantigas geralmente abrem a roda de Capoeira Angola.

Iê/ Eu não sei como é que eu vivo/ Nesse mundo enganador/ Se sou feio sou desprezado/ Se sou bom perco o valor/ Meu pai sempre me dizia/ Meu filho não se engane/ Se no rosto o dente aberto/ No coração há traição/ Faça como eu faço/ Pra de mim não ter inveja/ É por isso que Caím/ Matou seu irmão Abel/ Quem tem fé em Deus não cai/ Se cair ele levanta/ Ele é o nosso protetor/ Ele é quem nos dá mão/ Iê ... Viva a meu Deus/ Iê viva a meu Deus, camará(coro)(In cd Mestre Felipe de Santo Amaro)

As quadras são cantigas semelhantes à ladainha, porém, são próprias da Capoeira Regional, logo, são cantadas em melodias ritmicamente cadenciadas, rápidas, que incitam o jogador a luta, uma vez foram idealizadas para compor um estilo de capoeira voltado a eficiência bélica. Em sua estrutura elas são compostas por estrofes de quatro a seis versos terminando com uma louvação que será respondida pelos capoeiristas da roda.

Menino quem foi teu mestre/ Meu mestre foi Salomão/ Sou discípulo que aprende/ Sou mestre que dou lição/ O mestre que me ensinou/ Tá no Engenho da Conceição/ A ele devo dinheiro, saúde e obrigação/ Segredo de São Cosme/ Só quem sabe é São Damião/ Ê Água de beber/ Ê, ê, água de beber, camará (coro)
(In cd Mestre Bimba)

As chulas são, segundo Câmara Cascudo (1993), críticas pouco decorosas, irrespeitosas e zombeteiras, que se dizia de forma solada, e não cantada, porém na capoeira estas são cantigas que variam no tamanho e que nos contam uma história: sotaque, mal dizer, fatos do cotidiano, costumes, episódios históricos, o negro livre, a escravidão, mestres de capoeira, mitos, religião, etc, e que não findam com uma louvação, mas com um canto corrido, repetido quantas vezes quiser.

Era um capoeira/ Era um capoeira/ Que agora eu vou contar/ Quando chegava na roda / Todos paravam pra olhar/ Sua voz fazia vibrar/ Seu canto chamava atenção/ Cantando tão alto e forte/ Que falava de libertação/ Era um capoeira/ Tão valente e respeitado/ Mas um dia ele foi respeitado/ Por um sorriso de mulher/ Ele não pode acreditar/ Quando uma moça bonita/ Fez o capoeira chorar/ Cruz credo Ave Maria (refrão)/ Quanto mais eu chorava ela sorria (DP)

Já o corrido é uma cantiga estruturada entre o verso sugerido pelo cantador e uma resposta curta em forma de coro dos capoeiristas da roda. São elas as mais utilizadas quando da necessidade de construção das cantigas de improviso, corriqueiramente utilizadas pelos capoeiristas mais “fundamentados” que aplicam-nas para se fazer superior ao parceiro de jogo, discorrendo na mesma sobre assunto da ordem do dia ou da hora. A exemplo tem-se a seguinte cantiga de domínio publico: “*Nem tudo que reluz é ouro/ Nem tudo que balança cai/ Cai, cai, cai, cai... capoeira balança mais não cai (refrão)*” (DP)

As cantigas entoadas pelos cantadores da roda contam necessariamente com a ajuda, ou seja, a resposta dos capoeiristas que a compõem. São eles que juntos, reunindo

vozes e “presença de espírito”, além da bateria de instrumentos estarão compondo e construindo um ambiente favorável ao desenvolvimento das interlocuções corporais.

Logo à frente dos berimbaus, dentro da roda, existe um lugar investido de mística, onde os capoeiras se encontram para jogar, partindo um de cada lado da roda. Ele é denominado “pé do berimbau”. Místico, pois, acredita-se ser um espaço onde os capoeiras fazem suas preces, pedem proteção a partir de suas crenças religiosas, percebem de forma intuitiva quais as intenções de seus futuros parceiros de jogo, cumprimentam-se e saem para jogar.

Acredita-se que o jogo inicia neste espaço e que um capoeirista “fundamentado” sabe reconhecer, valorizar e aproveitar a sua passagem por ele. É nele que os jogadores se encontram, trocam olhares, como primeira janela de percepção, “energias”, apertos de mão e se reconhecem para poderem investir na tão almejada dissimulação, uma vez que um bom capoeira não se deixa perceber e suas reais intenções devem ser secretas. Ele deve ainda tentar descobrir as intenções do outro, bem como simular intenções a fim de que o parceiro se deixe enredar.

A partir desta estrutura, a iniciativa de começar a roda vem na seguinte ordem: os instrumentos tocam, berimbaus, pandeiros, reco-reco e agogô, caso haja, e por fim o atabaque, seguindo com a cantiga de entrada para daí os parceiros poderem se cumprimentar, como sinal de respeito, fazerem reverência ao berimbau, pedindo e agradecendo proteção aos céus e adentrarem a roda. Esta entrada acontece geralmente com um movimento corporal de inversão denominado de “aú”, onde o jogador tem que momentaneamente inverter a hierarquia corporal, tendo que sustentar as pernas e o tronco sobre os braços apoiados no chão, um movimento de permissão, de autorização à inserção neste novo e diferente mundo.

A seguir inicia-se o diálogo de corpos, num movimento contínuo, quando se trata de um jogo harmonicamente estruturado, de perguntas e respostas, sendo que as perguntas se configuram por movimentos de ataque, restando os movimentos de defesa para as respostas. Digo harmonicamente estruturado quando desejo referir-me a uma disputa equilibrada de forças, onde perguntas e respostas são deferidas por ambos os jogadores não configurando supremacia de nenhum dos lados, pois, há também casos onde o diálogo torna-se tenso pelo fato de um dos dois jogadores demonstrarem maior habilidade funcional, “perguntando” mais que o outro, deixando o mesmo sem muitas opções de saída, ou melhor, de respostas.

Intercalado aos movimentos de perguntas e resposta poderemos encontrar, a depender da habilidade e compreensão do capoeirista, movimentos denominados “floreios”, que, como o nome já diz, enfeitam o jogo, enriquecendo o bailado corporal geralmente com a intencionalidade de iludibriar o outro a cerca de suas intenções.

A roda segue formada pelos participantes que tocam instrumentos, cantam, a depender do estilo, batem palmas enquanto dois participantes jogam. As cantigas, discutidas mais a frente, também tem o poder da comunicação entre os participantes, podendo informar quanto a uma possível desavença, a mudança de ritmo, uma pessoa indesejada que acaba de chegar, uma pessoa ilustre que compõe a roda, etc.

Ela é administrada pelo mais velho presente, o mestre, que antigamente era facilmente encontrado tocando o berimbau gunga, e que ao contrário da lógica afirmada na nossa sociedade capitalista, não subjuga o mais novo, não abusa do poder a ele investido, não obstante sua “patente” lhe é dada pela capacidade adquirida de administrar tantas autonomias a partir da divisão de responsabilidades, esta, sim, é a sua grande sabedoria.

Estes são os procedimentos ritualísticos encontrados em torno do processo de construção da roda de capoeira, a seguir discutiremos os aspectos filosóficos que permeiam a roda de capoeira.

1.2 Princípios filosóficos

Iniciarei abordando a simbologia da roda, um círculo que talvez seja o mais universal dentre os símbolos sacros de todos os povos. Isso se deve, por um lado, ao fato de que este símbolo aparece unanimemente, direta ou indiretamente, em todas as tradições, e parece ser consubstancial ao homem. Por outro lado, a própria universalidade dos significados da roda, e sua conexão direta ou indireta com os demais símbolos sagrados, em especial, números e figuras geométricas, fazem dela uma espécie de modelo simbólico, uma imagem do cosmos. Pois a roda no plano é um círculo, e a circularidade é uma manifestação espontânea de todo o cosmos; tal qual o caso de uma roda, símbolo do movimento e também da imobilidade, onde todos os pontos da circunferência estão a igual distância do centro, lhes são equidistantes, motivo pelo qual as inumeráveis energias do cosmos se neutralizam em seu seio.

Dentro dessa lógica todos os participantes da roda estão equidistantes, comungando, bem como, contribuindo para a implantação da mesma energia circundante.

A roda de capoeira se transforma numa micro-representação de cosmos, um mundo de relações interpessoais onde tudo se passa a partir da contribuição de cada pessoa que a compõe. Por ser atividade lúdica de homens sadios, fortes, conscientes do seu valor, inicialmente vítima da escravatura, obrigados a esperteza como fator de conforto e sobrevivência, a sua filosofia é pragmática, um modo de ser, viver e sobreviver da melhor maneira possível.

Visto desta forma, a roda passa a ser um universo onde se podem manipular intenções, onde se deve ponderar atitudes, desenvolvendo um campo de relações interpessoais harmônicas. Associada a calma, a prudência, a tolerância e a esperteza, a capoeira tem por fundamento a esquivada, a negaça, a malícia, a simulação e a dissimulação de intenção e objetivo; indispensáveis a sobrevivência, às dificuldades e a alegria do viver bem.

Vale a pena ressaltar que, como na vida, nem sempre são harmônicas e amistosas essas rodas, podendo, na mesma, serem deflagradas as antipatias existentes entre os participantes criando um campo de batalha com conseqüências indesejáveis do ponto de vista do bem estar de todos.

A esquivada se constitui por movimentos de defesa que incorporam a rede de princípios filosóficos instituídas na capoeira, pois, em sua essência atuam proporcionando ao capoeirista que ele se desvencilhe dos golpes garantindo a manutenção da integridade física sem sair dos preceitos da capoeira. Ou seja, o jogador passa a o movimento do outro, saindo da situação com uma esquivada, fuga que aumenta as chances de sair ileso do dialogo corporal. Isso se explica pois historicamente, o negro, responsável pelo invento da capoeira, se via na situação de constantes ataques a sua integridade física e moral, e por estar momentaneamente fragilizado, sua opção mais acertada era a de esquivar-se de tais investidas para ao menos manter-se vivo diante das mesmas. Essa atitude de esquivada diante dos ataques denomina-se negaça na capoeira. Quanto maior a habilidade do capoeirista de negar o movimento esquivando-se, maior sua negaça.

A criatividade é outra condição *sine qua non* para a prática da capoeira e confere ao jogador uma maior capacidade de improvisação. É percebida mais veemente quando o jogador se encontra em uma situação de difícil resolução, “sem saída”, e cria, “tira do bolso” uma nova chance de dar continuidade ao jogo.

A ludicidade é um fator intrínseco ao ritual da capoeira, que a torna prazerosa e terapêutica contribuindo para o exercício constante da criatividade e do improvisado. É o que

faz a pessoa se sentir feliz, solto, leve, desestressado, após uma roda de capoeira. O processo de desportivização da mesma, iniciado na década de 80, tem contribuído muito para que este importante princípio seja dissociado do ritual da capoeira, pois não há espaço para ludicidade diante da sobrecarga de competitividade e rivalidade estimulada nessas últimas décadas.

Outro princípio encontrado no jogo da capoeira, muito citado como característica inerente aos malandros de rua é a mandinga. Esta segundo Câmara Cascudo são trejeitos, expressões corporais que simulam desde gestos religiosos até expressões de outras manifestações culturais como frevo, samba duro, etc.

Já segundo Andréa Lage Mendonça:

“Mandinga é um jogo de corpo enganoso, marcado pela ambigüidade da movimentação, onde se anuncia algo e realiza-se o contrário, exatamente para ludibriar a expectativa do parceiro. Nessas interações, as expressões faciais e, sobretudo, o sorriso (se comportando como uma espécie de máscara capaz de dissimular a real intenção do jogador), são elementos essenciais estando ligados a sedução, ao encanto que leva o outro a entrar e a se arriscar no jogo”.

Associado a mandinga esta a malícia, que confere ao jogador a habilidade para deduzir do outro segundas intenções, a fim de salvaguardar possíveis ataques sorrateiros, de surpresa. É evidente que apesar desse princípio aguçar a ação reflexa do capoeirista, no tocante a intencionalidade do parceiro de jogo, poderá também desenvolver constante e demasiado estado de vigília, simulando inclusive uma desconfiança exarcebada para com os mesmos.

Enfim, estes são princípios encontrados no ritual da roda de capoeira, os quais serão discutidos no próximo capítulo quanto as suas contribuições na formação de pessoas praticantes desta arte.

1.3 A musicalidade (e a oralidade)

A musicalidade na capoeira tem papel fundamental, pois dela se desencadeia boa parte do processo ritualístico da capoeira, ou seja, é a partir da musicalidade que os movimentos são executados, os instrumentos são tocados e as cantigas entoadas. Portanto, toda a contribuição da musicalidade no processo pedagógico poderá ser facilmente

transportado para a intervenção da capoeira neste contexto, haja vista que a mesma é condição fundamental para a prática da capoeira.

Outro aspecto importante sobre a musicalidade é que a capoeira tem, tradicionalmente, sua difusão pautada na oralidade, que tem nas cantigas um mecanismo importante de desenvolvimento fisiológico da fala, bem como de transmissão da cultura de geração para geração, ou seja, as letras das cantigas são carregadas de ditos populares e parábolas que traduzem posturas morais, cívicas e afetivas, que podem servir de estratégia na construção de uma sociedade mais justa e humana.

A capoeira, como herdeira de uma cultura oral, apresenta nas cantigas dos antigos mestres a exibição da sua sabedoria através desafios, referências históricas, aconselhamento ao modo africano, constituindo um fundo cultural litero-filosófico característico do grupo social e da região em que se insere.

Atualmente na roda de capoeira as cantigas são uma das formas de comunicação entre os praticantes, sendo as mesmas utilizadas sob algumas formas estruturais: Ladainhas, Chulas e Corridos. As ladainhas, segundo Câmara Cascudo (1993), eram “tiradas” (declamadas) ou cantadas durante o terço na novena, etc” que a capoeira incorpora com essa conotação de oração, mas também se utiliza para contar alguma história acontecida, homenagem a algum velho mestre, dentre outros sentidos. Nesta, as cantigas sempre terminam em uma louvação com o vocábulo “iê” cujo significado encontramos na cultura africana com o sentido de “atenção”. É interessante citarmos que estas ladainhas também se iniciam com este pequeno vocábulo para deixar atentos os capoeiristas ao que vai ser cantado. Estes tipos de cantiga geralmente abrem a roda de capoeira angola.

As chulas são, segundo Câmara Cascudo (1993), críticas pouco decorosas, desrespeitosas e zombeteiras, que se dizia de forma solada, e não cantada, porém na capoeira estas são cantigas que variam no tamanho e que nos contam uma história: sotaque, mal dizer, fatos do cotidiano, costumes, episódios históricos, o negro livre, a escravidão, mestres de capoeira, mitos, religião, etc, e que findam com um canto corrido, repetido quantas vezes quiser. Já o corrido é uma constante entre o verso sugerido pelo cantador e uma resposta curta em forma de coro dos capoeiristas da roda.

1.4 O jogo da capoeira

O jogo dentro da roda de capoeira é sustentado pela musicalidade. Palmas, canto e coro dão forma a melodia necessária, que por sua vez influenciam o tipo e a forma na qual ele é desenvolvido.

O “Pé do Berimbau” é um momento sagrado que pode ser utilizado com inúmeros propósitos. Ao descer neste local o capoeirista saúda o grande mestre da roda, o berimbau, logo faz seus preceitos religiosos a fim de salvaguardar sua integridade física, mental e espiritual, tem a possibilidade também de neste momento fazer, de forma sutil, uma análise do seu parceiro de jogo estudando sua postura corporal (rígida, tensa, descontraída, dispersa, maliciosa...), seu olhar (raivoso, alegre, tendencioso...), seus sotaques, caso ele chegue a se utilizar das cantigas de improviso (diálogo), destinados também à comunicação dos capoeiristas e etc.

No jogo da capoeira os jogadores devem se atentar para inúmeras características pertencentes, tais como: proximidade, que confere a chance de se criar inúmeras possibilidades de ataque e defesa; a pouca cobrança pela plasticidade, podendo o jogador deferir golpes sem a amplitude total muscular como forma de assegurar a integridade física e de mostrar que não é a presença dessa valência que assegura a eficiência do jogo, fundamentando o princípio citado pelo M. Moraes da “forma disforme”; flexibilidade e a destreza corporal, para que se possa criar mais possibilidades de desvencilhar-se do ataque;

Na capoeira Angola existem Chamadas ou “pedidas” que são, segundo Andréa Laje (1996), “movimentos que articulam dimensões relativas à luta, ao jogo e a brincadeira, trazendo consigo um aumento da tensão destacada por uma certa teatralidade” e são utilizadas na roda para reverter situações de desvantagens; para amenizar e acalmar um jogador nervoso por ter levado ou não desvantagem; por cansaço físico; por esgotamento mental no sentido da criação de novas possibilidades de ataque; até para veicular possíveis ataques; etc, estes são movimentos que implicam na realização de certos gestos do seu parceiro, a depender de qual chamada você se utilize, visando o bloqueio de qualquer possibilidade de ataque.

Analisando então o jogo da capoeira é possível dizer que este, enquanto dialogo corporal, permitira aos praticantes estabelecer uma infinidade de tipos de relação, tal queiram os envolvidos, jogos amistosos, belicosos, traiçoeiros, de animação, lúdicos, de “faz-de-conta” e etc.

1.5 Relações interpessoais

Analisando a qualidade das relações interpessoais configuradas atualmente pode-se perceber que as mesmas encontram-se impregnadas pelo individualismo, falta de cordialidade, oportunismo e desrespeito. Este último se dá, na maioria das vezes, para com os que supostamente não agregariam valor a estrutura capitalista ou os que historicamente foram excluídos da sociedade, idosos, negros, pobres, etc.

É importante lembrar que, na capoeira, todo o processo de construção do conhecimento está sempre permeado por uma forte relação de respeito mútuo e parceria, pois o conceito de coletividade (“irmandade”) prevalece durante todo o ritual da capoeira, apesar da mesma ser frequentemente confundida com o jogo atlético e competitivo, negando o objetivo natural desta arte que é “jogar com” e não contra o outro, ratificando a unidade da dupla sob o signo de parceria, que prevalece também dentre os outros componentes da roda.

Ou seja, a capoeira vem atualmente dando uma grande lição a toda a sociedade, estimulando dentro de seu ritual o respeito ao próximo como condição “sine qua non” para o desenvolvimento da mesma. Respeito ao que o parceiro de jogo traz como história de vida, visão de mundo, habilidades, limitações, estabelecendo uma relação onde haverá inclusive troca de experiências e novas aquisições no que tange ao aprendizado moral.

Outra grande lição que a capoeira encerra em seu arcabouço ritualístico é a questão do “aprender fazendo” atrelado à contextualização do conteúdo, ou seja, esta herança que herdamos da sociedade africana nos ensina que não devemos dicotomizar a ação prática do aprendizado teórico, isto é, boa parte de tudo que aprendemos na capoeira acontece por uma experimentação prática, que geralmente é catalisada por um ambiente que mescla indivíduos com diferentes experiências, mediados pela intervenção do mestre para a produção de um bem comum a todos.

O ensino da capoeira aponta para uma relação de “hierarquização horizontalizada” entre educandos e educadores, fortalecendo a zona de desenvolvimento proximal, apresentada por Rego (1995, p.73) como “*à distância entre aquilo que ele é capaz de fazer de forma autônoma (nível de desenvolvimento real) e aquilo que ela realiza em colaboração com os outros elementos do seu grupo social (nível de desenvolvimento potencial) caracterizando aquilo que Vygotsky chamou de “zona de desenvolvimento proximal ou potencial”*”.

Ainda segundo Rego (1995, p.74) *“o aprendiz é o responsável por criar a zona de desenvolvimento proximal na medida em que, em interação com outras pessoas, o indivíduo é capaz de colocar em movimento vários processos de desenvolvimento que, sem a ajuda externa, seriam impossíveis de ocorrer”*.

1.6 A figura do mestre ou do “mais antigo”

Em se tratando ainda das relações interpessoais na capoeira, com ênfase no tratamento prestado aos mais velhos e mais novos e no bem estar social, fala mestre Decânio que: “Característica muito importante, também herança da cultura oral, é o respeito aos mais velhos, por serem o repositório da sabedoria grupal, ao lado dos cuidados com a juventude, garantia da perpetuação do sistema social e a integração indivíduo à comunidade, como fonte da segurança do cidadão”.

Ou seja, encontra-se pregado como filosofia máxima na capoeira o respeito ao mais velho, como uma pessoa mais experiente, vivida, e que por isso deve ser respeitada, escutada e reverenciada. Esta máxima demonstra ter toda coerência e fundamentação no momento em que se percebe que as “rugas” postas na feição do velho mestre trazem com elas, a serenidade, a sabedoria e a certeza do caminho a ser seguido.

Quando mestre Decânio fala do mais novo, a juventude, como quem sustenta o sistema social, com sabedoria de mestre ele valida a afirmativa de que “sem mais velho não há mais novo e que sem mais novo não haverá mais velho”. Este dito popular apesar de simples e lógico, traz a verdadeira essência das relações interpessoais estabelecidas dentro da capoeira. O educador necessita do educando e é necessitado, a fim de estabelecer a continuidade na reposição do conhecimento, neste caso travado entre ambas às partes.

De acordo com Mestre Decânio, “a preservação da tradição com abertura ao progresso, possibilita a adaptação do passado ao presente e garante a continuidade no tempo, ajustando o grupamento social às condições históricas e geográficas da comunidade e ao porvir”. Esta afirmativa é validada quando se percebe na capoeira um intenso e contínuo processo de adaptação das tradições criadas pelos antigos mestres às inovações apresentadas pela nova geração da capoeira, novas tendências, novas necessidades.

2. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo teve a pretensão de evidenciar a conturbada e discutida formação histórica da roda de capoeira, ritual este que atualmente encontra-se disseminado pelo mundo afora conquistando cidadãos das mais diversas nações do planeta. Buscamos também evidenciar as dimensões constitutivas de seu ritual, concebido historicamente na Bahia e que traz significativas contribuições educativas (morais, éticas, respeito, solidariedade, dentre outras) para os indivíduos envolvidos nesta prática.

Anunciamos previamente o compromisso para com a continuidade dos estudos, ora iniciados, tanto pelo não esgotamento do assunto de tamanha relevância, quanto pelo compromisso com o processo de afirmação e valorização desta nobre arte, tão negligenciada pelos séculos obscuros que se segue a diáspora africana no Brasil.

REFERÊNCIAS

- CARVALHO, José Murilo de. “**Os bestializados**: o Rio de Janeiro e a República que não foi”. São Paulo: Companhia da Letras, 1987.
- CASCUDO, Luís da Câmara. **Dicionário do folclore brasileiro**. 7. ed.. Belo Horizonte: Itatiaia, 1993. (1993),
- MENDONÇA, Andréa. **A capoeira e o seu jogo de significados**. Minas Gerais: Editora UFMG, 1996.
- REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis: Vozes, 1995.
- REGO, Waldeloir. **Capoeira Angola**: ensaio sócio-etnográfico. Salvador: Itapoã, 1968.
- VIEIRA, Luís Renato. **O Jogo Da Capoeira**: Corpo E Cultura Popular No Brasil. Texas: Sprint, 1998.
- Ezequiel Carneiro. **Capoeira da Bahia**. Salvador: Odeon, 1996. 1 LP sonoro.
- Felipe de Santo Amaro. **Capoeira Angola**. Santo Amaro: ASSEBA, 2004. 1 disco sonoro.

AS CONCEPÇÕES DE CORPO NA CONTEMPORANEIDADE E AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS¹

Esdras Oliveira de Souza²

Manoel Alves de Araujo Neto³

RESUMO

O referido texto tem a proposta de discutir a estética do corpo dentro dos moldes da contemporaneidade, visando um dialogo entre às áreas de conhecimentos filosóficos e da Educação Física. A partir de então serão discutidos os conceitos de corpo belo e feio, que são impostos pela sociedade em diferentes contextos sociais e a influência do capitalismo nas relações sociais, bem como a sua interferência na própria relação do individuo com o corpo, onde o mesmo, atrelado a uma estética narcisista, é retificado sob uma posição subalterna durante o processo coisificação. Traçando uma linha de pensamento que perpassa o pensamento filosófico e a Educação Física, discute-se como o capitalismo aliena os indivíduos da sociedade contemporânea a buscar padrões de beleza estética voltados para o consumo. Esses padrões também servem para disseminar uma ideologia eurocêntrica e elitista, onde o corpo negro é visto com desprezo e símbolo da imperfeição humana. Ao tempo em que, os não-negros são tidos como exemplos de perfeição corporal a serem seguidos. Para tanto, este estudo será norteado com base nos estudos realizados por Silva (2009), Gonçalves e Azevedo (2008), Marx e Foucault. Sendo assim, este estudo apontará o capitalismo como ditador dos modelos estéticos da indústria cultural, pois o corpo é adestrado para se adequar as tendências sociais, que exigem uma perfeição e padronização do mesmo.

PALAVRAS CHAVES – Capitalismo, Corpo e Contemporaneidade

¹ Trabalho apresentado no IV Congresso Baiano de Pesquisadores Negros – GT Mídia e relações raciais.

² Discente do 5º semestre no curso de Licenciatura em Educação Física pela UFRB/CFP. Pesquisador do Grupo Unidos pela Educação e Trabalhos de orientação – GUETO- Bolsista Proext Mec/SeSu pelo projeto Construindo pelo Esporte.

³ Discente do 6º semestre do curso de licenciatura em Filosofia pela UFRB/CFP. Pesquisador do Grupo Unidos pela Educação e Trabalhos de orientação – GUETO-. Bolsista PROPAAE.

1. INTRODUÇÃO

O referido texto tem a proposta de discutir a estética do corpo dentro dos moldes da contemporaneidade, visando um diálogo entre às áreas do conhecimento filosófico e da Educação Física, que tem o corpo como um objeto a ser repensado. A partir de então, discutiremos os conceitos de corpo belo e corpo feio, que são impostos pela sociedade em diferentes contextos histórico-sociais, e como isso reflete nas relações étnico-raciais e na relação do indivíduo com o próprio corpo, uma vez que, quem não se enquadra nos padrões estéticos adequados é visto com inferioridade e desprezo, gerando assim ações de negação corporal e uma busca desenfreada pela perfeição narcisista do mesmo. Para tanto, o presente texto tomará como base os estudos realizados por Silva (2009), Gonçalves e Azevedo (2008), Marx e Foucault.

Sendo o símbolo marcante da existência humana, dotado de fascínio, sedução e/ou repúdio, o corpo, ainda é um tabu a ser quebrado nos discursos educacionais contemporâneos (Silva, 2009), visto que, é de fundamental importância entender a relação conflituosa que o indivíduo, fruto da sociedade contemporânea, tem com o seu próprio corpo e como isso se reflete nas relações sociais e interpessoais.

“Vivemos socialmente pelo corpo e é através dele que nos relacionamos, aprendemos, descobrimos e marcamos a nossa presença no mundo, pois esta é corporal” (SILVA, 2009). Nesse sentido, os indivíduos atrelados nessas relações sociais, buscam nos seus corpos afirmarem-se enquanto produto de um sistema narcísico, ao tempo que este mesmo sistema cria parâmetros seletivos, no qual a valorização da aparência torna-se peça fundamental para a aceitação e visibilidade corporal.

Para atender a essas necessidades momentâneas do corpo, os indivíduos se submetem às situações de alienação estética apresentadas pela mídia. Esta cria meios para enquadrá-los numa lógica social de beleza e, para atenderem a essa imposição corporal midiática, esses indivíduos, muitas vezes, expõe seus corpos a cirurgias estéticas para corrigirem “imperfeições”, fazem uso de anabolizantes esteroides nas academias, consomem produtos corretivos de beleza a fim de “matar” esse corpo feio para ressurgirem em corpos belos e fortes e serem socialmente aceitos. Nesse sentido, BRETON, 2006 (Apud GONÇALVES E AZEVEDO, 2008) afirma:

“A valorização contemporânea do corpo, então, idealiza um narcisismo utópico estabelecido por padrões de beleza concebidos por uma sociedade

alienada. Nesse sentido, a corporeidade [...], é socialmente moldável, ainda que seja vivida de acordo com o estilo particular do indivíduo. Desse modo, os outros indivíduos contribuem para moldar os contornos de seu universo e dar ao corpo o relevo social que necessita. O corpo torna-se, então, um produto, um rascunho a ser corrigido, um acessório da presença, testemunha de defesa usual daquele que o encarna, sendo, assim, a discricção da pessoa deduzida da feição do rosto ou das formas de seu corpo, ou seja, condição material da existência da vida no mundo” (BRETON, 2006, Apud GONÇALVES E AZEVEDO, 2008).

Nessa perspectiva, em busca do arquétipo da perfectibilidade do corpo ideal, os indivíduos, incorporando uma lógica consumista, são submetidos, enquanto objeto de manipulação da sociedade capitalista, a um processo de “coisificação”. Esta sociedade se apropria de meios midiáticos para coisificar esses indivíduos que são retificados, através do corpo, para reproduzirem modos de consumos preestabelecidos por uma ideologia dominante. Para tanto, este comportamento do corpo objeto obedece a regras ditatórias para a satisfação dessas pseudonecessidades, que vão sendo preenchidas à medida que se consome o que lhe é imposto. Dessa forma,

“O discurso midiático e os interesses mercadológicos por modelos de corpos ideais, para venderem seus produtos e sua ideologia, que é dominante, crescem constantemente, e o poder que gira em torno deste imaginário faz das pessoas reféns, até certo ponto, dessa ótica corpórea estereotipada. A mídia contemporânea vincula, na maioria das vezes, corpos que se encaixam em um padrão estético “aceitável”, mediados pelos interesses da indústria de consumo, utilizando um jogo de imagens para seduzir os indivíduos e transformá-los em potenciais consumidores de seus modelos de beleza e estética”. (Idem, p.125)

Mas afinal, quem são esses corpos “belos” e “feios” e como eles são construídos/desconstruídos socialmente?

O padrão de corpo belo torna-se alienável pela conjuntura social, que o doutrina, por regras ditatoriais e incorporam ações estereotipadas e homogêneas, culminando para o aparecimento de um biótipo ideal de corpo socialmente aceitável, excluindo e invisibilizando corpos que não se enquadram a esse modelo de corpo pré-estabelecido.

Contudo a aparência do corpo belo proporciona uma falsa sensação de sobrepujança perante o corpo feio, velando o sentido real incutido na essência dessa relação, que é marcada por um espírito competitivo. Este pensamento competitivo,

condicionado a sociedade contemporânea, reproduz os interesses do mercado capitalista que vai se beneficiando a medida que produz elementos que aguçam o imaginário dos indivíduos e os conduzem ao consumo de produtos que reforcem essa estética corporal.

Essa competitividade por corpos belos é justificada socialmente quando a qualidade pessoal dos indivíduos é interposta na associação com aparência física. Dessa forma,

“O corpo torna-se, então, a descrição da pessoa, testemunha de defesa usual daquele que o encarna. As qualidades dos homens são deduzidas da feição do rosto ou das formas de seu corpo e ditam seu caráter, havendo uma associação entre a pureza do visual e a pureza do coração. [...] Esse caráter disponível e provisório do corpo, sutilmente separado de si, mas colocado como o caminho propício para fabricar uma presença à altura da vontade do domínio dos seus atores, faz da anatomia não mais um destino, mais um acessório da presença, uma matéria-prima a modelar, redefinir e submeter ao design do momento. O corpo não é mais apenas, nas sociedades contemporâneas, a determinação de uma identidade intangível, a encarnação irredutível do sujeito, mas uma construção, uma instância de conexão, um terminal, um objeto transitório e manipulável, suscetível a muitos emparelhamentos.” (GONÇALVES E AZEVEDO, 2008, P. 124).

Nesse sentido, essa alienação cria um antagonismo em torno do real e o ilusório, aspectos que entram em conflito cotidianamente, pois as subjetividades desses mundos os conduzem a fins distintos. Dentro desse jogo alienante, os indivíduos perdem o sentido real da vida e são guiados por imagens do cotidiano que reproduzem uma realidade a típica, superficial e manipulada por um conjunto de normas e valores criados a partir do capital que, a cada dia torna-se mais necessário para o indivíduo que busca essa “perfeição corporal”.

Esses valores, de cunho preconceituoso e elitista, visam um padrão de corpo social eurocêntrico, onde a imagem corporal do indivíduo vale mais do que o seu caráter. Desse modo, dentro das relações étnico raciais, cria-se uma hierarquia social de valores e estética que serve para justificar a desvalorização de um “corpo feio” que precisa ser aniquilado, pois não atende aos interesses do capital. Esse “corpo feio” é construído social e politicamente com o intuito de disseminar uma cultura, um modo de ser e viver, que atenda a padrões elitistas e preconceituosos que não levam em consideração as subjetividades desses sujeitos. Dessa forma, valores de cunho preconceituosos são colocados como verdades absolutas e indestrutíveis. Assim,

“A apresentação física de si passa a valer socialmente como se fosse a apresentação moral: pessoas de traços fisionômicos finos, brancas, loiras e bem vestidas são vistas como de “boa índole”, angelicais, e a elas não seria atribuído nenhum tipo de preconceito ou crime, pois a composição de sua aparência aproxima-se do ideal produzido ideologicamente; por sua vez, as de traços contrários a esse modelo, estabelecido socialmente, seriam vistas como de “má índole”.(GONÇALVES E AZEVEDO, 2008, P. 123)

Assim, entende-se que, na contemporaneidade, existem padrões de corpos belos e feios, construídos socialmente e ancorados pelo capitalismo eurocêntrico que restringe, seleciona e condena as pessoas que estão fora desse padrão estético. A partir de então essa ideologia é transmitida pelos meios de comunicação em massa, principalmente a mídia audiovisual e, criam-se modelos estéticos a serem reproduzidos pelos indivíduos alienados e acríticos e destroem-se identidades que se distanciam desses padrões, criando assim uma segregação ideológica e estética.

Contrapondo a esta lógica de “perfeição corporal”, existem indivíduos que não se enquadram nesse perfil corpóreo. A estes indivíduos são atribuídos características pejorativas que determinam o “corpo feio”. Essas características seguem a determinações de valores estéticos e étnicos, frutos de uma sociedade conservadora e hierarquicamente dominante e, partir dessas concepções, os indivíduos incorporam fetiches como verdades únicas, deteriorando seus corpos para aceitação do outro. Esse corpo, tido como feio e indisciplinado, seria uma afronta às imposições do capital, pois, segundo Baptista.

“A revolta contra uma regra estabelecida é considerada um verdadeiro ato de agressão, não apenas contra a pessoa para a qual se dirige, mas para todo o corpo social. Afinal, dentro desse modelo de sociedade funcional, cada membro deve fazer a sua parte adequadamente, sob pena de não só afetar uma parte, mas o todo. Todavia, essa mensagem deve ser subliminar e não explícita, deve-se convencer as pessoas pela busca da saúde e do prazer, não demonstrando os interesses realmente presentes” (BAPTISTA, 2008, p. 1068).

Nas práticas corporais percebe-se também essa dinâmica de corpos como fruto de uma coisificação. Os indivíduos se aglomeram, por motivos similares e, através da influencia do esporte, por exemplo, tendem a reproduzir a mesma lógica de alienação da sociedade capitalista. A esse respeito, RODRIGUES (2005) afirma que:

“Os adeptos do esporte vão se aglomerar em lugares em que possam encontrar um outro que compartilhe de seus sentimentos de gosto por uma determinada técnica corporal. Diríamos também que o esporte é algo que unifica a todos no modo de usufruir o uso do tempo livre com os objetivos de produzir, reproduzir, e até destruir corpos e, porque não dizer, subjetividades. Isso pode ser algo revelador no sentido da compreensão dos motivos pelos quais o “homem-massa” gosta tanto de fazer determinados esportes”. (RODRIGUES, 2005, p. 6)

Segundo esse autor, o “homem massa”, termo utilizado por ele para o sujeito coisificado (massificado) tem uma relação de amor e ódio com o seu corpo. Essa relação, segundo o autor, é dada pelo fetiche que o corpo belo, produzido pelo capital, exerce sobre o sujeito coisa. À medida que o corpo belo torna-se dominante nessa relação, o sujeito coisa começa a despertar um ÓDIO de si mesmo e de seu corpo, por entender que o mesmo não se enquadra a um padrão estético aceitável e imposto socialmente e cria uma relação de AMOR por esse corpo belo. Nessa relação tem-se a destruição de um corpo imperfeito (corpo feio) e a construção de um corpo “perfeito” (corpo belo).

Entende-se então que, na verdade, esse perfil ou modelo de corpo belo está presente em praticamente todos os segmentos da sociedade contemporânea, principalmente nos que são vistos pelo mercado capitalista como potencial fonte de lucro e disseminação de sua hegemonia. Sendo assim o esporte, entendido como fruto da modernidade, transmite e reforça esses ideais de perfeição corporal a medida que se quebram recordes olímpicos, superam-se obstáculos e potencializa-se movimentos, dando a ideia de que o corpo humano pode e deve superar-se a si mesmo na busca pela perfectibilidade, criando assim o fetiche por esse corpo vencedor e aceito socialmente.

2. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por fim, diante do que foi exposto, entende-se que a sociedade contemporânea, em sua totalidade, é marcada por uma grande influencia do capitalismo, ao tempo em que este, cria, recria e/ou destrói padrões e ideais de beleza nos indivíduos. Assim, entende-se que, na contemporaneidade, existem padrões de corpos belos e feios, construídos socialmente e ancorados por padrões eurocêntricos que restringe, seleciona e condena as pessoas que estão fora desse padrão estético. A partir de então essa ideologia é transmitida pelos meios de comunicação em massa, principalmente a mídia audiovisual e, criam-se modelos

estéticos a serem reproduzidos pelos indivíduos alienados e acríticos e destroem-se identidades que se distanciam desses padrões, criando assim uma segregação ideológica e estética.

No tocante às práticas corporais, em especial o esporte, percebeu-se um grande investimento do mercado capital através da influência midiática, visto que, o esporte unifica as massas (RODRIGUES, 2005) e passa a sensação de realização pessoal desses indivíduos por acharem que estão superando suas fraquezas, quando, na verdade, estão apenas atendendo interesses do capital selvagem que os alienam por meio de seus agentes de disseminação ideológica.

Nas relações étnico-raciais percebe-se uma hierarquização estética, fruto de um processo de construção histórico, social e cultural e político, no qual as pessoas etnicamente negras são vistas em seus corpos de forma inferior as “não negras” sendo-as desprezadas quando assumem suas raízes e identidades negras. Por fim, sugerem-se maiores discussões sobre esses padrões estéticos construídos na contemporaneidade, principalmente nos cursos de formação de professores, pois os mesmos precisam estar respaldados para debaterem essas questões dentro e fora do ambiente escolar.

REFERÊNCIA

BAPTISTA, Tadeu João Ribeiro. **Da disciplina do corpo e educação física: notas para entender algumas relações sociais.** Revista Pensar a Prática. Goiânia V.15. Nº4. Out/Dez 2012. P. 1061-1075.

FOUCAULT, Michael. **Vigiar e Punir.**

GONÇALVES, Andéia Santos; AZEVEDO, Aldo Antonio de. **O corpo na contemporaneidade: A Educação Física pode Ressignificá-lo?** Maringá. Ed.: Rev. da Educação Física/UEM. V. 19. N. 1. 2008. P. 119-130.

MARX, Karl. *O capital.*

RODRIGUES, Rogério. **O desafio do homem massa nas práticas corporais esportivas: Uma relação de Amor e de Ódio.** Rev. Bras. Cienc. Esporte, Campinas, v. 27, n. 1, p. 153-165, set. 2005.

CAPOEIRA NO CENTRO DE ATENÇÃO PSICOSSOCIAL DE AMARGOSA: LIMITES E POSSIBILIDADES

Ana Paula Vieira Dias¹

Jean Adriano Barros da Silva²

RESUMO

Este artigo discute sobre o desenvolvimento corporal e mental dos usuários do Centro de Atenção Psicossocial – CAPS Pássaro Livre, da cidade de Amargosa/BA, através das aulas de Capoeira ministradas pelo Projeto de Extensão Balaio de Gato, financiado pela Pró-Reitoria de Extensão (PROEXT) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. A partir das ações do projeto com os usuários foi possível acompanhar durante o período de um ano, parte do processo de aprendizagem da capoeira, assim como também, os limites enfrentados, avanços e as possibilidades dos usuários a partir da intervenção da capoeira. A pesquisa realizada dialoga com as relações existentes entre o corpo, a mente e a atividade física em questão, percebendo o indivíduo com sofrimento mental uma pessoa ativa e capaz.

PALAVRAS-CHAVE – Capoeira, Cultura, Inclusão e Sofrimento mental

ABSTRACT

This article discusses about the development of body and mind of the users of Psychosocial Care Center - CAPS, the town of Amargosa, through Capoeira classes taught by Extension Project Balaio Cat, funded by the Dean of Extension (PROEXT) University Federal Reconcavo of Bahia. From the project's activities with users was possible to follow during the period of one year, part of the learning process of capoeira, as well as the limits faced, advances and possibilities of the users from the intervention of capoeira. The research speaks to the relationship between the body, mind and physical activity in question, realizing the individual with mental illness a person active and capable.

KEYWORDS – Capoeira, Culture, Inclusion and Mental suffering

¹ Graduanda do Curso de Licenciatura em Pedagogia na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. paulla_dias@hotmail.com

² Professor Msc. da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. jeanadriano@ufrb.edu.br

1. INTRODUÇÃO

O Centro de Atenção Psicossocial Pássaro Livre possui cerca de cento e quinze pessoas cadastradas com diferentes modalidades e níveis de sofrimento mental, a exemplo de neuroses graves, psicoses, oligofrenias leves a moderadas, esquizofrenia e transtornos bipolares. Destes, trinta e seis praticam capoeira e outras atividades que envolvem a cultura corporal, através do projeto de extensão Balaio de Gato, que é financiado pela Pró-Reitoria de Extensão - PROEXT.

O objetivo do projeto é desenvolver ações pedagógicas voltadas à cultura corporal, utilizando as práticas culturais da região, além de contribuir no processo de inserção destes, na sociedade. Neste sentido, a capoeira trabalha alguns aspectos importantes como, o respeito ao outro, o equilíbrio mental e físico, a autoestima e a relação do jogo com as diversas situações do dia a dia.

Além da capoeira, o CAPS executa outras atividades para a inserção dos seus usuários à sociedade. São realizadas oficinas de artesanato com materiais reciclados, aulas de alfabetização, violão, culinária, teatro, karaokê, fazem a comemoração dos aniversariantes do mês, plantam, cuidam da horta e vendem os frutos colhidos nas localidades próximas à instituição, participam anualmente de passeio para a Ilha de Itaparica, produzem o CAPS Fashion Week - evento anual marcado pelo desfile com produtos feitos por eles, roupas doadas e venda do artesanato confeccionado; e as diversas apresentações culturais na cidade.

Os usuários são sempre bem humorados e não perdem um dia de atividade. Para eles, cada reunião, cada atividade é motivo para comemorar, a alegria é uma característica marcante neles. Esforçados, se mostram solícitos em ajudar o outro, caracterizando um sentimento de parceria que é estimulado ainda mais com a capoeira.

Percebendo a relação construída entre eles e para com a capoeira e seus ensinamentos – filosofia, musicalidade, movimentos; notamos a importância de registrar alguns elementos que auxiliam no processo corporal, mental e social destas pessoas. Assim, esta pesquisa tem como objetivo mostrar os benefícios da capoeira na vida daqueles que possuem algum sofrimento psíquico.

Primeiramente faremos algumas considerações sobre a construção do corpo através da cultura, as marcas registradas nesse corpo e como essa cultura pode contribuir para o bem estar físico e mental dos indivíduos. Após, traremos as diversas contribuições e possibilidades de intervenção da capoeira na vida daqueles que por diversos motivos são

afastados e inviabilizados do meio social. De cunho investigativo, essa pesquisa é transversal e qualitativa, sendo os dados coletados interpretados de modo indutivo acerca dos resultados obtidos dentro o período de análise.

2. O CORPO E SUAS MARCAS

O corpo humano é constituído através de um processo histórico social. É a partir das interações com o meio de convívio que ele constrói toda a sua indumentária, linguagem, forma e identidade. Segundo Maria Augusta:

(...) as concepções que o homem desenvolve a respeito de sua corporeidade e as suas formas de comportar-se corporalmente estão ligadas a condicionamentos sociais e culturais. (Gonçalves, 2008, p.13)

Neste processo de construção surgem marcas que identificam o movimento que este corpo se deu ao longo do tempo. São impressas, durante toda a sua trajetória de vida, marcas biológicas, emocionais e culturais. Essas experiências corporais servem para ampliar, e algumas vezes reduzir, a percepção das capacidades e limitações desse corpo.

Marcel Mauss, 1974 (apud DAOLIO, 2011, pág. 38) afirmou que “uma determinada forma de uso do corpo pode influenciar a própria estrutura fisiológica dos indivíduos”. Por exemplo, uma região onde as pessoas valorizam o bem estar do corpo através de exercícios físicos e uma alimentação saudável terá um corpo que refletirá essa rotina. Diferentemente daqueles que possuem um trajeto de vida sedentária, de alimentação rápida sem os devidos nutrientes.

Somos produtos da cultura. É através do nosso corpo que nos apropriamos das normas, valores e costumes de determinado lugar. Jocimar Daolio (2011, p. 40) diz que “o homem aprende a cultura por meio do seu corpo”. Ou seja, ele incorpora e reproduz aquilo que lhe é transmitido social e culturalmente.

No corpo estão inscritos todas as regras, todas as normas e todos os valores de uma sociedade específica, por ser ele o meio de contato primário do indivíduo com o ambiente que o cerca. Mesmo antes de a criança andar ou falar, ela já traz no corpo alguns comportamentos sociais, como o sorrir para determinadas

brincadeiras, a forma de dormir, a necessidade de um certo tempo de sono, a postura no colo. (Daolio, 2011, p. 36)

A cultura determina posturas, ações, comportamentos, padrão corpóreo e modo de vida dos homens, sem que eles percebam. Os que não se enquadram no modelo exigido como, por exemplo, os cegos, surdos e deficientes diversos, são excluídos, marginalizados e estereotipados pela a sociedade. Porém, a depender da sua condição, nada o impede de exercer atividades comuns aos “normais”.

As pessoas com sofrimento mental, fonte desta pesquisa, se tornam imperceptíveis aos olhos da maioria da população e o seu corpo reflete, assim como nos outros, a sua rotina e trajeto de vida. Por muitas vezes julgarem incapazes, algumas pessoas não acreditam que estes indivíduos possam construir um corpo ativo e produtivo e desta forma os inviabilizam de qualquer atividade física.

Na maioria das vezes, aqueles que sofrem psiquicamente possuem um corpo sedentário, acima do peso, com pouca flexibilidade e alguns problemas respiratórios. É através de um trabalho corporal regular e acompanhado que, se evitará o surgimento de patologias devido à deficiência, assim como verificar os limites do corpo.

A prática de atividade física e/ou esportiva por portadores de algum tipo de deficiência, sendo esta visual, auditiva, mental ou física, pode proporcionar dentre todos os benefícios da prática regular de atividade física que são mundialmente conhecidos, a oportunidade de testar seus limites e potencialidades, prevenir as enfermidades secundárias à sua deficiência e promover a integração social do indivíduo. (MELO, 2002, p.1)

Assim, o exercício frequente e específico do e para o corpo contribui para o físico, o psicológico e para as relações sociais do indivíduo, possibilitando a sua reintegração na sociedade.

A partir dessas intervenções, as marcas negativas deixadas no corpo, em consequência à falta de estímulos, são decrescidas e dão lugar a um corpo vivo, capaz e útil. Ou seja, apesar das limitações que o sofrimento mental proporciona e todos os malefícios dos maus costumes vividos, a estrutura física pode ser reconstruída e modificada, de acordo com o modo que ele o utilize.

Para possibilitar as mudanças e intervir nesses casos é necessário conhecimento especializado, atenção e o acompanhamento processual durante e depois das atividades. Perceber o desenvolvimento da turma e o seu ritmo para poder, a partir daí, estabelecer as conexões necessárias, visando superar as possíveis dificuldades encontradas durante o processo.

3. CAPOEIRA E DEFICIENCIA MENTAL

Após estas considerações sobre transtornos mentais e a educação, partiremos para um diálogo mais específico com autores que tratam das possibilidades de intervenção com a capoeira, no intuito de tentarmos operacionalizar alguns dos pensamentos expressos ao longo do presente estudo.

3.1. O “MOVIMENTO” E A CAPOEIRA

O “movimento” tem papel de grande relevância no desenvolvimento humano, sendo fundamental na construção da cultura corporal. Por isso, é papel preponderante das instituições de Educação Especial, em particular as que atendem pessoas com deficiência mental, criar possibilidades materiais, estruturais e pedagógicas para a construção de um universo que possibilite o trato com situações-problema no campo do movimento, pois desta forma serão potencializadas as suas propriedades benéficas na edificação de melhorias no campo afetivo, motor, cognitivo e social.

Vale ressaltar que a ideia de movimento aqui assumida extrapola o sentido de mobilidade, mesmo reconhecendo este como parte do conceito. Queremos neste momento específico dialogar com uma perspectiva que negue a passividade, ou seja, ressalte a forma através da qual o homem busca alcançar algum objetivo, portanto, consideramos que nesta lógica de movimento, inserem-se aspectos não só de caráter puramente motor, como também de ordem cognitiva, afetiva, psicológica, social e política.

Por, em sua essência, a capoeira ser uma atividade eminentemente dinâmica, enfocando no jogo da roda de capoeira um de seus momentos mais sublimes e característicos, e por este jogo se consolidar a partir de movimentos corporais, deduzimos que a capoeira funciona como importante agente facilitador no trato com o movimento na Educação de pessoas com deficiência mental. Através da atividade com a capoeira o individuo poderá facilmente familiarizar-se com as possibilidades do próprio corpo, pois os exercícios que permeiam a prática dessa arte envolvem todas as partes do corpo, inclusive

contando com a aquisição de gestos que são associados a uma cadência rítmica em dinâmicas que fortalecem a integração dos envolvidos, ajudando no amadurecimento das noções tempo-espaço, além de desenvolver, cada vez mais, uma atitude de interesse e cuidado com o próprio corpo.

O diálogo corporal que envolve os jogadores numa roda de capoeira simula posturas dialéticas entre dança e luta, resguardadas por um código ético ancestral que cria uma relação simbólica de interdependência entre os jogadores, que disputam entre si a partir da ambiguidade de superação do outro “com” o outro, ou seja, a noção de “ganho” na mesma medida em que esta atrelada ao individual pertence também à dupla, pois não existe bom jogo de capoeira que dependa exclusivamente da atuação de um só indivíduo. Desta forma, o uso das pernas, braços e todo o corpo, precisam necessariamente estar condicionado a todo este simbolismo relacional da constante “negociação” entre defesa e ataque, cair e levantar, ir e vir, usando o próprio corpo como estratégia de comunicação de intenções veladas ou explícitas deste diálogo corporal. Sobre o jogo, segundo Sodré (2005, p.153):

Então, mobilizam-se totalmente os corpos dos jogadores, mãos, pés, joelhos, braços, calcanhares, cotovelos, dedos, cabeças combinam-se dinamicamente em esquivas e golpes, de nomes variados: au, rasteira, meia lua, meia lua de compasso, martelo, rabo de arraia, bênção, chapa de pé, chibata, tesoura e muitos outros. (SODRÉ, 2005, p.153).

Esta negociação constante entre os jogadores na capoeira nos remete a uma proposta educativa que exija do educando mais ponderação, dialogicidade e respeito ao próximo, pois, no constante ir e vir dos movimentos se estabelece a metáfora da vida cotidiana de um sujeito político, que precisa estar atento no “jogo” da sociedade moderna.

Por outro lado, este exercício, do jogo, de se relacionar com o outro, com o “diferente”, mesmo dentro da unidade de parceria da dupla, fortalece a ideia de tolerância às diferenças, desenvolvendo a perspectiva da diversidade como base de referência para o crescimento e produção de conhecimento, isto é, talvez quando a circularidade da “roda” chegar à sala de aula, quando a “diferença” for um princípio educativo e não um problema, quando os educandos forem uma unidade de parceria, mesmo com suas particularidades, talvez neste dia, teremos verdadeiramente edificada uma alternativa educacional mais justa e condizente com a realidade brasileira.

A capoeira poderá auxiliar na ampliação das diferentes qualidades físicas e dinâmicas do movimento, pois são frequentes as situações em que os alunos são

convidados a simularem movimentos. A começar pelos movimentos naturais, a exemplo da ginga, que nada mais é do que uma variação do ato de andar, até situações de maior elaboração técnica, melhorando a condição do andar, correr, pular, subir, equilibrar, rolar, além de trabalhar força, velocidade, resistência e flexibilidade, aliado a um suporte lúdico, que é fator preponderante para a prática da capoeira e nas intervenções pedagógicas com crianças.

Segundo Rego (1968, p.359), que compartilha da ideia de que luta e brincadeira são componentes da capoeira: “primitivamente a capoeira era a brincadeira que os negros inventaram para os instantes de folga e divertirem a si e os demais nas festas de largo, sem, contudo deixar de utilizá-la como luta no momento preciso para sua defesa”. Esta ambiguidade entre ludicidade e luta podem se configurar em excelente estratégia pedagógica para a prática corporal com pessoas com deficiência mental, visto que, será possível desenvolver uma série de alternativas educativas associadas ao movimento e as necessidades destes indivíduos.

A expressão corporal numa roda de capoeira, por outro lado, tem o poder de fazer emergir a partir da ludicidade do jogo os sentidos, ou seja, os significados próprios que cada indivíduo atribui às coisas, porque esses significados subjetivos encontram-se imbricados na relação do seu corpo com tudo que existe ao redor.

Neste sentido o trabalho com a capoeira, utilizando o contato com o próprio corpo e os dos seus pares, ressaltando o trato com a imagem ou consciência corporal, será fundamental no desenvolvimento de situações multissensoriais de aprendizagem, que irão garantir a capacidade de percepção e posicionamento acerca da realidade, transformando a pessoa com deficiência mental em um sujeito mais ativo na sociedade, ampliando sua interação com o mundo, com relativa autonomia e criatividade.

3.2. O RITUAL DA CAPOEIRA E AS RELAÇÕES INTERPESSOAIS

Neste item temos um elo fundamental entre as possibilidades descritas acima e a capoeira enquanto estratégia pedagógica para a pessoa cega, pois, estas relações interpessoais, no ambiente da capoeira, são regadas por símbolos ritualísticos que reforçam a “produção” coletiva para o coletivo, com uma relação de ensino-aprendizagem horizontalizada que só funciona a partir da participação democrática dos envolvidos na ação pedagógica, ou seja, quando abordada nesta perspectiva, a capoeira estará firmando as bases para cidadania de uma sociedade mais justa. Segundo Pistrak (2000, p.54):

Se quisermos desenvolver a vida coletiva, os restaurantes coletivos, os clubes, etc, devemos formar entre os jovens não somente a aptidão para este tipo de vida, mas também a necessidade de viver e trabalhar coletivamente, na base da ajuda mútua, sem constrangimentos recíprocos. Este é o único terreno que podemos escolher se quisermos obter resultados positivos na luta que se trava por um novo modo de vida. (PISTRAK, 2000, p.54)

Uma das grandes lições que a capoeira encerra em seu arcabouço ritualístico é a questão do “aprender fazendo”, já mencionado nesta obra, atrelado à contextualização do conteúdo, ou seja, esta herança que herdamos de parte da sociedade africana nos ensina que não devemos dicotomizar a ação prática do aprendizado teórico, isto é, boa parte de tudo que aprendemos na capoeira acontece por uma experimentação prática, que geralmente é catalisada por um ambiente que mescla indivíduos com diferentes experiências, mediados pela intervenção do mestre para a produção de um bem comum a todos. O ensino da capoeira aponta para uma relação democrática entre educandos e educadores, fortalecendo a zona de desenvolvimento proximal. Que segundo Rego, quando aborda a obra de Vygotsky, é:

À distância entre aquilo que ele é capaz de fazer de forma autônoma (nível de desenvolvimento real) e aquilo que ela realiza em colaboração com os outros elementos do seu grupo social (nível de desenvolvimento potencial) caracterizando aquilo que Vygotsky chamou de “zona de desenvolvimento proximal ou potencial”. (VYGOTSKY, 1995, p.73)

É importante lembrar que todo este processo de construção do conhecimento está sempre permeado, na capoeira, por uma forte relação de respeito mútuo e parceria, pois o conceito de coletividade (“irmandade”) prevalece durante todo o ritual da capoeira, apesar da mesma ser frequentemente confundida com o jogo atlético e competitivo, negando o objetivo natural desta arte que é “jogar com” e não contra o outro, ratificando a unidade da dupla sob o signo de parceria, que prevalece também dentre os outros componentes da roda. Segundo Rego (2000, p.74):

O aprendizado é o responsável por criar a zona de desenvolvimento proximal na medida em que, em interação com outras pessoas, a criança é capaz de colocar em movimento vários processos de desenvolvimento que, sem a ajuda externa, seriam impossíveis de ocorrer. (REGO, 2000, p.74).

No trabalho de capoeira para pessoas com deficiência mental, poderemos possivelmente perceber uma melhoria nas relações interpessoais, ajudando desde indivíduos muito retraídos até aqueles com problemas de hiperatividade, equilibrando as relações e promovendo uma sensível melhora da autoestima, pois a constante necessidade de realização coletiva garantida pelo ritual da capoeira possibilita o exercício de lidar com o outro e suas diferenças, fato este que se firma como importante mecanismo para resolução de possíveis situações emergentes das relações sociais cotidianas, contribuindo com a formação de indivíduos mais críticos, criativos e autônomos. Sendo assim ainda podemos perceber nas possibilidades da roda, segundo Reis (2000, p.182):

Portanto, se considerarmos que a roda de capoeira é uma metáfora do espaço social, talvez possamos dizer que o jogo da capoeira é uma metáfora da negociação política travada entre negros e brancos no Brasil. Negociação permanente, determinada pela busca de liberdade ao tempo da escravidão e, desde então, marcada pela busca de ampliação do espaço político dos negros na sociedade brasileira. A própria existência da capoeira na sociedade atual é fruto de uma ampla negociação política por autonomia e reconhecimento social, iniciada nos idos da escravidão. (REIS, 2000, p.182)

O jogo da capoeira segue uma lógica de relação constante entre o particular e o coletivo, em que os parceiros precisam lidar com a ambiguidade de “jogar com”, mas ao mesmo tempo tentando superar o outro, ou seja, a capoeira só acontece mediante uma relação dialética, que estabelece a busca de uma conquista individual para superação do parceiro no jogo, que perdera sentido, caso o senso coletivo da dupla não esteja presente, pois o grande “capoeira” é aquele que se supera com o outro. Este sentido latente das rodas nos ensina que para partirmos em direção a construção coletiva, precisamos considerar o individual e a busca de autossuperação, sendo assim a melhoria da vida será otimizada a partir das microações individuais, desde que estas estejam articuladas com a totalidade.

A roda de capoeira sempre será composta pela “diferença”, isto é, indivíduos diferentes executando funções diferentes para um bem comum a todos, pois negros, brancos, índios, pobres, ricos, jovens, crianças, dentre outros, todos participam com suas particularidades e ainda precisam compor um quadro funcional em que alguns tocam, todos cantam, e uma dupla joga. Sendo assim, como já foi abordado anteriormente, o “ritual” nos ensina a respeitar as diferenças, pois isto será a base para a construção coletiva, estimulando a tolerância, negociação constante, dialogicidade e ainda a percepção

de que as diferenças são úteis e fundamentais para dinâmica da sociedade quando bem aproveitadas.

Desta forma na dinâmica diária da vivência em capoeira podemos perceber lições fundamentais de formação social, política e cidadania, pois a roda poderá se configurar como a metáfora da vida social, problematizada a partir do jogo e da constante necessidade de negociação entre os parceiros de roda, cantando, tocando e jogando. O exercício de ir e vir, da esquiva como princípio, da necessidade de confrontar-se indiretamente, mediante a transformação da defesa em ataque, representam situações de potencial pedagógico alto, pois poderemos, a partir de elementos do “real”, seguir para a reflexão crítica no aprendizado.

É relevante também reconhecer na prática da capoeira uma estratégia para melhoria da autoestima da pessoa com deficiência mental, pois durante o jogo o indivíduo será exposto a uma série de situações que provocam a necessidade de se relacionar com o outro de maneira autônoma, crítica e criativa, contribuindo para uma sensível melhoria da atuação destes indivíduos nas relações sociais cotidianas.

Esta melhoria na autoestima também será potencializada pela constante necessidade de se lidar com a exposição de si mesmo ou de uma habilidade específica, pois o trânsito das funções desempenhadas na roda, estimula cada participante da mesma a colocar-se em situações diferentes, cantando, tocando ou jogando, e nestas funções será inevitável não lidar com a percepção de si mesmo e do outro, melhorando a autoconfiança e a compreensão dos limites e possibilidades de si mesmo, a partir da mediação do mestre.

Na roda de capoeira o mestre-educador, mesmo muitas vezes sem dominar a escrita das palavras, mostra-se extremamente hábil com a leitura da vida, sendo este o grande responsável por garantir toda uma referência de educação pautada na oralidade e ancestralidade funcional para cada indivíduo e seu tempo histórico. Estes mestres do saber informal garantem a resistência cultural e catalisam a educação por meio de suas práticas e seus saberes, que são partilhados, na grande maioria das vezes, por um método que tem se mostrado muito mais eficaz e condizente com a realidade social brasileira.

Os mestres, geralmente são indivíduos reconhecidos socialmente pela comunidade que pertencem, e possuem na cor branca de seus cabelos as marcas de uma sabedoria acumulada pela experiência de anos trabalhando com cultura. Este fato também se mostra extremamente interessante diante da tendência de funcionamento das relações humanas em nossos pais e valores sociais vigentes, pois estamos acostumados com a exclusão do mais

velho, pela lógica da queda de produtividade, conforme o avanço da idade. Em contrapartida a esta forma de pensar, a capoeira nos ensina que quanto mais velho for o mestre-educador, maior será a possibilidade do mesmo ter acumulado mais saber pelas experiências vividas, sendo assim, o mais velho, ao contrario do que e feito em nossa sociedade, é valorizado como peça fundamental do desenvolvimento social da comunidade a que pertence.

4. METODOLOGIA

A pesquisa ocorreu no CAPS Pássaro Livre, durante o período de um ano, com trinta e seis usuários destes, treze mulheres e vinte e três homens, com idade média de 43 anos, todos participantes das atividades desenvolvidas pelo projeto de extensão Balaio de Gato, da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.

Foram realizadas observações em dois dias de atividades de extensão, que acontecem semanalmente e entrevistas com os usuários acerca das aulas, das impressões sobre o seu estado físico/mental após as atividades e possíveis mudanças alcançadas. Foram entrevistados também os funcionários da Instituição com questionamentos avaliativos sobre estrutura física do local, o atendimento, acompanhamento e dificuldades enfrentadas por eles.

A seleção para a entrevista com os usuários aconteceu pelo critério de tempo de instituição, os mais antigos; pelo grau de deficiência, de leve a moderado; e pela frequência nas atividades. Sendo estes três mulheres e oito homens. Nesta entrevista, todas as questões foram objetivas. Para as entrevistas com os funcionários, a seleção aconteceu de forma democrática e livre, colocando à disposição aqueles que desejassem ser entrevistados. A entrevista foi dividida em dois blocos, um objetivo, realizado no total com oito servidores, sendo dois homens e seis mulheres. O outro bloco com questões subjetivas que foram acrescentadas ao outro bloco e respondidas por quatro pessoas que assumiam, na época, cargos de liderança na instituição, sendo três mulheres e um homem.

A tabulação dos dados foi realizada através do programa Excel, para auxiliar na categorização das respostas dadas, além da construção de gráficos para uma melhor visualização dos resultados obtidos. Para esta pesquisa utilizaremos os dados coletados a partir das entrevistas com perguntas objetivas correspondentes às percepções dos usuários diante das aulas de capoeira. Assim, possibilitaremos obter uma visão de parte do trabalho realizado e o que pensam as pessoas envolvidas. A pesquisa tem um perfil investigativo,

transversal e qualitativo, pois, descreve um grupo de pessoas com transtornos mentais envolvido na prática de uma determinada atividade física e os dados obtidos foram analisados indutivamente.

5. RESULTADOS

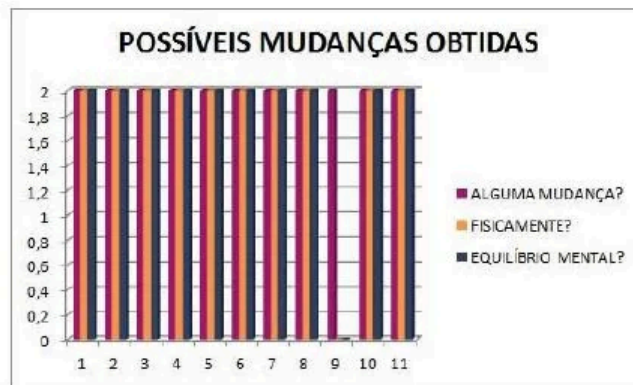
A partir da análise dos dados coletados na pesquisa realizada no período de agosto de 2012 a julho de 2013, verificamos que os usuários do CAPS Pássaro Livre que participam das aulas de Capoeira sentem uma notável melhora em seu condicionamento físico e equilíbrio mental, o que reflete em sua vida social. Eles se sentem mais felizes, dispostos a realizar outras atividades durante o dia e notam algumas mudanças significativas na sua saúde como por exemplo, a melhoria na respiração e diminuição de dores corporais. Além de contribuir nos fatores citados acima, podemos destacar a elevação da autoestima e progresso na construção das relações sociais.

A seguir alguns gráficos que representam as respostas dadas pelos usuários nas entrevistas concedidas, onde no eixo vertical 2 corresponde a “sim”, no 1 “não” e no 0 “indefinido”:



O gráfico 01 nos mostra que todos os onze entrevistados afirmam gostar de capoeira. No gráfico 02, só um se sente cansado quando joga capoeira, dez sentem-se bem fisicamente, oito mais dispostos e todos sentem-se mais felizes.

Já no gráfico 03, todos os onze usuários sentiram alguma mudança, sendo que dez alegaram mudanças físicas e mentais e um não definiu uma área.



5.1. DISCUSSÃO

A partir dos gráficos acima, fica claro como a intervenção da capoeira na vida dos usuários do CAPS tem colaborado para o desenvolvimento de um corpo e mente mais saudáveis e ativos. As mudanças já são notadas a partir da percepção de como eles se apropriam da capoeira e de sua filosofia, assim como da relação que eles construíram através do jogo.

Conforme Marquezine (apud BORGES, 2006, p.1), "as atividades lúdicas e psicomotoras, sendo espontâneas, livre de tensão, trazem sempre o prazer e, conseqüentemente, o aprendizado". Ela ainda destaca que os jogos propiciam "o aprender fazendo" (MARQUEZINE). Assim, fica claro que é a partir das relações estabelecidas que os usuários desenvolvem suas potencialidades.

Pesquisadores da área do conhecimento da Educação Física Adaptada como, MELO (2002), LÓPEZ (2002), STRAPASSON (2007) e REYES (2011) tem desenvolvido alguns estudos que envolvem o sofrimento mental e a atividade física, porém, ainda são insuficientes se relacionado à importância desses casos. Segundo STRAPASSON (2007, p.8):

A Educação Física deve propiciar o desenvolvimento global de seus alunos, ajudar para que o mesmo consiga atingir a adaptação e o equilíbrio que requer suas limitações e ou deficiência; identificar as necessidades e capacidades de cada educando quanto às suas possibilidades de ação e adaptações para o movimento; facilitar sua independência e autonomia, bem como facilitar o processo de inclusão e aceitação em seu grupo social, quando necessário (STRAPASSON, 2007, p 8)

E a cultura corporal, por meio da capoeira tem efetivado esse trabalho de auxiliar aquele que sofre psicologicamente a perceber limites e ampliar possibilidades.

6. CONCLUSÃO

Diante das informações apresentadas, podemos notar a importância da capoeira nos fatores físico, mental e social daqueles que possuem algum sofrimento psíquico. Perceber estes, como sujeitos da sua própria vida, pessoas que modificam o meio em que vivem e por ele é modificado.

É preciso desconstruir a imagem de incapaz, impregnada nos usuários do CAPS durante muito tempo por uma parcela da população. Faz-se necessário possibilitar meios de inserção dessas pessoas na sociedade, pois já está mais que provado que eles são capazes de executar qualquer atividade proposta adequando-as às suas limitações.

Sabe-se que grande maioria de pessoas com deficiência não frequentam academias, clubes e aulas de Educação Física porque a sociedade usurpou destas estes direitos, e não porque elas são incapazes. Que elas são capazes, não há dúvidas, mas é necessário que o profissional de Educação Física seja capaz de compreender esta capacidade e assim trabalhar com a diversidade humana, valorizando a pessoa com deficiência. (PALMA, 2008, p.1).

Construir um trabalho de reintegração desses usuários na sociedade é muito gratificante, pois alcançamos resultados surpreendentes a cada atividade executada. Eles são sensíveis, capazes, determinados e respeitam o próximo. O tratamento que recebemos deles se torna um convite ao retorno diário, uma vez que somos recepcionados com sorrisos, abraços, músicas e outras expressões de carinho.

Entretanto, os estudos voltados para esta parcela da população, ainda são insuficientes, muitas vezes pela visão equivocada sobre eles. O que torna indispensável novas pesquisas a cerca das possibilidades destas pessoas e a criação de políticas públicas que viabilizem recursos para a garantia de mais projetos e discussões sobre assunto.

REFERÊNCIAS

- DAOLIO, Jocimar. **Da cultura do corpo**. 17 ed., Campinas, SP: Papyrus, 2011.
- GONÇALVES, Maria Augusta Salin. **Sentir, Pensar, Agir – Corporeidade e educação**. 12 ed., Campinas, SP: Editora Papyrus, 2009.
- MARQUEZINE, 1998 apud BORGES, Fernanda Panzenhagen. **Educação física adaptada: o aprendizado, a vivência, e a formação do conhecimento: uma construção acadêmica**. EFDeportes.com, Revista Digital. Buenos Aires - Ano 11 - N° 103 - Dezembro de 2006. <http://www.efdeportes.com/efd103/efa.htm>
- MELO, Ana Cláudia Raposo; LÓPEZ, Ramón F. Alonso. **O Esporte Adaptado**. EFDeportes.com, Revista Digital, Buenos Aires, ano 8, n. 51, agt. 2002.
- PALMA, L.E.; MEURER, S.T.; **Concepções sobre o corpo e corpo deficiente para professores de Educação Física. Um estudo de caso**. EFDeportes.com, Revista Digital, Buenos Aires, ano 13, n. 124, set. 2008. <http://www.efdeportes.com/efd124/concepcoes-sobre-corpo-e-corpo-deficiente-para-professores-de-educacao-fisica.htm>
- PISTRAK. **Fundamentos da Escola do Trabalho. Expressão Popular**. São Paulo – SP, 2000.
- REGO, Tereza Cristina. **Vygotsky, uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 10ª ed. Petrópolis: Vozes, 2000.
- REIS, Leticia Vidor de Souza. **O Mundo de Pernas para o Ar: A Capoeira no Brasil**. São Paulo: Publisher Brasil, 2000.
- REYES, Ana Carolina Rodriguez. **Deficiente mental e a Educação Física Adaptada**. EFDeportes.com, Revista Digital. Buenos Aires, ano 16, n. 156, mai, 2011. <http://www.efdeportes.com/efd156/deficiente-mental-e-a-educacao-fisica-adaptada.html>.
- SODRE, Muniz. **A Verdade Seduzida – Por um Conceito de Cultura no Brasil**. Rio de Janeiro, Ed. DP e A. 3ª ed, 2005.
- STRAPASSON, A. M.; CARNIEL, F. **A Educação Física na Educação Especial**. EFDeportes.com, Revista Digital, Buenos Aires, ano 11, n. 104, jan. 2007. <http://www.efdeportes.com/efd104/educacao-fisica-especial.html>.

**A LEI 10.639/03 E A CULTURA CORPORAL: SUBSÍDIOS PARA
IMPLEMENTAÇÃO DA LEI NA ÁREA DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA
EDUCAÇÃO BÁSICA.**

Anália de Jesus Moreira¹

Maria Cecília de Paula Silva²

RESUMO

Este artigo apresenta reflexões sobre a lei 10.639/2003 (que obriga a inclusão do ensino da cultura e da história africana e afrobrasileira nas escolas do Brasil) no que se refere a seus pressupostos, construídos historicamente por meio da luta dos movimentos sociais, em especial o movimento negro. Em relação à Cultura Corporal, como campo do conhecimento, este texto apresenta subsídios para que professores e alunos possam pensar, à luz da história, como esta lei interfere e cria novas possibilidades para o ensino da Educação Física. Para tanto, é preciso considerar a construção histórica da luta para a criação da Lei e confrontá-la com a história da educação física no Brasil. Desta forma, consideramos a lei 10.639/2003 um dos instrumentos mais poderosos para a discussão sobre relações étnicorraciais dentro e fora das escolas.

1 INTRODUÇÃO

A Lei nº 10.639, promulgada em 09 de janeiro de 2003, surgiu do Projeto de Lei nº 259 de 1999, de autoria dos deputados Pilar Esther Grossi (PT-RS) e Benhur Ferreira (PT-MS), substitutivo do Projeto de lei do deputado Humberto Costa. A lei alterou a LDBEN, lei das diretrizes e bases da educação nacional, 9.394/1996, os Parâmetros Curriculares Nacionais, PCNs, e tornou obrigatório o ensino da História e Cultura Africana e Afrobrasileira nas escolas de ensino fundamental e médio de todo o país, configurando-se, atualmente, em instigante fonte de debates por colocar no centro da discussão nossas

¹ Professora Adjunta do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Licenciada em Educação Física, Mestra e Doutora em Educação.

² Professora Associada da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, Licenciada e Bacharel em Educação Física, Mestra e Doutora em Educação Física, Pós-doutora em Sociologia.

etnicidades³. A proposta é problematizar questões identitárias, como a ancestralidade e a cultura, sugerindo para esses pilares a utilização de novas matrizes teóricas que contemplem outros olhares sobre o processo histórico da cultura afrobrasileira.

Em relação à área da Educação Física, como componente obrigatória da Educação Básica, esta lei se revela extremamente desafiadora, tomando por base a construção epistemológica desta área que tem como objeto de estudo a Cultura Corporal ou a Cultura Corporal do Movimento.

A Educação Física tem sua origem ligada às instituições militares e médicas e esta ligação tornou-se simbiótica também na pedagogia. O eugenismo e a higienia foram elementos que marcaram a construção histórica deste campo do saber e é por isso que se torna imperativo discorrer sobre tais fenômenos para compreender as dificuldades enfrentadas pelos profissionais docentes de Educação Física ao lidar com a lei 10.639/2003.

Este artigo caminha nesta direção, levantando um pouco da história da Educação Física brasileira e confrontando suas faces epistemológicas com os desafios de implementação da lei 10.639/2003.

2 A LEI 10.639/03 NA EDUCAÇÃO FORMAL: DESAFIOS E CONTRADIÇÕES.

Tratamos especialmente da educação formal por entender que é esse campo o foco da lei e compreendemos a educação formal como algo que não significa simplesmente uma oposição à educação não-formal, no sentido político e cultural: “[...] educação formal tem objetivos claros e específicos e é representada principalmente pelas escolas e universidades. Ela depende de uma diretriz educacional centralizada a exemplo do currículo” (GADOTTI, 2005, p. 1). Portanto, é a escola um espaço dependente de estruturas hierárquicas e burocráticas, controladas e fiscalizadas pelo poder central, o governo. Enquanto educação não-formal “[...] é mais difusa, menos hierárquica e menos burocrática, portanto, menos controlada”.

Acreditamos ser necessária a comparação de conceitos sobre educação formal e não-formal para que percebamos a importância da Lei nº 10.639/2003 ser difundida, aplicada e refletida para além das concepções escolásticas, embora o nosso foco de

³ Termo que abrange pertencimento ancestral e étnicorracial dos negros e outros grupos da nossa sociedade. Outras leituras veja em Nilma Lino Gomes (2005).

pesquisa seja a educação formal. A Lei, bastante sucinta para a tradição legislativa brasileira, se estabelece nos seguintes artigos:

Art. 1º A Lei Nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B:

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

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

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

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

Art.2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 9 de janeiro de 2003; 182º da Independência e 115º da República.

Em 10 de março de 2008 foi assinada a Lei nº 11.645/2008 para, também, incluir, como obrigatórias no ensino básico, a história e a cultura dos índios brasileiros. Sem revogar a Lei nº 10.639/2003, a Lei nº 11.645/2008 reitera a atenção para a significação étnicorracial indígena ao lado dos povos africanos na formação do povo brasileiro. A prova dessa evidência está na necessidade emergente de aperfeiçoamento, intervenção e reflexão conforme preconizou a parecerista da Lei nº 10.639/2003, Silva (2005).

Defende a autora que está na hora de abolir os sentimentos de superioridade e de inferioridade presentes na sociedade brasileira para que “[...] novas formas de pessoas negras e não-negras se relacionarem sejam estabelecidas” (SILVA, P., 2005, p. 158). O processo se dará com a valorização dos saberes afrobrasileiros “[...] para que se formem atitudes de respeito a partir do reconhecimento, da participação e contribuição dos afrosbrasileiros na sociedade”. (SILVA, P., 2005, p.158).

A Lei nº 10.639/2003 não se configura como obrigatória nos níveis extremos do ensino brasileiro: a Educação Infantil e a Educação Superior, e também não se assume categoricamente na educação não-formal, embora as Diretrizes Curriculares Nacionais orientem no sentido de que se promova a difusão da Lei em todos os níveis de ensino. Na

Educação Infantil, consideramos equivocada a não obrigatoriedade da lei, uma vez que se trata do primeiro nível instituído de ensino.

O *Referencial curricular nacional para a educação infantil* (RCNEI) (BRASIL, 1998), documento oficial balizador das ações pedagógicas e metodológicas para a Educação Infantil, sustenta, no eixo em que trata da formação pessoal da criança até cinco anos de idade, que identidade e autonomia se constituem em processos fundamentais para a aculturação do cidadão.

Verificamos que a não aplicabilidade da Lei nº 10.639/03, em tal segmento, provoca uma dissonância, se atentarmos para o valor do RCNEI que compreende a Educação Infantil como mediadora de condições básicas para problematizar sentimentos, valores, idéias e papéis sociais dos sujeitos. Tendo o RCNEI considerado o movimento como área específica do saber escolar, reiteramos a lacuna da Lei nº 10.639/2003 no cumprimento dos objetivos da Educação Infantil, configurados nas capacidades física, afetiva, cognitiva, ética, estética, de relação interpessoal e de inserção social.

O fato de a Lei nº 10.639/2003 também não ser obrigatória na Educação Superior indica uma ruptura do processo de implementação das diretrizes, vez que a formação de professores ficou alijada do processo. O fato assume caráter de denúncia da negação da referência histórica dos africanos na escola. Associamos essa negação à ideologia do branqueamento presente na trajetória da educação brasileira:

O fato de ser quase consensual uma lacuna na formação inicial que é ministrada nas universidades, faculdades e cursos de formação permanente e continuada, no que se refere à história da África e à cultura afro-brasileira, nos permite afirmar que a trajetória da educação no Brasil nega a existência do referencial histórico, social, econômico e cultural do africano e não incorporou conteúdos afrobrasileiros nas grades curriculares escolares e, embora tenhamos muita notícia de discriminação racial nas escolas, quando há um processo de acusação por racismo, a tendência é culpar os vitimizados pela opressão sofrida. (ROCHA, 2006, p. 64).

Dessa maneira, compreendemos que a ausência categórica da lei na formação de professores implica o risco de manter na superfície as bases epistemológicas e metodológicas dos temas propostos. Em nosso entendimento, isso amplia a não institucionalização dos conhecimentos e saberes notadamente importantes para o processo

de ampliação e diversificação da epistemologia acadêmica e da formação inicial de professores, a exemplo das vivências quilombolas, culturas populares do corpo e movimento de origem indígena e africana, suas representatividades e sentidos.

3 O MOVIMENTO NEGRO: UMA BREVE CRONOLOGIA DAS AÇÕES PARA FIRMAR A CULTURA E A HISTÓRIA AFRICANA E AFROBRASILEIRA

Construir uma cronologia da elaboração da Lei nº 10.639/03, destacando seus componentes político-educacionais, nos obrigou a optar por recortar episódios constitutivos da luta histórica dos movimentos sociais, especialmente o movimento negro, no processo civilizatório dos saberes afrobrasileiros. Os fatos históricos construídos dentro do ambiente educacional formal e não-formal no Brasil comportam pontuações que ligam os marcos do Teatro Experimental do Negro (TEN)⁴, de Abdias do Nascimento à luta atual dos movimentos negros.

Nossa reflexão sobre *O quilombismo* (NASCIMENTO, 2002) nos fez considerar a obra como fundante no processo de discussão sobre o negro na sociedade, em função de suas abordagens de caráter científico e históricossocial. O pensamento de Abdias do Nascimento favorece a luta por uma nova matriz teórica ao tempo em que apela para a construção de um movimento antirracista.

Quando o autor nos diz que [...] os negros têm como projeto coletivo a ereção de uma sociedade fundada na justiça, nas igualdades e no respeito a todos os seres humanos, na liberdade: uma sociedade cuja natureza intrínseca torne impossível a exploração econômica e o racismo (NASCIMENTO, 2002, p. 262), faz um apelo às novas formas de organização por meio das quais se deve lutar pela mudança das estruturas em voga.

Ao estudar o percurso do TEN e suas implicações sociais e políticas, Romão (2005) destaca a ambigüidade da perspectiva educacional do movimento que não se ligava, ideologicamente, ao africanismo⁵, embora, inicialmente, tenha assumido uma performatividade afrocentrada⁶. Esclarece a autora que, para o TEN, “[...] a África não era

⁴ O Teatro Experimental do Negro (TEN) foi criado em outubro de 1944, no Rio de Janeiro, inicialmente, como projeto pedagógico para problematizar as tensões nas relações raciais no Brasil. Atendeu a mais de 600 pessoas com cursos de alfabetização de adultos.

⁵ Aqui, o termo africanismo é usado para traduzir o sentimento de pertença dos negros na diáspora.

⁶ Aqui, o termo afrocentrada se refere às práticas dos negros africanos como sujeitos em encontro com o mundo ocidental.

centro de modelo social e, sim, a identidade do negro de origem africana”. Para a autora, isso deu ao TEN não apenas um caráter escolástico, mas, principalmente, uma dimensão de projeto político:

A educação do Teatro Experimental do Negro não encontra relação simplesmente com a escolarização. A educação do Teatro Negro incorporou ao projeto a perspectiva emancipatória do negro no seu percurso político e consciente de inserção no mercado de trabalho (na medida em que pretendia formar profissionais no campo artístico do teatro): na dimensão da educação educativa e política e, na dimensão política, uma vez que o sentido de ser negro foi colocado na perspectiva da negação da suposta inferioridade natural dos negros (ou da superioridade dos brasileiros). (ROMÃO, 2005, p. 119)

Historicamente, os movimentos sociais elegeram como uma das prioridades de suas ações os debates sobre educação. Conceituamos movimentos sociais a partir do “agir comunicativo” (HABERMAS, 2003, p. 165) “[...] quando os atores tratam de harmonizar internamente seus planos de ação e de só perseguir suas respectivas metas sob a condição de um acordo existente ou a se negociar sobre a situação e as conseqüências esperadas”. São os movimentos sociais que, imbuídos de novos pensamentos, tentam nos espaços formais e não-formais acrescentar novas práticas á educação, assumindo também a fonte de denúncias contra o sistema excludente capitalista e suas contradições, especialmente no âmbito escolar.

Para Gomes (1997, p. 20), a contribuição do povo negro parte de “[...] novos olhares e novas ênfases na pesquisa, na teorização e nas propostas de intervenção no nosso sistema educacional”.

A forma de atuação do movimento negro pode ser considerada divergente na medida em que amplia as categorias de análise, abrangendo raça, gênero e classe social, principalmente, e discutindo novos aportes como o direito à saúde, a educação e o lazer.

No âmbito escolar, pontua Gomes (2005, p. 54), as pressões políticas do movimento negro centram-se no combate as “[...] práticas discriminatórias, embutidas nas relações hierárquicas raciais dentro e fora da escola e na produção de material didático escolar”. Para a autora, embora o caráter de denúncia ainda seja forte e necessário, outras dinâmicas estão sendo implementadas como desdobramento do próprio movimento.

Ana Célia da Silva (2002) afirma que “movimento negro” pode ser analisado a partir de uma visão político-ideológica definida por meio de posições sociais. Para a autora, movimento negro define-se como:

[...] todas as entidades ou indivíduos que lutaram e lutam pela sua liberdade, desenvolvem estratégias de ocupação de espaços e territórios, denunciam, reivindicam e desenvolvem ações concretas para a sua conquista dos direitos fundamentais na sociedade. (DA SILVA, A., 2002, p.140)

Desta forma, a autora identifica como contribuição do movimento negro, o debate sobre possibilidades emancipatórias na educação formal e não-formal.

O contraponto desta “situação excludente” denunciada pela autora seria a educação paralela, colocada nas escolas através do próprio movimento negro a fim de que se reconheça no ambiente escolar e na sociedade, os valores civilizatórios da cultura afrobrasileira, assim com a contribuição dos povos negros na construção social e cultural do Brasil.

A luta objetiva do movimento negro pela educação começou a efetivar-se nas três primeiras décadas após a abolição. Inicialmente no agrupamento recreativo dos “homens de cor”, depois, através da imprensa insurgente, até a organização das primeiras entidades políticas, a partir de 1931, com a fundação da Frente Negra Brasileira. Comenta Ana Célia da Silva (2002, p. 140), que a Frente Negra era “[...] caracterizada como um movimento político de massa, integracionista e de reação à discriminação do negro no mercado de trabalho”. Desta forma, a Frente contabilizava mais de 30 mil filiados em todo o país, ganhando status partidário. Assim, em 1937, ao congregar filiados negros e não-negros passou a ser chamada de “União Negra”.

4 PROPOSTAS ANTERIORES À LEI Nº 10.639/03: MARCAS DE UMA LUTA CONTRA AS DESIGUALDADES E O PRECONCEITO RACIAL

A emergência da aplicabilidade da Lei nº 10.639/03 inspirou-nos a buscar outras marcas da construção histórica do documento. A leitura que fazemos desse levantamento é que a lei, como política pública na área educacional, é resultante das pressões dos movimentos sociais no combate ao racismo dentro das escolas e fora delas, especialmente o movimento negro.

Com base no texto de Sales Augusto dos Santos (2005), destacamos o município de Belém, capital Pará, como um dos primeiros a fazer uma abordagem sobre a história dos negros no Brasil, focando a questão étnicorracial. A proposta está explicitada em dois dos seis artigos da Lei nº 7.685, de 17 de janeiro de 1994:

Art.º 1º Fica incluído, no currículo das escolas da rede municipal de ensino, na disciplina de História, o conteúdo relativo ao estudo da Raça Negra na formação sócio-cultural brasileira.

Art.º 2º Ao lado do ensino dos grandes eventos da história da captura e tráfico escravagistas, torna-se obrigatório o ensino sobre a condição social do negro hoje, sobre a produção cultural de origem afro-brasileira, bem como dos movimentos organizados de resistência no decorrer da História brasileira. (SANTOS, 2005, p. 30)

Ao determinar o estudo de raça no currículo, os educadores paraenses demonstravam preocupação com a efetivação dos atos discriminatórios raciais na escola. A preocupação abriu possibilidades para que fossem realizados estudos com vistas a combater os critérios de boa aparência, modelo de beleza e aceitação social. Assumindo o combate ao racismo, a escola paraense admitiu o etnocentrismo como aspecto gerador dos atos racistas e, em consequência disso, o aspecto “corpo” como principal na discussão.

A percepção criou a necessidade de novas informações sobre a constituição fenotipológica das crianças paraenses associada às manifestações culturais locais, abrangendo como ponto mais rico a cultura corporal paraense que passou a ser estudada e reconhecida nas escolas. Esse fenômeno não foi único no estado do Pará. Também em Teresina, no Estado do Piauí, a Lei nº 2.639, de 16 de março de 1998, ousou nas considerações sobre africanidades e etnicidades quando chamou de “valores teresinenses” a formação ética e cultural da cidade.

Parágrafo Único. São considerados VALORES TERESINENSES para efeito desta Lei:

– a formação étnica da sociedade teresinense, especialmente a história e as manifestações culturais da comunidade afro-piuiense.

II – a literatura, a música, a dança, a pintura, o folclore e todas as manifestações e produção artístico-culturais locais. (SANTOS, 2005, p. 31)

Consideramos a ousadia dos educadores e dos movimentos negros do Piauí uma das primeiras tentativas de localizar as discussões, buscando a referência étnica e a corporalidade para estudos sobre a identidade étnica e cultural da população do referido estado. Na Bahia, a Constituição promulgada em 05 de outubro de 1989, também destacou elementos constitutivos para balizar as práticas pedagógicas, enfatizando a questão da

religião afro-brasileira, o candomblé, como fundante na formação histórica e cultural da sociedade brasileira.

Art. 275. É dever do Estado preservar e garantir a integridade, a respeitabilidade e permanência dos valores da religião afro-brasileira e especialmente: IV – promover a adequação dos programas de ensino das disciplinas de Geografia, História, Comunicação e Expressão, Estudos Sociais e Educação Artística à realidade histórica afro-brasileira, nos estabelecimentos estaduais de 1º, 2º e 3º graus. (SANTOS, 2005, p. 31).

Após a promulgação da Constituição, passaram-se cinco anos até que a proposta foi finalmente concretizada em livros didáticos que trouxeram tópicos sobre a importância das religiões de matriz africana na formação e expressão corporal do povo baiano, salientando o corpo africano apenas nas suas dimensões lúdica e erótica.

5 ALGUNS CAMINHOS E RELATOS SOBRE A APLICAÇÃO DA LEI Nº 10.639/2003 NO BRASIL: O FOCO NA CULTURA CORPORAL.

O interesse sobre a Lei nº 10.639/2003 e nossa necessidade de articular os objetivos dela com área de cultura corporal, resultou na busca de informações junto a secretarias de educação de alguns estados e municípios por meio das quais percebemos que há poucos sinais de uniformidade na aplicação da lei. Constatamos que as formas de difusão do documento são bastante distintas, atendendo ao teor das Diretrizes Curriculares Nacionais que abrem possibilidades de localização das propostas e admitem sugestões e temáticas híbridas que apontem para o respeito às diversidades e peculiaridades das unidades federativas. Depois das análises sobre as propostas dos estados, destacamos as práticas das capitais do Paraná e Espírito Santo por estabelecerem um trato especial com a questão da cultura corporal.

No Paraná, a Secretaria Municipal de Educação de Curitiba elaborou um documento interpretativo das Diretrizes Curriculares Nacionais para balizar o 1º Fórum Municipal de Educação e Diversidade Étnico-Racial de Curitiba, ocorrido em 2006, que iniciou o processo de formação continuada para os docentes da rede. Um dos textos assinados pela professora Roseli Adão sobre um projeto aplicado no Centro Educacional e Integral (CEI), a professora Lina Maria Martins Moreira, em Curitiba, faz referências ao

combate ao racismo na escola, a partir do corpo e do movimento, assumindo, na prática pedagógica da Educação Física um aporte para discussão sobre cultura corporal e identidade:

Tal afirmação resulta das análises que identificaram situações no interior das salas de aula, - nas relações entre educador e educando; nos intervalos da recreação; nas aulas de Educação Física; nas filas de lanches; nas conversas entre os professores e funcionários; nas conversas com os pais e mães dos educandos; nas tentativas de resoluções de problemas por parte dos orientadores, supervisores e direção, - reafirmam estigmas e preconceitos que supervalorizam o “modelo ocidental” de cultura em detrimento da cosmovisão de cultura africana e/ou indígena. (ADÃO, 2006, p. 5)

O texto afirma, ainda, que as considerações devem partir para um entendimento sobre “raça” em sentidos não puramente biológicos, mas agregados a valores e significados como forma de evitar discussões vazias sobre as relações raciais: “Ou seja, o problema seria muito mais que uma questão biológica, mas cultural e vice-versa. “As diferenças fenotípicas são as responsáveis a priori pelas discriminações culturais e, conseqüentemente, econômicas e sociais”. (ADÃO, 2006, p. 5)

O Estado do Espírito Santo pode ser considerado pioneiro nas formulações de políticas públicas educacionais que antecederam a elaboração, parecer e promulgação da Lei nº 10.639/2003. Na capital, Vitória, o documento A Educação Anti-racista formatado pelo Núcleo de Currículo, da Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de Vitória, recomenda tratar a Lei nº 10.639/2003 como intervencionista no currículo, prioriza os debates sobre identidade e cultura afro-brasileira e africana, e recomenda um “certo” cuidado com ingênuas concepções de democracia racial.

O documento traça as diretrizes locais da lei, ampliando concepções de multiculturalismo das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira; defende uma pedagogia intercultural, propondo analisar a dimensão sóciohistórica crítica dos fenômenos para lançar novos olhares sobre identidade positiva, invisibilidade, silêncios e resistência cultural.

A permanente intervenção a que se refere o documento de Vitória, premissa de que o compromisso com a lei deve focar-se, prioritariamente, no currículo escolar. Por tal objetivo, é que percebemos o esforço dos educadores capixabas em promover uma

discussão mais ampla fincada na historicidade e no capital cultural para construir um movimento antirracista na escola, além do que possa propor uma praxe educativa disciplinar ou uma proposta oficial.

6 A MARCHA ZUMBI: CORPORIFICAÇÃO DE UMA LUTA CONTRA AS DESIGUALDADES RACIAIS NO BRASIL.

A Marcha Zumbi dos Palmares realizada, em 1990, iniciou uma nova luta por um programa de ações do governo brasileiro para superar o racismo e as desigualdades sociais, mas, somente em 1996, Zumbi passou a ser considerado herói da nação, instituindo-se a data 20 de novembro como Dia Nacional de Valorização da Consciência Negra.

Uma série de eventos precedeu o ato corporal de 1990: Encontro Nacional de Militantes Negros, 1984, Uberaba/MG; Seminário O Negro e a Educação, dezembro de 1986/SP; Seminário Educação e Discriminação de Negros, 1987/MG; Encontros Estaduais e Regionais das Entidades Negras, realizados em diversos estados e nas regiões norte-nordeste e sul-sudeste, no final da década de 1980; 1º Encontro Nacional das Entidades Negras.

O compromisso de Durban, em 2001, também chamado de II Conferência Mundial Contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Intolerância Correlata, na África do Sul, promovida pela ONU, é marco dos debates sobre problemas sociais, econômicos e ambientais nos países-membros, entre eles, o Brasil. Após a Conferência, o governo brasileiro iniciou algumas ações em políticas públicas que hoje são efetivadas na área educacional. Pensamos que uma das ações foi a promulgação da Lei nº 10.639/03. Em contraponto, ficaram expostas à sociedade, discussões sobre a qualidade da educação recebida pelos estudantes afrodescendentes, principalmente, no ensino básico e no espaço universitário.

6.1 O PANORAMA ATUAL: TENSÕES E DESAFIOS NA ESCOLA

Decorridos oito anos da promulgação da Lei nº 10.639/2003, ainda estamos impactando o documento no fato de que o termo “lei” aplicado ao significado de sistema vertical e normativo necessita ser amplamente debatido sob pena de tornar inócuo seu efeito mais esperado: intervir na educação e provocar mudanças sociais. Em todo o país, a

aplicabilidade da lei vem exigindo mobilizações emergentes, visando à difusão do documento, bem como, o aperfeiçoamento docente.

O que está em jogo é a história da escola brasileira relacionada à sua disposição etnocêntrica. Referimo-nos às práticas racistas, de negações gestuais, corporais e estéticas afrodescendentes que produziram na pedagogia efeitos embranquecedores, envolvendo também a formação docente, especialmente no período entre 1917 e 1945, recorte histórico-temporal marcado por importantes mudanças no ensino brasileiro:

Os reformadores educacionais brasileiros buscavam um quadro de professores que fosse moderno, profissional, científico e representativo do ideal da classe média. Suas políticas foram bem sucedidas em produzir o quadro de professores que os reformadores educacionais imaginavam, e esse quadro de professores era quase exclusivamente branco. (DÁVILA, 2006, p. 420).

Analisando a proposta central da Lei convém contextualizar a pedagogia crítica: “estamos diante de uma nova sociologia da educação que pressupõe variedades contralógicas importantes à análise positivista, não-histórica e despolitizada” (MCLAREN, 1997, p. 171). Compreendo, portanto, que a escola deve ser vista, também, como ponto de repercussão social e política de uma sociedade dominante. Como afirma McLaren (1997, p. 171), “[...] a política cultural está presente na escolarização para legitimar o poder e assim reproduzir desigualdades, como o racismo e o sexismo, fragmentando relações sociais democráticas e promovendo a competitividade e o etnocentrismo”. Para o autor, a categoria cultura comporta três subcategorias: cultura dominante, cultura subordinada e subcultura:

Cultura dominante refere-se às práticas e representações sociais que afirmam os valores, interesses e preocupações centrais da classe social que controla a riqueza material e simbólica da sociedade. Os grupos que vivem relações sociais em subordinação à cultura dominante fazem parte da cultura subordinada. O grupo da subcultura pode ser descrito como um subconjunto das duas culturas-mãe (dominante e subordinada). (MCLAREN, 1997, p. 171).

Acreditamos ser a escolarização uma forma cultural interrelacionada com as configurações de ideologia, classes, raça e gênero. Nossa análise se fundamenta, ainda, na concepção de cultura como “prática de significação”. Dessa forma, são os seres humanos “interpretativos, instituídos de sentidos” e a cultura resultante de produções das ações sociais, sendo a ação humana “interpretativa e integrativa” (HALL, 2007, p.16):

A ação social é significativa tanto para aqueles que a praticam quanto para os que a observam: não em si mesmas, mas em razão dos muitos e variados sistemas de significados que os seres humanos utilizam para definir o que significam as coisas e para codificar, organizar e regular sua conduta uns em relação aos outros. Estes sistemas ou códigos de significados dão sentido às nossas ações. Eles nos permitem interpretar significativamente as ações alheias. Tomados em seu conjunto, eles se constituem nossas “culturas”. Contribuem para assegurar que toda ação social é “cultural”, que todas as práticas sociais expressam ou comunicam um significado e, neste sentido, são práticas de significação.

Com essa análise evidenciamos nossa preocupação com a percepção de “normalidade” cultural na escola, voltando argumentos para a escola como espaço onde as práticas sociais são assimétricas e assumem lugares de adaptação e dominação.

Refletimos sobre o papel da escola como produtora e reprodutora das condições institucionais, visando a uma condição social normativa, padronizada e sustentada em *habitus* (BOURDIEU, 1977), como mediação universalizante, portanto, dotada de razoabilidade social: em campo, no sentido de dar direção à produção científica e cultural; e, em práticas traduzidas como resultado da relação apenas dialética entre uma situação e o *habitus*.

Como organização, a escola se estabelece no poderio instrumental e, dessa forma, assume importância nuclear na difusão de ideologias que tanto legitimam o status quo quanto o questionam: “a escola adquire em sua natureza social uma grandeza somente comparada à igreja” (GRAMSCI, 1981, p. 29), porque em potencial, todos são convencidos à cultura escolástica. No caso da escola brasileira, as ideologias comportam o binômio ser branco e ser cristão, excluindo outras formações identitárias, negando assim, outras formas de ser e de viver da condição humana.

7 A EDUCAÇÃO FÍSICA NAS DIRETRIZES DA LEI Nº 10.639/03 EM SALVADOR.

Em 2005, o MEC distribuiu as *Diretrizes curriculares nacionais* para a Educação das Relações Étnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, conforme o Parecer CNE/CP nº 003/2004 e a Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de

junho de 2004, ficando a cargo dos estados e municípios a discussão e difusão do documento.

Salvador foi a primeira cidade a elaborar uma diretriz local para tratar da Lei Nº 10.639/03. O documento da SMEC *As diretrizes curriculares para a inclusão da história e cultura afro-brasileira e africana no sistema municipal de ensino de Salvador* (SALVADOR, 2005) foi formatado pelo CEAFFRO (Educação e Profissionalização para a Igualdade Racial e de Gênero) ligado ao CEAO (Centro de Estudos Afro Orientais da Universidade Federal da Bahia) para balizar o aperfeiçoamento docente. O eixo do documento sugere um tratamento temático transversal e ações perspectivadas na problematização do triângulo ancestralidade, identidade e resistência. O documento salienta a interseccionalidade para o trato de categorias como sexo, gênero, raça/etnia, idade, classe social. Assim, sugere o reconhecimento dessas categorias como dimensões humanas, observando que, num plano social e ideológico, tais categorias não podem significar-se, separadamente, vez que acontecem no tempo real simultâneo.

Nosso primeiro sentimento sobre a parceria SMEC/CEAFRO na confecção das Diretrizes foi o de “desconfiança” por tratar-se de dois órgãos distintos politicamente, marcados por históricas práticas antagônicas. Tais práticas estão salientadas, de um lado nos papéis da SMEC como executora de políticas públicas nas áreas de educação e cultura e, do outro, o CEAFFRO demarcado como um campo de luta do movimento negro, ativo nas atitudes e pensamentos contrahegemônicos.

Não deixamos de perceber, contudo, o avanço do órgão oficial em permitir que formadores do CEAFFRO tivessem alteridade para conduzir os projetos de formação continuada dos professores da rede. O documento traz diretrizes metodológicas para todos os componentes. Notamos, entretanto, que a Educação Física, como área de conhecimento ou disciplina obrigatória, era a única não contemplada e decidimos, então, analisar os conteúdos de Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Matemática, Geografia, História, Ciências e Artes. Encontramos na área de Artes indícios de considerações acerca da cultura corporal:

Uma educação como foco na Arte Negra está ancorada nos princípios e valores do patrimônio milenar africano, expresso no mítico e no lúdico, pelo corpo. Dessa maneira, em uma perspectiva teórica e vivencial, o ensino da Arte aqui proposto tem como prerrogativa, a valorização das potencialidades do próprio corpo e do corpo do outro, enquanto espaço de criação,

considerando que, na Arte Negra, o corpo é esse espaço de criação. (SALVADOR, 2005, p. 67).

Essa reflexão sobre o documento de Salvador tornou-se importante para a compreensão do perfil da Educação Física na repercussão sobre cultura corporal dentro da escola fundamental pública de Salvador. A polêmica não foi única das diretrizes da SMEC/CEAFRO. Defendendo um tratamento das africanidades como área de investigação, Petronília Silva (2005, p. 162) tenta inserir a Educação Física como área de conhecimento:

Educação Física - Na medida em que esta disciplina se dedica à educação do corpo, incluindo a dança em seu currículo, é incompreensível que no Brasil deixe de haver seções de danças de raízes africanas e, na área de jogos, a inclusão da capoeira.

Não obstante ser difícil perceber com segurança qual a dimensão da frase “educação do corpo” dada pela autora, tais afirmações em seu sentido textual, devem servir, no mínimo, para uma reflexão sobre o “quadro” definido para que a Educação Física mereça uma atribuição tão sucinta e torna necessária uma indagação: seria um despropósito consentido?

Ao refletir sobre a posição da Educação Física nas Diretrizes da SMEC/CEAFRO, torna imperativo avaliar o *status* da disciplina na escola. Parafraseando Vago (1995), precisamos continuar mostrando que “temos o que ensinar” e o que aprender sob pena do senso comum continuar imperando na escola.

8 EUGENISMO E HIGIENIA: RANÇOS E TRAÇOS NA EDUCAÇÃO FÍSICA BRASILEIRA.

Consideramos relevante pontuar as mudanças na Educação Física e que merecem recorte na década de 70, tempo de mudanças mais concretas na formação de profissionais da área. A fase foi marcada pela “[...] substituição dos profissionais militares e ex-atletas na escola, dando lugar aos formados pelas escolas de Educação Física”. Entretanto, a nova disposição não acabou com as influências militares, “[...] especialmente na visão de muitos

diretores de escolas. Pode-se observar isso quando os profissionais da Educação Física são convocados a disciplinar o aluno pelo condicionamento físico.” (KUNZ, 2004, p. 129-130)

Dessa forma, percebemos que a Educação Física tem em relação à Lei nº 10.639/2003, o desafio de desempenhar entre os diversos papéis e especificidades, o de superar o solipsismo, visando a uma educação emancipatória. Nota-se, na atual produção do conhecimento em Educação Física, o contraponto do pensamento educacional dominante que isola a cultura do poder. Entendemos que esse isolamento, conforme Giroux (1978, p. 75) “[...] despolitizou a cultura, transformando-a em objeto de veneração”. “Mas, especificamente, não há tentativa, nessa visão, de entender a cultura como princípios de vida, experienciados e compartilhados, característicos de diferentes grupos e classes, e oriundos de relações desiguais de poder e de campos de luta”. (GIROUX, 1978, p. 75)

O grande debate provocado pela Lei nº 10.639/03, no ensino da Educação Física, se detém no problema do percurso epistemológico dessa área. A Educação Física tem sua origem ligada às instituições militares e à classe médica e essa relação se assumiu como simbiótica, também, na pedagogia.

Pregando a educação do corpo e tendo como modelo de perfeição um físico saudável e equilibrado, organicamente, a origem da Educação Física associa-se a médicos higienistas que buscavam modificar os métodos de higiene da população. Essas diretrizes assumiram importância vital na construção da matriz racista e na ideologia racial brasileira, formulada e difundida no século XIX. As passagens históricas mais importantes da Educação Física no Brasil revelam a estreita relação entre Educação Física, adaptação e pensamento dominante:

Um dos exemplos mais enfáticos é o da formação de associações civis destinadas a “prestar culto à pátria”. Soam bem significativos os modelos do tipo “Juventude Hitlerista”, “Juventude Brasileira”, “Mocidade Portuguesa”, “Juventude Comunista”, etc., criados na primeira metade do século. Estas instituições tinham, oficialmente, a finalidade de proporcionar educação cívica, moral e física aos cidadãos. (OLIVEIRA, 2004, p. 98)

Oportuno pontuar que a eugenia, no Brasil, considerou a Educação Física como estratégica na difusão e organização de suas práticas. Posso sintetizar o pensamento eugênico descrevendo, brevemente, a realização no Rio de Janeiro, em 1929, do I Congresso Brasileiro de Eugenia onde se firmou a idéia de que a Educação Física ajudaria a “regeneração e o revigoramento da raça brasileira”:

Apresentando o tema “Da educação pysical com o fator eugênico e sua orientação no Brasil”, o Dr. Jorge de Moraes registra as seguintes conclusões: 1º - A bem da saúde e desenvolvimento da raça, o 1º Congresso Brasileiro de Eugenia apela para a classe médica a fim de aprofundar a cultura nacional no que diz respeito às bases e orientações científicas da Educação Física a começar pela escolha do método apropriado aos brasileiros e seu clima. (SOARES, 2004, p.119)

As bases da construção histórica da Educação Física favoreceram aos interesses eugenistas. Afora o processo pedagógico, atentamos para o fato de que os métodos francês e sueco de ginástica, largamente difundidos no Brasil, foram eficazes para os ideais de corpo mecânico e disciplinado. A esportivização, por sua vez, abraçava a idéia de superioridade branca, apoiada na imagem helênica corporal mitologicamente ambicionada. “Deste modo, a história da disciplina Educação Física aponta para um distanciamento do corpo negro, na medida em que o corpo idealizado pela Educação Física partiu da imagem corporal dos gregos, portanto de um corpo branco”. (MATTOS, I., 2007, p. 11)

Mas, discorrer sobre significados, conceitos e representações da Educação Física nos obriga a refletir sobre seu objeto e sua localização como área do conhecimento. Desde a era clássica, a discussão sobre o teor científico das culturas e produções do corpo passa por análises e sistematizações.

Foucault (1987), analisando a trajetória do corpo como objeto e alvo do poder, a partir do século XVII, revela pontos de uma reflexão que continua atual. Diz Foucault que a visão cartesiana estruturou o corpo em duas fatias, a anátomometafísica e o técnico-político, com fins de controlar e corrigir as operações corporais: “Dois registros bem distintos, pois se tratava ora de submissão e utilização, ora de funcionamento e de explicação: corpo útil, corpo inteligível” (FOUCAULT, 1987, p. 126)

Maria Cecília de Paula Silva (2003) ao investigar as idéias de corpo e sociedade no século XIX, por meio do estudo de três teses da Escola de Medicina do Rio de Janeiro, ressaltou a definição médica para o corpo e que traduzia a idéia de que a origem da Educação Física no Brasil, inscrita pelos intelectuais da época, comportava a ideologia do controle do corpo social e coletivo. Isso porque [...] o conceito corporal pretendido pela categoria médica ambicionava pelo discurso da saúde o controle do corpo individual e coletivo, através do seu governo e organização. E este foi o papel designado para a Educação Física escolar. (SILVA, M., 2003, p. 105)

A autora analisou as ligações do discurso médico do século XIX com a Educação Física e percebeu, nas três teses, que as idéias de controle social assumiram características de criação cultural da época. Conclui que, “[...] as manifestações da cultura corporal dos negros e das classes pobres foram expropriadas pela historiografia objetivamente para abrandar o escravismo”. Em prol de

[...] uma historiografia que vendia a idéia de um escravismo brando, de um negro amorfo, para ‘demonstrar’ que a História do Brasil se desenvolveu sem conflitos; sem oprimidos e opressores, com diferenças naturais e não econômicas e sociais. (SILVA, M., 2003, p. 122).

Por esse ângulo, afirmamos que os ideais de cordialidade foram estabelecidos nos pensamentos acadêmicos e repercutidos culturalmente nas instituições de ensino e políticas públicas.

Em 1999, Valter Bracht publicou *Educação Física e Ciência: cenas de um casamento (in)feliz*, onde discorre sobre o percurso epistemológico da Educação Física, questiona se ela é, de fato, uma ciência, quando é ciência, ou, se já podemos afirmar tratar-se apenas de uma disciplina científica, insuficiente de rigores na definição de objeto, método e linguagem próprios. Para o autor “[...] a Educação Física não é uma ciência e tampouco a ambição de tornar-se ciência resolve os problemas das crises de identidade da área”. Ao afirmar ser estéril a discussão sobre ciência e não ciência, Bracht (1999) nos convida a refletir sobre ideologias embutidas no consenso sobre ciência. “A chamada Educação Física atual é filha da modernidade”.

Dessa forma, reitera o autor que a Educação Física permanece influenciada pelo pensamento científico no qual vale o seguinte princípio: “[...] exercitar cientificamente o corpo, ou exercitar o corpo de acordo com o conhecimento científico a respeito” (BRACHT, 1999, p. 28). E se não é ciência, embora as ciências por meio de seus métodos nos auxiliem, então o que vem a ser Educação Física? Bracht (1999, p. 28) pondera que a “Educação Física está interessada nas explicações, compreensões e interpretações sobre objetivações culturais do movimento humano fornecidas pela ciência, com objetivo de fundamentar sua prática”.

Oliveira (2004, p. 34) discursa que o percurso histórico de área confere à Educação Física identificações com ciências humanas e sociais, embora permaneça carente de afirmação científica:

Identificada com as ciências humanas e sociais, a Educação Física assume uma postura pedagógico-social que lhe confere dignidade insuperável, apesar de, nessa ótica, carecer daquelas “certezas científicas”. A imparcialidade na observação é difícil, na medida em que há um envolvimento afetivo e de valores do pesquisador com o seu objeto. Além disso, a validação da experiência pela repetição é impossível.

Castellani Filho (1998, p. 54) manifesta preocupação em definir cultura corporal para, depois, discorrer sobre a prática pedagógica da Educação Física:

Trocando em miúdos, o que queremos dizer é o seguinte: integrante da cultura do homem e da mulher brasileiros, a cultura corporal constitui-se como uma totalidade formada pela interação de distintas práticas sociais, tais como a dança, o jogo, a ginástica, o esporte que, por sua vez, materializam-se, ganham forma, através das práticas corporais. Enquanto práticas sociais refletem a atividade produtiva humana de buscar respostas às suas necessidades. Compete, assim, à Educação Física, dar tratamento pedagógico aos temas da cultura corporal, reconhecendo-os como dotados de significado e sentido porquanto construídos historicamente. (CASTELLANI FILHO, 1998, p. 54)

Ao recorrer à Antropologia Social para refletir sobre as práticas de professores de Educação Física na rede pública de ensino de São Paulo, em 1992, em sua dissertação de mestrado na Universidade de São Paulo (USP), Jocimar Daólio constatou a necessidade de dimensionar o ser social para identificar as representações de corpo e cultura no cotidiano das aulas. A necessidade do autor se fundamentou na interpretação do estudo que não isolou cultura de corpo, mundo e profissão. Parece que o “olhar antropológico do pesquisador” foi preponderante para as suas conclusões: “a Educação Física historicamente encontrou dificuldades em lidar com diferenças”. Considera ainda o autor que

Se por um lado, a Educação Física coloca-se como diferente das outras disciplinas escolares, assumindo um caráter especial, por outro lado, ‘sua prática curricular cotidiana parece apresentar dificuldade em lidar com as diferenças apresentadas pelos alunos’. (DAÓLIO, 1995, p. 100).

A análise sobre a relevância da Educação Física na escola e a Lei nº 10.639/03 pode revelar, neste momento, mais uma crise de identidade de área. E são vários os argumentos que sustentam essa visão. O principal deles surge justamente do desgaste que a disciplina

sofreu ao longo dos anos, determinado pelo estilo “versátil” nas várias fases do pensar e fazer, desde sua origem militarista, eugenista e higienista, passando pela febre da esportivização até chegarmos ao estágio atual que exprime a tensão entre a teoria e a prática na perspectiva emancipatória.

Paulo Ghirardelli Júnior (1997) conseguiu formar um bloco cronológico das cinco tendências experimentadas no Brasil: Educação Física Higienista (até 1930); Educação Física Militarista (1930-1945); Educação Física Pedagogicista (1945-1964); Educação Física Competitivista (pós 64), Educação Física Popular (até 1998) e, finalmente, a Educação Física Progressista.

Não é difícil constatar que, em todas as chamadas fases históricas da Educação Física, a prática da exclusão e o desrespeito às diferenças foram bem destacados. Como exemplo, lembramos as fases militarista e higienista, cuja base era o culto ao corpo saudável na concepção da melhoria de desempenho através dos exercícios físicos. Na escola, quem vivenciou a experiência, certamente, deve se recordar do terror exposto em tarefas práticas como “corridas e exercícios de apoios” sem o adequado treinamento, ou, então, da vergonha pública experimentada pelo aluno cuja habilidade em algum esporte era duvidosa; as exclusões por sexo, cor, altura e peso corpóreo ou deficiências físicas e os boletins de apto ou inapto.

No plano político e organizacional da escola, ser professor de Educação Física significava fabricar “corpos dóceis” para bem servir à disciplina escolar, uma seqüela que continua revestida na concepção de que a recreação e a organização de filas têm a incumbência exclusiva do professor, que deverá estar devidamente disponível, ora para organizar corpos, ora para lançar mão do repertório não intencional que contemple, de algum modo, o prazer da escola por meio dos jogos e brincadeiras. Aliado a isso se criou, no ambiente escolar, o estereótipo de professor “bobo da corte e tarefeiro”.

Nas escolas mais privilegiadas em espaço para práticas esportivas e recursos pedagógicos, era natural encontrarmos “Sala de professores de Educação Física”, cuja intenção era destacar o espaço físico especial e que, contraditoriamente, marcou o professor de Educação Física como diferente.

A complexidade de conceitos e concepções e a efetiva vivência das várias fases acabaram por confundir as diretrizes e conteúdos que deveriam afirmar a disciplina na escola. Dessa forma, a prática escolar assumiu a marca do ecletismo. Destacamos, ainda, o ponto de vista midiático de forte repercussão formativa na consciência do professor e do

senso comum determinando as representações da Educação Física. Os conceitos estão fundidos na “[...] estética corporal, nos modelos de professores que vendem saúde e energia figurados no modismo do *personal training* e academias de ginástica, imagens exacerbadas pela mídia”. (SILVA, M., 2003, p. 33)

Percebemos, assim, que o “estado da arte da Educação Física”, impactado na Lei nº 10.639/2003, requer análises mais aprofundadas sobre a corporalidade no contexto de escola, sociedade e emancipação. Pensamos que tais análises devem provocar reflexões sobre o fenômeno da subalternidade dos povos negros e indígenas, cujas marcas escravagistas são contemporâneas e precisam ser superadas. Tais marcas se estabelecem em “[...] uma hierarquia intelectualista onde o corpo tende a ser subordinado e desvalorizado”. (SILVA, M., 2003, p. 129).

Além disto, uma boa pista para subsidiar a educação física na implementação da lei 10.639/2003 são os Parâmetros Curriculares para a Educação Física, volume 7, do Ministério da Educação. Os (PCN) para o Ensino Fundamental, dedicado às sugestões oficiais para a prática pedagógica da Educação Física, trouxeram em 2001 um aporte novo para discussões sobre o que se deve priorizar como conteúdo nas escolas. A despeito de ser “oficial” e trazer embutida a ideologia da funcionalidade mercadológica da educação, o documento estabeleceu critérios para formulação dos chamados “blocos de conteúdos” salientados na relevância social, características dos alunos e de suas respectivas comunidades. Dessa forma, os PCNs para a Educação Física se formam em três blocos de conteúdos: esportes, jogos, lutas e ginásticas; atividades rítmicas e expressivas; conhecimentos sobre o corpo.

Ao analisar o segundo bloco de conteúdos, que estabelecem sugestões de atividades e repertórios, visualizamos como surpreendentes as observações sobre as manifestações da cultura corporal mediadas por músicas. Percebemos na proposta dos PCNs um apelo sugestivo para a valorização das danças regionais, especialmente, aquelas consideradas de raízes afrobrasileiras, indígenabrasileiras e africanas.

Num país em que pulsam o samba, o bumba-meu-boi, o maracatu, o frevo, afoxé, a catira, o baião, o xote, o xaxado entre muitas outras manifestações, é surpreendente o fato de a Educação Física ter promovido apenas a prática de técnicas de ginástica e (eventualmente) danças européias e americanas. A diversidade cultural que caracteriza o país tem na dança uma de suas expressões mais significativas, constituindo um amplo leque de possibilidades de aprendizagem. (BRASIL, 2001, p. 51).

O PCN estabelece uma lista com sugestões de atividades rítmicas na escola fundamental. Constam na lista das chamadas danças e coreografias associadas às manifestações musicais de entidades culturais e carnavalescas, como blocos de afoxé, grupo Olodum, banda Timbalada, trios elétricos, escolas de samba, além das danças clássicas, modernas, contemporâneas, a exemplo do rap e do movimento hip-hop. Apesar dos PCNs terem sido elaborados há mais dez anos, há poucos sinais de que as sugestões contidas no bloco de conteúdos tenham sido realmente abraçadas pela escola onde muitas dessas manifestações são tratadas como subculturas.

9 OUTRAS CONSIDERAÇÕES ACERCA DAS POSSIBILIDADES DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA NA ESCOLA A PARTIR DA LEI 10.639/03: ALGUMAS CONCLUSÕES.

Este texto não tem a pretensão de promover soluções para o tratamento da cultura negra no ensino da Educação Física. Indica que devemos problematizar a questão e debater as invisibilidades e silenciasidades, atentando para uma revalorização desses saberes.

Percebemos na Lei nº 10.639/2003 a preocupação com a valorização civilizatória afrobrasileira. No caso dos saberes identificados como cultura corporal, exemplificando os mais reconhecidos como a capoeira e o samba-de-roda, a tarefa é visibilizar sua historicidade para que, dessa forma, atentemos para a memória social.

Sobre a Capoeira, defendemos um estudo mais problematizado sobre seu processo civilizatório e sua historicidade. Isso envolve argumentações que propiciem ligar a manifestação cultural à construção histórica, social e racial dos afrobaianos e não apenas o “[...] deleite venerativo, celebrativo e nostálgico”. Reiteramos a capoeira como “[...] elemento resistente da cultura popular que explicita a concepção materialista de corpo”: “[...] o corpo do homem é um corpo real, determinado, que se torna humano através da atividade criadora, produtiva”. (SILVA, M., 2003, p. 120)

Pensamos que é preciso avançar na discussão sobre a Lei Nº 10.639/2003, dimensionando a tensão entre sua aplicabilidade e suas propostas, pois entendemos que “desconstruir” conceitos, reparar culturas e combater preconceitos demandam uma luta política vigorosa que precisa ser exercitada na escola muito mais por repercussão da sociedade do que por simples rotinas pedagógicas. Tal decisão se edificará também por

meio de um processo amplo de negociação política, envolvendo a escola, a comunidade e a sociedade.

Entendemos que a invisibilidade das culturas afrobrasileiras nas escolas atende a um apelo dominante centrado em dois poderosos instrumentos da cultura escolar: currículo e projeto político-pedagógico. Não concebemos como ingênuas nem de interesses apenas cordiais as dificuldades encontradas para a afirmação da Lei nº 10.639/2003 nas escolas de Salvador. Afirmamos que os entraves estão ligados às repercussões que essas culturas, negra e indígena, têm na sociedade, sendo que a escola, apesar de ser um núcleo social poderoso, apenas legitima tais respostas. Historicamente, esse processo de legitimação obedeceu às hegemonias e fenômenos que edificaram as diferenças desiguais no campo social, econômico e cultural.

No Brasil, cerca de 90% dos cidadãos entram na escola, segundo dados do ECA, Estatuto da Criança e do Adolescente de 2008, onde devem permanecer por um período mínimo de 12 anos (entre o ensino infantil, o ensino fundamental e o ensino médio). Se analisarmos os impactos dessa formação escolástica na vida política e cultural de cada um desses cidadãos, poderemos dimensionar os danos causados por uma escola etnocêntrica, que privilegia determinados saberes e invisibiliza outros. No caso de Salvador, a situação é bem mais grave porque as invisibilidades e silêncios atingem saberes e culturas de uma população demograficamente majoritária.

REFERÊNCIAS

ADÃO, R. **Educação e relações raciais: a dificuldade de educandos negros nas escolas públicas de Curitiba e região metropolitana: diretrizes de Curitiba para a Lei n. 10.639/03**. Curitiba, 2006.

BOURDIEU, P. **Cultural reproduction and social reproduction**. In: KARABEL, J.; HALSEY, A. H. (Ed.). *Power and ideology in education*. New York, Oxford University Press, 1977.

BRACHT, V. **Educação Física e Ciência: cenas de um casamento (in) feliz Ijuí, RS**. Ed. Unijuí, 1999.

BRASIL. **Lei n. 10.639, 9 de janeiro de 2003..** Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action> 236171, Acesso em: 2 jun. 2007.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 2006. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Disponível em:

<<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=102480>>. Acesso em: 2 jun. 2007.

BRASIL. **Ministério da Educação.** Secretaria da Educação Fundamental, Brasília, DF. Parâmetros curriculares nacionais: educação física. 3. ed.v.7, 2001.

BRASIL. **Ministério da Educação e do Desporto.** Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Brasília, DF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/index.php?option=content&task=view&id=556> >. Acesso em: 4 nov. 2007.

CASTELLANI FILHO, L. **Política educacional e educação física.** Campinas, SP, Autores Associados, 1998.

DAÓLIO, J. **Da cultura do corpo, coleção corpo e motricidade,** Campinas – SP, ed. Papyrus, 1995.

DA SILVA, A. C. **Movimento negro brasileiro e sua trajetória para inclusão da diversidade étnico-racial.** Revista FAEEBA: Educação e Contemporaneidade, v. 11, n. 17, p.139-151, jan./jun., Salvador, 2002.

DÁVILA, J. **Diploma de brancura: política social e racial no Brasil: 1917-1945.** Tradução Cláudia Santana Martins. São Paulo, Ed UNESP, 2006.

FOUCAULT. M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão.** Tradução de M. Lígia Ponde Vassalo. Petrópolis, RJ, Ed. Vozes, 1987.

GADOTTI, M. **A questão da educação formal/não formal.** [S.l: s.n.], 2005. **Documento apresentado no evento Droit à l'éducation: solution à tous les problèmes ou problème sans solution? do Institut International des droits de l'enfant (IDE),** Sion (Suisse), 18 a 22 de outubro, 2005. Disponível em:

<http://www.paulofreire.org/twiki/pub/Institu/SubInstitucional1203023491It003Ps002/Educacao_formal_ao_formal_2005.pdf>. Acesso em: 5 nov. 2006.

GHIRALDELLI JÚNIOR, P. **Educação física progressista.** São Paulo. Ed. Loyola, 1997.

- GIROUX, H. **A escola crítica e a política cultural**. Tradução Dagmar M. Zibas. Campinas, SP, Ed. Autores Associados, 1978.
- GOMES, N. L. **A contribuição dos negros para o pensamento educacional brasileiro**. In: GONÇALVES, P. B. ASSUNÇÃO, L. M. de (Org.). **O pensamento negro em educação no Brasil, expressões do movimento**. São Carlos, SP, Editora UFSCar, 1997.
- _____. **Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação**. In: MUNANGA K. (Org.). **Superando o racismo na escola**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, Brasília, DF 2005.
- HABERMAS, J. **Consciência moral e agir comunicativo**. Tradução de Guido A. de Almeida. Rio de Janeiro, Ed Tempo Brasileiro 2003.
- KUNZ, E. **Educação Física, ensino e mudança**. Injuí, RS, Ed. Unijuí, 2004.
- MCLAREN, P. **A vida nas escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação**. Tradução Lúcia Pallanda Zimmer. Porto Alegre, Ed. Artes Médicas, 1997.
- NASCIMENTO, A. do. **O quilombismo: documentos de uma militância pan-africanista**, Rio de Janeiro, Fundação Cultural Palmares; 2002.
- OLIVEIRA, V. M. **O que é educação física?** São Paulo, Brasiliense, 2004.
- ROCHA, L. C. **As relações étnico-raciais, a cultura afro-brasileira e o projeto político-pedagógico: currículo, relações raciais e cultura afro-brasileira**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação a Distância, Brasília, DF, 2006.
- ROMÃO, J. (Org.). **História da educação do negro e outras histórias**. Brasília, DF, MEC; UNESCO, 2005.
- SALVADOR. Prefeitura. **Secretaria Municipal de Educação e Cultura**. Diretrizes curriculares para inclusão da história e cultura afro-brasileira e africana no sistema municipal de ensino de Salvador. Salvador, 2005.
- SANTOS, S. A. dos. **A Lei nº 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do Movimento Negro: educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília, DF, 2005.
- SILVA, M. C. de P. **Da educação física, moral e intelectual a um corpo idealizado: desvelando o discurso médico nas teses da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro**. Tese. (Doutorado em Educação Física) - Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro, 2003.

SILVA, P. B. G. **Aprendizagem e ensino das africanidades brasileiras: superando o racismo na escola.** Brasília, DF, Ministério da Educação, 2005.