

DIVERSIDADE CULTURAL

18 ANOS DA
LEI 10.639

Elisângela Lambstein Franco de Moraes



Pedro & João
editores

Diversidade Cultural: 18 anos da Lei 10.639

Elisângela Lambstein Franco de Moraes

**Diversidade Cultural:
18 anos da Lei 10.639**



Núcleo
Étnico-Racial e Cultural
UNISAL


Pedro & João
editores

Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Elisângela Lambstein Franco de Moraes

Diversidade Cultural: 18 anos da Lei 10.639. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. 127p. 14 x 21 cm.

ISBN: 978-65-5869-585-1 [Impresso]
978-65-5869-626-1 [Digital]

DOI: 10.51795/9786558696261

1. Diversidade cultural. 2. Educação emancipadora. 3. Cultura Afro-brasileira. 4. Mulheres da/na educação. I. Título.

CDD – 370

Capa: Paulo Eduardo Bertolazzi (criação) e Petricor Design (finalização)

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/ Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/ Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2021

Sumário

Prefácio	7
Luci Chrispim Pinho Micaela	
Introdução	9
1. Do Projeto de Lei à Aprovação	11
1.1 Trâmites do Projeto de Lei – PL 259/1999 para a Lei 10.639/2003	11
2. Cultura Afro-brasileira na Escola	33
2.1 Promovendo Educação com Capoeira	33
2.2 Abordando mais sobre Capoeira	36
3. Artigos	51
Artigo 1 – A Roda de Capoeira no Espaço Escolar e suas Perspectivas para as Relações Étnico- Raciais no Brasil	51
Artigo 2 – A Cultura Afro-brasileira no Espaço Escolar por meio da Capoeira	58
Artigo 3 – Formação de Professores no horizonte da Educação Étnico-racial, a necessidade de Formação para a Diversidade Cultural	74
3.1 O Mito da Democracia Racial	77
3.2 Comunicação do Educador frente às Questões Étnicas	81
4. Visibilidade da Mulher Negra no Currículo Escolar	85
4.1 Nome de Grandes Mulheres que fazem parte da Nossa História	94

Considerações Finais	105
Referências	107
Posfácio: Cultura, História e Educação Crítica Emancipadora Francisco Evangelista	123
Sobre a Autora	127

Prefácio

A escolha para escrever a apresentação desta obra, *Diversidade Cultural: 18 anos da lei 10.639*, em 28 de setembro de 2021, tem um propósito, registrar em poucas palavras, que nesta data completa-se 150 anos da LEI DO VENTRE LIVRE, promulgada em 28 de setembro de 1871. Lembrando que mulheres e homens negros sempre foram as protagonistas das suas liberdades.

Passado um século e meio consideramos uma guinada importante publicizar obras que trazem um coletivo de reflexões sobre as pautas raciais/étnicas, resgatam caminhos percorridos e nos reeducam sobre a nossa própria história. Instigam e questionam as distorções geradas no imaginário social, no que tange a igualdade racial tão desejada nos cenários da sociedade brasileira. Esta presente obra, explicita que o tecido epitelial das construções das legislações antirracistas não é equânime quando mantém a hegemonia do pensamento social da elite brasileira, que nega e inferioriza e desconstrói o aporte de matrizes africanas na formação da nacionalidade. Uma sociedade, segundo os dados populacionais do IBGE e PNAD reportam uma composição por 56,1% de negros e pardos.

A cultura africana nos desloca a compreender África, como o berço da humanidade que tomou acento e conquistou o direito à história. Tornou-se uma emergência mundial fortalecer ações contrárias as discriminações raciais, as xenofóbicas e formas correlatas de intolerâncias. A energia investida nesta publicação narra que conhecer as origens é fundante para a ampliação da consciência social e histórica do povo brasileiro. Ela nos leva a debruçar sobre os muros dos 18 anos das exigências da lei 10.639/03, uma alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996. Uma legislação que trata

sobre o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e africana no currículo da educação, uma política pública transformadora que nos convida à formação continuada, provoca-nos a pesquisar, estudar e rever “práxis” pedagógica.

A diversidade da sociedade brasileira provoca a educação, em todo o seu conjunto a potencializar as singularidades culturais e históricas de todas aquelas que a compõem, enquanto indivíduo e enquanto povo de uma nação. Debruçando sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), compreendemos que a escola é um espaço privilegiado para a promoção da igualdade e eliminação de toda forma de discriminação e racismo, por possibilitar em seu espaço físico a convivência de pessoas com diferentes origens étnicas, culturais e religiosas. Compete a escola romper com o silêncio imposto aos povos negros e indígenas, relegados na historiografia brasileira e propiciar com que a história seja contada por diferentes vozes e reescrita por diversas mãos. A escola é um espaço para ser equânime e estar de portas abertas nas construções de ações afirmativas positivas.

Percorrer a trilha da lei 10.639/03 é romper com a invisibilidade de heróis e heroínas negras no currículo escolar e acadêmicos, muitos deles estão sendo citados nesta obra. É propiciar através da educação a compreensão da sociedade, incentivando-os ao reconhecimento e pertencimento da cidadania, da preservação da cultura dos povos tradicionais e valorização da memória como parte indispensável para a superação das desigualdades raciais/étnicas.

Luci Chrispim Pinho Micaela

Doutoranda na PPGE - UNICAMP

Bolsista junto ao CNPq

Membro do grupo de pesquisa GEPEJA

Militante do Movimento Negro Unificado -MNU

Introdução

Este ano, especificamente no dia 09 de janeiro de 2021, a Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003 atingiu sua maioria completando dezoito anos de implantação e 13 anos de sua alteração, que se deu pela Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. A primeira implantou o trabalho com a cultura Africana, alterando a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e a segunda incluiu a obrigatoriedade, além da Cultura Afro-Brasileira, também a Cultura Indígena isso em todo o currículo do sistema de ensino em âmbito nacional.

O presente livro surge da inquietação de que essa luta é de todos, que a aplicação da Lei incita padrões de justiça e equidade em meio ao caos do racismo estrutural a que estamos todos expostos dia a dia.

Neste livro constam reflexões desenvolvidas ao longo de anos de pesquisa, inicialmente fragmentos da dissertação de mestrado e depois artigos editados em diversos meios acadêmicos.

Essa coletânea segue como homenagem aos dezoito anos de implantação da Lei nº 10.639/03, uma vez que sobre ela sempre há algo a ser dito. Assim, este livro vem unir às vozes reflexivas aqui expostas a tantas outras vozes que ecoam, e juntos vamos elevar essas vozes num processo de envolvimento na elaboração deste material, que representa compromisso, ética e respeito para com o povo brasileiro.

Constam aqui artigos bibliográficos, estudos de campo, fragmentos selecionados de materiais que estão expostos em livros e revistas, palestras, mesas de debates, rodas de conversa e seminários, sendo que tais ideias já foram lançadas ao público e ao mundo acadêmico.

O esforço deste trabalho consiste em manter a temática sempre em foco, abrir para o debate, dando margem à amplitude e à visibilidade, fazendo jus à maioria da Lei que bate à porta dos sistemas de ensino do país, das escolas comunitárias e espaços educativos e onde mais essa lei se faça existir.

Conhecer em profundidade esta Lei, colocá-la em prática, incorporá-la na pedagogia étnico-racial junto às crianças de todos os cantos desse Brasil imenso, é tarefa de todo educador.

Mesmo diante da relevância pautada, inclusive pela Lei que a assegura, trata-se de uma temática que passa por descasos; nesse sentido, espera-se muito mais da sociedade com ações afirmativas e políticas públicas, espera-se ainda mais que as escolas se fortaleçam no quesito do desenvolvimento de atividades que tragam e levem questões de justiça, equidade e cidadania.

Do Projeto de Lei à Aprovação

1.1 Trâmites do Projeto de Lei – PL 259/1999 para a Lei nº 10.639/2003.¹

O Projeto de Lei (PL) 259/1999 foi apresentado à Câmara dos Deputados em 11 de março de 1999, com a ementa que dispôs sobre a obrigatoriedade da inclusão da temática História e Cultura Afro-brasileira no currículo oficial das escolas em território nacional.

A tramitação desse projeto foi um processo que perdurou por longos três anos e dez meses, quase quatro anos da ementa até a sua aprovação.

O projeto foi apresentado à mesa diretora pela Deputada Esther Grossi e pelo deputado Ben-Hur Ferreira, cujas biografias estão baseadas na Fundação Getúlio Vargas.

Esther Pilar Grossi nasceu em Santa Maria — -Rio Grande do Sul, no dia 24 de abril de 1936. Atuou como Deputada Federal e autora do PL em questão. Iniciou sua carreira política se filiando ao Partido dos Trabalhadores (PT) em 1985.

Foi fundadora, Professora e Coordenadora do Grupo de Pesquisa GEEMPA (Grupo de Estudos sobre Educação Metodologia de Pesquisa e Ação); atuou como Secretária Municipal de Educação e foi professora na área de Matemática na PUC (Pontifícia Universidade Católica). Fez Mestrado em Matemática e o Doutorado em Psicologia Cognitiva. Coordenou projetos de alfabetização. Durante sua vida profissional recebeu várias condecorações por sua atuação como educadora, além de participar

¹ Projeto de Lei 259/1999. Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=15223>> Acesso de: jan. a jul., 2021.

da elaboração de livros sobre alfabetização, metodologia do ensino de matemática, ensino de crianças e adolescentes, epistemologia e metodologia das ciências (FUNDAÇÃO GETULIO VARGAS, 2021).

E pelo deputado Ben-Hur Ferreira, do qual segue a biografia.

Eurídio Ben-Hur Ferreira nasceu em Campo Grande — Mato Grosso do Sul, no dia 11 de janeiro de 1964. É formado em Filosofia e Direito, possui pós-graduação em Filosofia e História da Educação e Mestrado em Direito. Filiou-se ao Partido dos Trabalhadores (PT) em 1988 e em 2005 filiou-se ao Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) e foi o vereador mais votado de Mato Grosso do Sul. Ligado ao movimento negro, foi integrante do Grupo Trabalho e Estudos Zumbi (TEZ), voltado para a luta contra o racismo. Também foi fundador do Centro de Direitos Humanos Marçal de Souza. Foi presidente da Comissão de Educação, Cultura e Esporte e membro do Conselho Estadual de Saúde e do Conselho da Criança e do Adolescente. Exerceu atividades profissionais de magistério superior e advocacia. Foi Secretário de Educação em Mato Grosso do Sul (FUNDAÇÃO GETULIO VARGAS, 2021b).

Acredita-se aqui ser importante apresentar o histórico dos autores do PL em processo que deu início a todo esse emaranhado e os porquês de suas tramitações.

Na data de 20 de março de 1999, ou seja, nove dias após a apresentação da ementa acontece a leitura e a publicação da matéria no Plenário.

A seguir cópia do Diário da Câmara dos Deputados (DCD) página 10.942, Coluna 02, contendo o referido Projeto².

² PL 259/1999. Página 10.942. Disponível em: <<http://imagem.camara.gov.br/Imagem/d/pdf/DCD20MAR1999.pdf#page>> Acesso de: jan. a jul., 2021.

PROJETO DE LEI Nº 259, DE 1999**(Da Sra. Esther Grossi e do Sr. Ben-Hur Ferreira)**

Dispõe sobre a obrigatoriedade da inclusão, no currículo oficial da Rede de Ensino, da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" e dá outras providências.

(AS COMISSÕES DE EDUCAÇÃO, CULTURA E ESPORTE; E DE CONSTITUIÇÃO E JUSTIÇA E DE REDAÇÃO (ART. 54) - ART. 24, II)

O CONGRESSO NACIONAL decreta:

Art. 1º Nos estabelecimentos de ensino de 1º e 2º graus, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

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

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

§ 3º- As disciplinas História do Brasil e Educação Artística, no ensino de 2º grau, deverão dedicar, pelo menos, 10% de seu conteúdo programático anual ou semestral à temática referida nesta lei.

Art. 2º Os cursos de capacitação para professores deverão contar com a participação de entidades do movimento afro-brasileiro, das universidades e de outras instituições de pesquisa pertinentes à matéria.

Art. 3º O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como "Dia Nacional da Consciência Negra".

Art. 4º Esta lei entra em vigor na data da sua publicação.

Art. 5º Revogam-se as disposições em contrário.

JUSTIFICATIVA

Este projeto de lei, originalmente de autoria do Deputado Humberto Costa, procura criar condições para implantação de um currículo na rede oficial de ensino que inclua o ensino de História da Cultura afro-brasileira, visando a restauração da verdadeira contribuição do povo negro no desenvolvimento do país, ressaltando o fato de que a sociedade dominante discrimina e inferioriza o povo negro em relação ao chamado SABER UNIVERSAL.

É urgente e necessário desmistificar o eurocentrismo, neste momento em que se quer repensar um novo modelo de sociedade em que todos não somos apenas brancos, como que fazer crer o livro didático imposto aos estudantes nas escolas. Podemos captar, compreender os mecanismos de funcionamento que excluem a verdadeira história do povo negro, discriminado e excluído nas escolas e nos livros, alertando os responsáveis pela produção de livros didáticos, bem como professores e alunos vítimas destas distorções e omissões nas instituições de ensino.

A educação é um dos principais instrumentos de garantia do direito de cidadania. Por isso torna-se imprescindível que o Estado assuma o compromisso político de reconstrução dos currículos escolares, adequando-os à realidade étnica brasileira para responder aos anseios dos diferentes segmentos da população.

O que se vê, porém, é que o sistema oficial de ensino, cada vez mais, apresenta-se como um dos principais veículos de sustentação do racismo, distorcendo o passado cultural e histórico do povo negro.

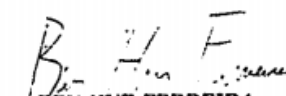
Assim, torna-se imperioso e de fundamental importância que se resgate a história do povo negro, reformulando o currículo escolar nas suas deformações mais evidentes, que impedem a aproximação do negro da sua identidade étnica. E também que se desenvolvam programas de conscientização de todos os agentes envolvidos no processo de educação, para que a escola promova uma educação sem complexos, enriquecida de um senso antropológico, contribuindo para a criação de uma sociedade em que todos tenham direitos e possam gozar das mesmas oportunidades, seja no plano social, econômico e político na Nação.

A discriminação racial nas escolas públicas manifesta-se no momento em que os agentes pedagógicos não reconhecem o direito à diferença e acabam mutilando a particularidade cultural de um importante segmento da população brasileira que é discriminado nas salas de aula, nos locais de trabalho e na rua, não apenas por aquilo que é dito: mas, acima de tudo, pelo que é silenciado.

O Brasil é, fundamentalmente, um país de formação pluriétnica e multicultural. Mas o povo negro ocupa posições subalternas em relação à classe dominante, que considera a cultura afro-brasileira inferior e primitiva, sob a ótica e os parâmetros da cultura branca, que exclui dos currículos escolares e dos livros didáticos a verdadeira contribuição do povo negro na história, desenvolvimento e na cultura do País.

Sala das Sessões, em 11 de março de 1999


ESTHER GROSSI
Deputada Federal - PT/RS


BEN-HUR FERREIRA
Deputado Federal - PT/MS

No dia 15 de abril de 1999 o PL é despachado à Comissão de Educação, Cultura e Desporto (CECD) e à Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania (CCJC).

Entre as datas de 12 e 19 de maio de 1999 foram determinadas cinco sessões, para apresentação de emendas, contudo, estas não foram apresentadas; somente em 17 de agosto de 1999 o Relator Deputado Evandro Milhomen protocolou o voto do relator com parecer favorável (PL. 259-A/99 — ao Diário da Câmara dos Deputados, publicado em 25 de agosto de 1999, página 36.738, Coluna 02.

Evandro Costa Milhomen nasceu em Santana — Amapá, no dia 21 de abril de 1962 e formou-se em Sociologia.

Em 1994 filiou-se ao Partido Socialista Brasileiro (PSB), ocupou a Secretaria do Trabalho e Cidadania do Estado do Amapá e foi Vereador e Diretor do Sistema Nacional de Empregos do Amapá. Em 1999, assumiu o cargo de Deputado Federal pelo Amapá e em 2003 transferiu-se para o Partido Comunista do Brasil (PCdoB).

Assumiu o cargo de Diretor Municipal de Ação Comunitária e foi nomeado secretário substituto da Secretaria Municipal de Ação Comunitária de Macapá. Em 2011, integrou a Comissão de Constituição e Justiça (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2021b; FUNDAÇÃO GETULIO VARGAS, 2021a).

O PL é encaminhado em 19 de agosto de 1999 à Comissão de Constituição, Justiça e Redação e em 09 de maio de 2000 é determinado prazo para apresentação de emendas a ocorrerem entre 02 e 09 de maio, em cinco sessões. O prazo foi esgotado e não houve nenhuma apresentação de emendas.

Em 26 de maio de 2000 o Deputado André Benassi apresentou o parecer favorável sobre a constitucionalidade, juridicidade e técnica legislativa da proposição. Suprimindo o art.5º do PL³.

³ PL 259-A, de 1999. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoes/Web/propmostrar_integra?codteor=1127776&> Acesso de: jan. a jul., 2021



CÂMARA DOS DEPUTADOS

4

COMISSÃO DE CONSTITUIÇÃO E JUSTIÇA E DE REDAÇÃO


PROJETO DE LEI Nº 259-A, DE 1999

Dispõe sobre a obrigatoriedade da inclusão, no currículo oficial da Rede de Ensino, da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" e dá outras providências.

EMENDA SUPRESSIVA

Suprima-se o art. 5º do projeto

Sala da Comissão, em 26 de maio de 2000.


Deputado André Benassi
Relator

André Benassi nasceu em Jundiá — São Paulo, em 14 de junho de 1937. Tem formação em Direito.

Entrou para a carreira política em novembro de 1970 na legenda do Movimento Democrático Brasileiro (MDB); se elegeu vereador, foi membro da Comissão de Constituição e Justiça e da Comissão de Finanças. Em novembro de 1972, foi eleito Prefeito de Jundiá. Em 1976, foi vereador e vice-presidente da Câmara Municipal de Jundiá e membro das Comissões de Finanças e de Justiça. Foi eleito deputado estadual em 1978, entrou para o Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB) e deu continuidade ao MDB. Presidiu a Comissão de Assuntos Municipais e foi membro da Comissão de Constituição e

Justiça. Em novembro de 1982, foi eleito prefeito novamente, saindo do cargo em 1989, ano em que ajudou a fundar, em sua cidade, o Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB).

Era advogado do Sindicato dos Ferroviários da Estrada de Ferro Santos-Jundiaí. Foi eleito membro titular das comissões de Constituição e Justiça e de Redação, e suplente da Comissão de Defesa Nacional. (FUNDAÇÃO GETULIO VARGAS, 2021c).

Em 25 de setembro de 2001⁴ foi realizada uma reunião ordinária na Câmara dos Deputados pela Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania (CCJC) e pela Comissão de Constituição, Justiça e Redação. A Sessão Legislativa Ordinária teve como pauta a análise da emenda e do parecer do Relator Deputado André Benassi tendo vista conjunta dos deputados Lédio Rosa da Silva e Zulaiê Cobra Ribeiro.

Seguem os dados dos Deputados Federais que trabalharam nessa vista conjunta.

Lédio Rosa da Silva nasceu em São Pedro da Aldeia — Rio de Janeiro, no dia 10 de novembro de 1942. Formou-se em Direito.

Em 1967 filiou-se ao Movimento Democrático Brasileiro (MDB) e foi eleito vereador de São Pedro da Aldeia. Em 1977 desenvolveu trabalhos na Defensoria Pública do Estado do Rio de Janeiro e ingressou no Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB). Em 1988, foi eleito prefeito de São Pedro da Aldeia na legenda do PMDB e eleito Deputado Estadual em 1994. Em outubro de 1998 foi eleito Deputado Federal. Assumiu o mandato de vice-presidente da Comissão Permanente de Constituição, Justiça e Redação e da Comissão Permanente de Direitos Humanos. Integrou ainda a Comissão de Trabalho, Administração e Serviço Público e foi membro do Conselho de Ética e Decoro Parlamentar.

Em 2001, ingressou no Partido Socialista Brasileiro (PSB). Ainda nesse ano transferiu-se para o Partido da Frente Liberal (PFL). (FUNDAÇÃO GETULIO VARGAS, 2021d).

Sobre Zulaiê Cobra Ribeiro tem-se que:

⁴ Parecer do Relator André Benassi. Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/internet/ordemdodia/integras/6931.htm>> Acesso em: jan. a jul. 2021.

Zulaiê Cobra Ribeiro nasceu em São José do Rio Pardo – São Paulo no dia 18 de novembro de 1943. Formou-se em Direito.

Filiada ao Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB) foi Deputada Federal e Membro do Conselho Nacional de Defesa do Consumidor do Ministério da Justiça e da Comissão da OAB-DF, encarregada do acompanhamento da Constituinte; foi titular da Comissão de Constituição e Justiça e exerceu a vice-liderança do PSDB. Em 2007, ingressou no Partido Humanista da Solidariedade (PHS). Em Agosto de 2009, filiou-se ao Democratas, partido oriundo da refundação do PFL, dois anos antes. Em 2011, migrou para o recém-fundado Partido Social Democrático (PSD).

Em maio de 1996, participou do seminário Liderança Feminina Emergente, realizado em Brasília.

Nos anos 1980, foi assessora jurídica e sócia do SOS Mulher, Pronto Socorro da Mulher Paulista, coordenadora do I Encontro de Advogados de São Paulo, integrante do Conselho Estadual da Condição Feminina do Estado de São Paulo e vice-presidente da Associação dos Advogados Criminalistas do Estado de São Paulo. No mesmo período, tornou-se apresentadora do programa Direito da Mulher, na TV Record de São Paulo, tendo proferido palestras em vários congressos e seminários. Indicada pela OAB-SP e pelo Conselho Estadual da Condição Feminina, elaborou o texto do decreto que criou a Delegacia de Polícia de Defesa da Mulher. (FUNDAÇÃO GETULIO VARGAS, 2021e).

O PL percebe o encerramento automático do prazo para Vista Conjunta em 27 de setembro de 2001.

Vista conjunta trata-se de:

Solicitação feita pelo senador para examinar melhor determinado projeto, adiando, portanto, sua votação. Quem concede vista é o presidente da comissão onde a matéria está sendo examinada, pelo prazo improrrogável de até cinco dias. Caso a matéria tramite em regime de urgência, a vista concedida é de 24 horas, mas pode ser somente de meia hora se o projeto examinado envolve perigo para a segurança nacional.⁵

⁵ Agência Senado. Vista Conjunta. Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/noticias/glossario-legislativo/pedido-de-vista>> Acesso em: jan. a jul. 2021.

Na data de 01 de outubro de 2001 acontece a devolução de Vista Conjunta sendo os Deputados Lédio Rosa e Deputada Zulaiê Cobra os responsáveis.

Realizou-se em 08 de novembro de 2001 uma reunião ordinária deliberativa na Câmara dos Deputados, na Comissão de Constituição, Justiça e de Cidadania com leitura e publicação dos pareceres da Comissão de Educação, Cultura e Desporto e pela Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania. A publicação consta no Diário da Câmara dos Deputados de 09 de novembro de 2001, na página 57.418, Coluna 02.

Aprovado por Unanimidade o Parecer com a emenda adotada pela Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania, cuja ordem do dia se deu em suprimir o art. 5º do projeto ocorreu na Sala da Comissão, tendo na Presidência da Câmara e na Comissão de Educação, Cultura e Desporto o Deputado Inaldo Leitão.

Inaldo Rocha Leitão nasceu em Sousa – Paraíba, no dia 4 de novembro de 1951. Formou-se em Direito e foi Professor do Centro de Ciências Jurídicas e Sociais da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Foi eleito deputado estadual em 1994, pela legenda do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB). Na Assembleia Legislativa da Paraíba (ALPB), foi líder do Governo e do PMDB de 1995 a 1997. Nesse último ano, tornou-se presidente da seção paraibana do PMDB. Em 1998, foi eleito deputado federal, dessa vez pelo Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB). Em janeiro de 1999 encerrou o seu mandato de deputado estadual e ocupou uma cadeira na Câmara dos Deputados. Integrou as comissões permanentes de Constituição, Justiça e Redação, de Ciência, Tecnologia, Comunicação e Informática, de Direitos Humanos e do Trabalho e Serviço Público. Atuou ainda em Comissões Externas, foi nomeado assessor jurídico da Prefeitura Municipal de Sousa, chefiou o Departamento de Ciências Jurídicas da UFPB e foi diretor desse mesmo campus. Foi conselheiro da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB - seção da Paraíba) e assumiu o cargo de Procurador do Estado da Paraíba. Foi Secretário de Justiça do Estado da Paraíba e Presidente do Conselho de Coordenação Penitenciária, em João Pessoa. Em 1992, representou o estado na Conferência Mundial sobre Desenvolvimento e Meio

Ambiente. Entre 1993 e 1994 foi delegado do Ministério da Educação e do Desporto na Paraíba (FUNDAÇÃO GETULIO VARGAS, 2021f).

Foi datado o estabelecimento do prazo de 11 de dezembro de 2001 até 18 de fevereiro de 2002 para apresentação de recursos.

A Comissão de Constituição, Justiça e Redação, de que trata o Projeto de Lei agora denominado nº 259-C, conforme apresentado na redação final; foi editado no Diário da Câmara dos Deputados de 11 de dezembro de 2001, na página 64.272, Coluna 02.

Exibe-se na íntegra o documento que foi apresentado⁶.

⁶ Íntegra do documento. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrar_integra?codteor=1127776&fil> Acesso em: jan. a jul. 2021.



COMISSÃO DE CONSTITUIÇÃO E JUSTIÇA E DE REDAÇÃO
REDAÇÃO FINAL
PROJETO DE LEI N° 259-C, DE 1999

Dispõe sobre a obrigatoriedade da inclusão, no currículo oficial da Rede de Ensino, da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" e da outras providências.

O CONGRESSO NACIONAL decreta:

Art. 1° Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

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

§ 2° 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.

§ 3° As disciplinas História do Brasil e Educação Artística, no ensino médio, deverão dedicar, pelo menos, dez por cento de seu conteúdo programático anual ou semestral à temática referida nesta Lei.

Art. 2° Os cursos de capacitação para professores deverão contar com a participação de entidades do movimento afro-brasileiro, das universidades e de outras instituições de pesquisa pertinentes à matéria.

Art. 3º O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como "Dia Nacional da Consciência Negra".

Art. 4º Esta Lei entra em vigor na data da sua publicação.

Sala da Comissão, em 32.03.2002.


Deputado NEY BOPES
Presidente
Deputado ALDIR CABRAL
Relator

Na data de 19 de fevereiro de 2002 foi determinado o encerramento automático do prazo para recurso e foi encaminhando à Coordenação de Comissões Permanentes (CCP) o projeto para elaboração da Redação Final.

Foi encaminhado em 20 de fevereiro de 2002 para recebimento pela Comissão de Constituição, Justiça e Redação.

No dia 07 de março de 2002 foi designado como relator do projeto o Deputado Aldir Cabral.

Aldir de Araújo Cabral nasceu no Rio de Janeiro – Rio de Janeiro, em 12 de março de 1948. Formou-se em Direito.

Em 1990 filiou-se ao Partido Trabalhista Brasileiro (PTB) e elegeu-se Deputado Federal. Em 1994 reelegeu-se à Câmara dos Deputados na legenda do Partido da Frente Liberal (PFL); assumiu o cargo de Secretário de Trabalho e Ação Social, licenciando-se da Câmara dos Deputados no Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) e em 1997 integrou a Comissão de Relações Exteriores e Defesa Nacional. Em 2007, filiou-se ao Partido Republicano Brasileiro (PRB). Em 2009 foi nomeado Administrador Regional de Jurujuba, Niterói. Assumiu ainda a vice-presidência nacional e a presidência da agremiação em Niterói.

Ocupou cargos públicos como Agente e Delegado da Polícia Federal do Rio de Janeiro e de Chefe de Seção de Polícia Marítima, Aérea e de Fronteira, em Nova Iguaçu (RJ). (FUNDAÇÃO GETULIO VARGAS, 2021g).

Em 08 de março de 2002 foi recebida a redação final. As duas imagens que seguem mostram fragmentos das emendas.⁷



CÂMARA DOS DEPUTADOS



COMISSÃO DE CONSTITUIÇÃO E JUSTIÇA E DE REDAÇÃO
REDAÇÃO FINAL
PROJETO DE LEI Nº 259-C, DE 1999

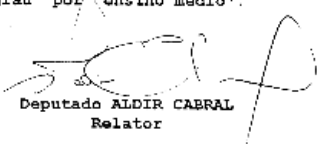
Dispõe sobre a obrigatoriedade da inclusão, no currículo oficial da Rede de Ensino, da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" e dá outras providências.

EMENDA DE REDAÇÃO Nº 1

Substitua-se no caput do art. 1º a expressão "ensino de 1º e 2º graus" por "ensino fundamental e médio".

EMENDA DE REDAÇÃO Nº 2

Substitua-se no § 3º do art. 1º do projeto a expressão "ensino de 2º grau" por "ensino médio".


Deputado ALDIR CABRAL
Relator

JUSTIFICATIVA

Para adequar os dispositivos à Lei nº 9.394/96 que estabelece diretrizes e bases da educação nacional.

⁷ Fragmentos das Emendas. Disponível em: <<http://imagem.camara.gov.br/MostrIntegralimagem.asp?strSiglaProp=PL&intProp=259&intAnoProp=1999&intParteProp=7#/>> Acesso em: jan. a jul. 2021.

COMISSÃO DE CONSTITUIÇÃO E JUSTIÇA E DE REDAÇÃO

PROJETO DE LEI Nº 259-C, DE 1999

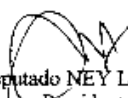
REDAÇÃO FINAL

A Comissão de Constituição e Justiça e de Redação, em reunião ordinária realizada hoje, aprovou, com emendas, unanimemente a Redação Final oferecida pelo Relator, Deputado Aldir Cabral, ao Projeto de Lei nº 259-B/99.

Participaram da votação os Senhores Deputados:

Ney Lopes – Presidente, Jaime Martins, Igor Avelino e Léo Alcântara – Vice-Presidentes, Iéidio Rosa, Paes Landim, Paulo Magalhães, Robson Tuma, André Benassi, Edmundo Galdino, Inaldo Leição, Sérgio Carvalho, Zulaiê Cobra, Coriolano Sales, Dr. Antonio Cruz, Osmar Scraglio, Renato Vianna, Roland Lavigne, Geraldo Magela, José Cenoimo, Luiz Eduardo Greenhalgh, Marcos Rolim, Edmar Moreira, Evérico Miranda, Ibrahim Abi-Ackel, Nelson Trad, José Roberto Batochio, Regis Cavalcante, Bispo Rodrigues, Oliveira Filho, Aldo Arantes, Alexandre Cardoso, José Antonio Almeida, Asdrubal Bentes, Atila Lins, Luis Barbosa, Pedro Inujo, Ricardo Rique, Freire Junior, Mauro Benevides, Nair Xavier Lobo, Dr. Rosinha, Manoel Vitória, Cleonânicio Fonseca, Wagner Salustiano, Edir Oliveira, Fernando Coruja e Lincoln Portela.

Sala da Comissão, em 12 de março de 2002


Deputado NEY LOPES

Na data de 12 de março de 2002 foi provado por unanimidade o Parecer, cujo teor da ata dá redação final ao Projeto de Lei nº. 259/1999 — da Sra. Esther Grossi, que "dispõe sobre a obrigatoriedade da inclusão, no currículo oficial da Rede de Ensino, da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" e dá outras providências." O Relator foi o Deputado Aldir Cabral. Não houve discussão e a votação foi aprovada, como mencionado, por unanimidade e dada a redação final.

Em 21 de março de 2002, foi encaminhado à Coordenação de Comissões Permanentes (CCP) e dado segmento para publicação na remessa de 05 de abril de 2002 ao Senado Federal.

Em 09 de janeiro de 2003 os termos do veto seguem abaixo com os detalhes que estão na íntegra do documento que consta no Diário Oficial da União (DOU); veto Parcial.

Mensagem Presidencial nº 7.
Senhor Presidente do Senado Federal,

Comunico a Vossa Excelência que, nos termos do § 1º do art. 66 da Constituição Federal, decidi vetar parcialmente, por contrariedade ao interesse público, o Projeto de Lei nº 17, de 2002 (nº 259/99 na Câmara dos Deputados), que 'Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática 'História e Cultura Afro-Brasileira', e dá outras providências'.

Ouvido, o Ministério da Educação manifestou-se pelo veto aos seguintes dispositivos:

§ 3º do art. 26-A, acrescido pelo projeto à Lei nº 9.394, de 1996: § 3º As disciplinas História do Brasil e Educação Artística, no ensino médio, deverão dedicar, pelo menos, dez por cento de seu conteúdo programático anual ou semestral à temática referida nesta Lei."

Razões do veto: 'Estabelece o parágrafo sob exame que as disciplinas História do Brasil e Educação Artística, no ensino médio, deverão dedicar, pelo menos, dez por cento de seu conteúdo programático anual ou semestral à temática História e Cultura Afro-Brasileira'.

A Constituição de 1988, ao dispor sobre a Educação, impôs claramente à legislação infraconstitucional o respeito às peculiaridades regionais e locais. Essa vontade do constituinte foi muito bem concretizada no caput do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que preceitua: 'Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela'.

Parece evidente que o § 3º do novo art. 26-A da Lei nº 9.394, de 1996, percorre caminho contrário daquele traçado pela Constituição e seguido pelo caput do art. 26 transcrito, pois, ao descer ao detalhamento de obrigar, no ensino médio, a dedicação de dez por

cento de seu conteúdo programático à temática mencionada, o referido parágrafo não atende ao interesse público consubstanciado na exigência de se observar, na fixação dos currículos mínimos de base nacional, os valores sociais e culturais das diversas regiões e localidades de nosso país.

A Constituição, em seu art. 211, caput, ainda firmou como de interesse público a participação dos Estados e dos Municípios na elaboração dos currículos mínimos nacionais, preceito esse que foi concretizado no art. 9º, inciso IV da Lei nº 9.394, de 1996, que diz caber à União ‘estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum’. Esse interesse público também foi contrariado pelo citado § 3º, já que ele simplesmente afasta essa necessária colaboração dos Estados e dos Municípios no que diz respeito à temática ‘História e Cultura Afro-Brasileira’.

Art. 79-A, acrescido pelo projeto à Lei nº 9.394, de 1996:

‘Art. 79-A. Os cursos de capacitação para professores deverão contar com a participação de entidades do movimento afro-brasileiro, das universidades e de outras instituições de pesquisa pertinentes à matéria’.

Razões do veto: ‘O art. 79-A, acrescido pelo projeto à Lei nº 9.394, de 1996, preceitua que os cursos de capacitação para professores deverão contar com a participação de entidades do movimento afro-brasileiro, das universidades e de outras instituições de pesquisa pertinentes à matéria.

Verifica-se que a Lei nº 9.394, de 1996, não disciplina e nem tampouco faz menção, em nenhum de seus artigos, a cursos de capacitação para professores. O art. 79-A, portanto, estaria a romper a unidade de conteúdo da citada lei e, conseqüentemente, estaria contrariando norma de interesse público da Lei Complementar nº 95, de 26 de fevereiro de 1998, segundo a qual a lei não conterà matéria estranha a seu objeto (art. 7º, inciso II)’.

Estas, Senhor Presidente, são as razões que me levaram a vetar os dispositivos acima mencionados do projeto em causa, as quais ora submeto à elevada apreciação dos Senhores Membros do Congresso Nacional.

Brasília, 9 de janeiro de 2003.

Após a apresentação deste segue o texto original publicado no Diário Oficial da União — Seção 1 de 10 de janeiro de 2003, com o mesmo teor.

Portanto, constatou-se que em 10 de janeiro de 2003 o PL 259/1999 foi transformado na Lei nº 10.639/03, conforme

consta no Diário Oficial da União de 10 de janeiro de 2003, na página 001 Coluna 01⁸, como segue.

Atos do Poder Legislativo

LEI Nº 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003

Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

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 da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

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

§ 3º (VETADO)"

"Art. 79-A. (VETADO)"

"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; 182ª da Independência e 115ª da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA
Cristovam Ricardo Cavalcanti Buarque

⁸ Senado Federal. Lei nº 10.639 de 09/01/2003. Disponível em: <<https://legis.senado.leg.br/norma/552515>> Acesso em: jan. a jul. 2021.

Após a aprovação a partir de 14 de maio de 2000 no Congresso Nacional (CN) e no Senado Federal (SF) é designada uma Comissão Mista para elaboração de relatórios; a Lei segue, portanto, um percurso de leituras, publicações, discussão dos vetos presidenciais, votações, atas de apuração dos vetos presidenciais, sessão conjunta.

No dia 15 de abril de 2008 acontece a finalização da Sessão Conjunta. Em 10 de março de 2008 é oficializado no Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, transformando a Lei Ordinária nº 10.639/2003 e alterando a LDB na Lei nº 11.645/2008, conforme segue⁹.



Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos

LEI Nº 11.645, DE 10 MARÇO DE 2008.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

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

Art. 1º O art. 26-A da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:

“**Art. 26-A.** Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o

⁹ Senado Federal. Lei nº 11.645 de 10/03/2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: jan. a jul. 2021.

estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.” (NR)

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

Brasília, 10 de março de 2008; 187ª da Independência e 120ª da República.

Após apresentar todo o processo de implantação da lei, sua importância social, segue nesse sentido ao longo deste trabalho diversas reflexões sobre as questões étnico-raciais. Desejo que o leitor, encontre nesses escritos experiências significativas e que façam sentido para suas vivências.

Antes, porém, de seguir para o próximo capítulo faço questão de rememorar Paulo Freire em *Pedagogia do Oprimido* (1970).

A ‘hominização’ não é adaptação: o homem não se naturaliza, humaniza o mundo. A ‘hominização’ não é só processo biológico, mas também história. A intencionalidade da consciência humana não morre na espessura de um envoltório sem reverso. Ela tem dimensão sempre maior do que os horizontes que a circundam. Perpassa além das coisas que alcança, e porque as sobrepassa, pode enfrentá-las como objetos. A objetividade dos objetos é constituída na intencionalidade da consciência, mas, paradoxalmente, esta atinge, no objetivado, o que ainda não se objetivou: o objetivável. Portanto, o objeto não é só objeto, é, ao mesmo tempo, problema: o que está em frente, como obstáculo e interrogação. Na dialética constituinte da consciência, em que esta se perfaz na medida em que faz o mundo, a interrogação nunca é pergunta exclusivamente especulativa: no processo de totalização da consciência é sempre provocação que a incita a totalizar-se. O mundo é espetáculo, mas, sobretudo, convocação. E, como a consciência se constitui necessariamente como consciência do mundo, ela é, pois, simultânea e implicadamente, apresentação e elaboração do mundo (FREIRE, 1970, p.09).

Da compreensão de tantos aspectos, que influenciam a atuação do educador, frente a tamanha relevância da diversidade cultural nas escolas, muito se tem a refletir. Por essa razão, este capítulo se dedicou a apresentar a tramitação da Lei desde o momento do PL até chegar ao cumprimento e, a partir de então, nos dedicaremos a seguir a diante refletindo as ações por ela determinadas.

Um ponto interessante a trazer para discussão e colocar em foco para análise, é a supressão da alínea que se trata a formação profissional do educador; naquele momento era inconstitucional cobrar tal ação nas escolas e exigir dos educadores, mas, frente ao desafio posto a busca passou a ser constante e com autonomia pelos educadores que reconhecem a importância de aprofundamento na temática.

Quem está à frente no processo educativo e tem uma postura cidadã, frente a uma conscientização política, hoje no Brasil, reconhece a importância do trabalho a ser desenvolvido e, constantemente, procura sua própria formação. Não há órgão fiscalizador para verificação das ações, mas isso não impede que conscientemente o professor seja o próprio articulador de todo esse processo.

Como apresentada na citação de Freire (1970) é necessário cuidar dessa “hominização”, para que cada professor em sua sala de aula com seus estudantes, consiga fazer cumprir o que determina a lei, lutando contra o colonialismo arraigado nos espaços escolares e rompendo com toda e qualquer ideologia que tenha cunho que projete a manutenção do racismo.

Para os capítulos que seguem foram selecionados pontos reflexivos de diversos trabalhos e artigos desenvolvidos.

2.

Cultura Afro-Brasileira na Escola

2.1 Promovendo Educação com Capoeira

Esse capítulo é introduzido com fragmentos da dissertação intitulada “Contribuição da Capoeira no Programa Mais Educação para a Promoção da Cultura Afro-Brasileira: a experiência de um Centro Integrado de Educação Pública em Santa Bárbara d’Oeste/SP”¹⁰ que foi defendida e aprovada em 2016, da qual foram selecionados os pontos em destaque da Lei nº 10.639/03 e da capoeira na educação como espaço histórico e cultural.

A atenção dispensada às questões étnico-raciais perpassa todo este trabalho e reconhece a relevância do quanto a capoeira quando presente no espaço escolar revela o apreço à cultura afro-brasileira e o respeito às raízes do povo brasileiro.

Acredita-se que a escola tem potencial para ser um local de transformação das relações desiguais, estabelecidas entre as diferentes culturas, se constituindo num espaço indicado para a realização de discussões acerca do respeito às vivências multiculturais e convivências harmônicas entre essas distintas culturas que a compõem; local, por excelência, onde se deve viver e aprender o respeito às diversidades e o estabelecimento de novas identidades.

¹⁰ Plataforma Sucupira. Dissertação de Mestrado, de 25/08/2016. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4113450> Acesso em: jul., 2021.

Dessa maneira, se analisou que a capoeira presente na escola, pode ser considerada uma oportunidade de apresentar e valorizar a cultura afro-brasileira aos estudantes, ou melhor, não apenas a eles, mas, a todos os sujeitos envolvidos no processo educativo.

A capoeira pode contribuir para a valorização e o respeito à cultura, como uma oportunidade real de ampliação de conhecimentos e uma das maneiras de salvaguardar esse patrimônio imaterial da cultura afro-brasileira.

Salvaguardar um bem cultural de natureza imaterial, segundo o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN, 2016) em seu Plano de Salvaguarda é:

Apoiar sua continuidade de modo sustentável, atuar para melhoria das condições sociais e materiais de transmissão e reprodução que possibilitam sua existência. O conhecimento gerado durante os processos de inventário e registro é o que permite identificar, de modo bastante preciso, as formas mais adequadas de salvaguarda. Essas formas podem variar da ajuda financeira a detentores de saberes específicos com vistas à sua transmissão, até, por exemplo, a organização comunitária ou a facilitação de acesso a matérias primas (IPHAN, 2016).

A valorização cultural favorece a sensibilização dos sujeitos para estarem atentos e promoverem discussões e nesses debates encontrarem maneiras de evitar o racismo e os preconceitos, uma vez que a questão racial é, por excelência, um tema que deve ser abordado pela escola.

A superação do racismo é fundamental e um dos caminhos é começar pelo resgate das barreiras ideológicas, para tanto, estudar o passado é imprescindível para melhorar a realidade presente, ou seja, deve-se despir de conceitos formados e utilizados pela tradição.

No sistema escolar, infelizmente, ainda acontece em muitas escolas a manutenção e o fortalecimento da população elitizada e branca, com cultura arraigada ao período colonial, e

estas desenvolvem no cerne do seu conteúdo histórias europeias como o centro dos conteúdos aplicados, sendo estes os assuntos dominantes e do conhecimento dos professores e profissionais ligados à educação.

A Lei nº 10.639/03 normatizou nos meios escolares essa nova vivência e novos conteúdos a serem abordados; ela traz a necessidade de tratar tudo o que se refere à cultura afro-brasileira, desde a religião, a música, a dança, as poesias, os livros etc., oficializando a necessidade de considerar a variedade multiétnica da realidade do país.

A implantação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) em 1996, já veio fortalecida para alterar a visão de educação, apresentando preocupação com questões como igualdade, equidade, diversidade, sendo ela o maior documento direcionador dessa prática, presente no contexto de cada estabelecimento de ensino. Em 2003 foi consolidada a Lei nº 10.639/03 que alterou a LDB para que de maneira mais consistente haja reconhecimento da importância de melhorias na prática escolar, no que se refere ao trabalho com as etnias, a qual é complementada posteriormente pela Lei nº 11.645/08 que acrescentou referências às etnias indígenas.

Com o histórico apresentado, é notória a necessidade de maior demanda de envolvimento dentro dos meios escolares e acadêmicos pelas causas raciais. É preciso, assim, dar voz e mediar as relações de poder que se instalam nesses momentos.

Mesmo com todo o empenho dos documentos norteadores, ainda muito se tem a estudar e aprofundar sobre esse debate no ambiente escolar, e romper com estigmas que foram enraizados ao longo do tempo e que impedem o entendimento e a aplicação consciente do que trata a Lei.

Já é tempo de que os sujeitos sejam reconhecidos e valorizados dentro de suas individualidades, para tanto, a escola precisa estar preparada para colocar em prática as Diretrizes, deixando no passado a visão do mito da democracia racial.

Ribeiro (2006, p. 202), afirma que “a luta mais árdua do negro africano e de seus descendentes foi, e ainda é, a conquista de um lugar e um papel particularmente legítimo na sociedade nacional”; neste contexto, apresenta-se a relevância da valorização cultural e o respeito à diversidade étnico-racial brasileira.

2.2 Abordando mais sobre Capoeira

Para a capoeira, muitas definições são relacionadas à sua arte e estas podem ser denominadas como: “jogo-de-luta-dançada, arte, religiosidade, terapia, cultura, diversão, ato ritual, enfim, ‘uma maneira de ser’, são algumas das várias definições/qualidades atribuídas à capoeira. Essa prática corporal vem se disseminando, cada vez mais, pelo mundo todo” (SIMÕES, 2010, p. 1).

Neste espaço, intenciona-se oferecer detalhes sobre a capoeira, destacando inicialmente o que significa a palavra capoeira e de onde se deriva.

Silva (2003) faz referência à palavra capoeira afirmando que pode ser reconhecida como uma grande gaiola ou casinhola de uma ave doméstica denominada Capão, ou uma espécie de cesto colocado na cabeça de defensores de algumas fortalezas ou, ainda, o nome de um mato, contudo, o enfoque usado neste estudo tem o sentido da dança, do jogo do corpo. Define que “capoeira é dança e luta, brincadeira e combate, mandingueira e objetiva, malandra e vadia: a capoeira é a resistência de um povo integrado à massa, é cultura [...] enfim, é o fenômeno do inacabado” (SILVA, 2003, p. 34).

A capoeira é movimento, é vida é alegria. No que diz respeito aos estudos acerca da cultura popular, especialmente aqueles referentes às culturas de matrizes africanas e que dão importância às narrativas, saberes e afazeres, esses passaram a ser considerados como

obrigatórios no campo educacional-pedagógico por força da Lei nº 11.653/2006 (SOUZA; DEVIDE; VOTRE, 2015, p. 58).

Mediante destaque observa-se a dimensão do trabalho a ser desenvolvido no ambiente escolar, o valor desse reconhecimento, bem como, o empenho estrutural para que ações de conscientização sejam fortalecidas e estruturadas criticamente junto aos alunos.

Na esteira de acontecimentos afirmativos e retratações históricas, a capoeira, outrora marginalizada, foi reconhecida como um patrimônio cultural imaterial do Brasil pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), e a Roda de Capoeira foi inscrita no Livro de Registro das Formas de Expressão, em 2008. Igualmente, foi reconhecida como patrimônio da humanidade, pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), em 2014.

Tal órgão governamental, o IPHAN, desenvolveu pesquisas históricas e de campo, realizando um amplo trabalho que ocasionou no registro e reconhecimento, em 2006, da capoeira como um movimento de resistência dos negros africanos e descendentes à situação de escravidão no Brasil.

A capoeira é patrimônio brasileiro e da humanidade, conforme dados oficiais do IPHAN, dos anos de 2006 e 2007, que juntamente com o Ministério da Cultura, organizou pesquisas e dossiê, sendo que, após todo desempenho e trabalho desenvolvido, o levantamento de pesquisa culmina, em 2008, com a inclusão do ofício dos mestres da capoeira no “Livro dos Saberes”, bem como, da roda de capoeira no “Livro das Formas de Expressão”, representando um grande reconhecimento (IPHAN, 2006; 2007).

Símbolo de luta e resistência de um povo oprimido, hoje a capoeira representa a liberdade. Consta nos registros que a capoeira é concebida como “um ícone da representatividade do Brasil perante os demais povos” e uma das “grandes contribuições do Brasil ao imaginário do

mundo”, conforme Processo n°. 01450.002863/2006-80, Parecer n°. 031/08 (BRASIL, 2008).

A roda de capoeira, além do reconhecimento nacional, alcança valorização em muitos países. Mesmo com todo esse histórico, ainda há no Brasil muito preconceito, devido às bases que foram estabelecidas, ou seja, fruto da constituição opressora que circunda sua história na sociedade brasileira; frente a isto muitos cidadãos brasileiros desconhecem a importância da capoeira culturalmente e seu reconhecimento mundial.

Vê-se, ainda no documento do IPHAN (2016), o desdobramento dado ao ofício de mestre, que é reconhecido como um patrimônio imaterial brasileiro, uma grande vitória para a cultura nacional, pois, nos séculos passados, existia tamanha opressão, ao ponto de ser decretada a pena de prisão para os capoeiristas, ainda com pena dobrada para os que a ensinavam, ou seja, para os mestres.

O conhecimento produzido para instrução do processo permitiu identificar os principais aspectos que constituem a capoeira como prática cultural desenvolvida no Brasil: o saber transmitido pelos mestres formados na tradição da capoeira e como tal reconhecidos por seus pares; e a roda onde a capoeira reúne todos os seus elementos e se realiza de modo pleno. Os principais aspectos da capoeira como prática cultural desenvolvida no Brasil são o saber transmitido pelos mestres formados na tradição da capoeira e como tal reconhecidos por seus pares; e a roda onde a capoeira reúne todos os seus elementos e se realiza de modo pleno. Patrimônio Imaterial da Humanidade – A 9ª Sessão do Comitê Intergovernamental para a Salvaguarda aprovou, em novembro de 2014, em Paris, a roda de capoeira, um dos símbolos do Brasil mais reconhecidos internacionalmente, como Patrimônio Cultural Imaterial da Humanidade. O reconhecimento da roda de capoeira, pela UNESCO, é uma conquista muito importante para a cultura brasileira e expressa a história de resistência negra no Brasil, durante e após a escravidão. Originada no século XVII, em pleno período escravista, desenvolveu-se como forma de sociabilidade e solidariedade entre os africanos escravizados, estratégia para lidarem com o controle e a violência. Hoje, é um dos maiores

símbolos da identidade brasileira e está presente em todo território nacional, além de praticada em mais de 160 países, em todos os continentes (IPHAN, 2016, p. 1).

A capoeira promove o conhecimento e a exploração da cultura afro-brasileira, além de, igualmente, promover o desenvolvimento de relações interpessoais e culturais, da corporeidade, da musicalidade, entre tantas outras características importantes para o desenvolvimento humano e social.

Lobo (2008) conceitua o patrimônio cultural imaterial:

Entendem-se por patrimônio cultural imaterial representações da cultura brasileira as práticas, as formas de ver e pensar o mundo, as cerimônias (festejos e rituais religiosos), as danças, as músicas, as lendas e contos, a história, as brincadeiras e os modos de fazer (comidas, artesanato etc.), junto com os instrumentos, objetos e lugares que lhes são associados – cuja tradição é transmitida de geração em geração pelas comunidades brasileiras. Com a inclusão da capoeira, já existem 14 bens culturais registrados no Brasil. O plano de salvaguarda da capoeira inclui o reconhecimento do notório saber dos mestres e planos de previdência especial para os mais velhos; um programa de incentivo no mundo; a criação de um centro nacional de referência da capoeira e outras ações. ‘O registro significa o reconhecimento da diversidade do patrimônio histórico brasileiro e, também, uma reparação desta prática, que foi perseguida em anos anteriores pelo próprio Estado’, afirmou o presidente do IPHAN, Luiz Fernando Almeida (LOBO, 2008, p. 1).

A capoeira – símbolo de luta e resistência de um povo oprimido – representa hoje, a liberdade, sendo uma inclusão conquistada e reivindicada cotidianamente; luta essa que está presente em sua essência. Mello et al. (2015, p.19 apud MORAES, 2016) apresentam a capoeira como originária da época da escravidão e a consideram como uma arte-luta brasileira. Destacam, ainda, que a capoeira surge como resistência dos negros à opressão e violência.

Souza, Devide e Votre (2015, p. 59) levantam a questão de que, anterior à data de 1890, quando o Código Penal

Brasileiro normatizou como crime a prática em dimensão nacional, anteriormente a isso, no Rio de Janeiro, pelo Código de Posturas de 1820, já havia a ocorrência de proibição da mesma.

De acordo com Mello et al. (2015, p.19), citado por Moraes (2016), “em virtude de sua riqueza histórica, simbólica e motora, a capoeira representa uma das principais manifestações da cultura popular brasileira”. Outro fator destacado pelos autores se refere à questão de a capoeira fazer parte do Código Penal Brasileiro, como uma prática marginal no período de 1890, que foi liberada por Getúlio Vargas, com a promulgação do Decreto nº 3.688, em 1941, eliminando a proibição da propositura das contravenções; esta passou a ser considerada como esporte nacional e, em 2008, reconhecida como patrimônio imaterial brasileiro. Mostra-se que a capoeira vence barreiras e conquista o espaço social que lhe é devido.

A capoeira é uma arte com histórico de lutas pela emancipação negra, o que a legitima como uma manifestação cultural libertária por excelência. Atualmente é reconhecida como ferramenta educativa em ambientes formais e não formais. O trabalho visa caracterizar a capoeira como prática transformadora na formação de educadores democráticos. [...] As observações pessoais específicas à prática docente são baseadas em minha própria experiência de professor-pesquisador de capoeira. Concluímos que o ensino tradicional da capoeira, aliado a conhecimentos acadêmicos, tem potencializado seu caráter transformador como prática pedagógica e política e se constitui em poderosa ferramenta educativa para a escola brasileira (BREDA, 2010, p. 1).

A capoeira traz uma riqueza histórica, simbólica e motora que, segundo Mello e Schneider (2015), ocupa espaços das escolas, universidades, academias, clubes e espaços variados dentro das cidades, inclusive no exterior. Os autores declaram que mesmo com toda essa inserção social, a capoeira ainda carrega o estigma no plano simbólico de marginalizada.

De acordo com Mello e Schneider (2015), as atividades físicas e esportivas têm o potencial de atuar como um processo civilizador da humanidade, que permite à violência e à agressividade uma canalização para as condições socialmente aceitas. Por não terem sido totalmente controlados, os processos de rivalidade e violência ocorrem em algumas ocasiões como “impulsos de barbárie”, conforme discriminam os autores. Há satisfação, em alguns grupos, em determinar seus rivais, além de certo status de superioridade ao participar de confrontos.

Entre os grupos de capoeiristas, muitas vezes, podem surgir rivalidades e, para Mello e Schneider (2015), para compreender as razões que geram esses conflitos entre os grupos de capoeira deve-se desenvolver uma análise das relações atribuídas por meio da linguagem.

Em seu estudo, os autores dão importância ao uso da linguagem na prática social da capoeira, quando afirmam que a capoeira não deve ser vista como atividade puramente individual, mas, um modo de ação, uma forma de agir no mundo, uma forma de representação.

Logo, entre alguns dos objetivos essenciais que devem ser aplicados e desenvolvidos em sala de aula estão a resolução e o direcionamento dos conflitos pela linguagem, por meio da conscientização e do diálogo e que não sejam apenas resolvidos por força de leis. Tal proposta integra atualmente os documentos pedagógicos.

Considera-se neste estudo o potencial da capoeira para tratar da temática afro-brasileira, além de atuar como forte aliada na resolução de conflitos que permeiam o ambiente escolar.

Além das questões sociais e culturais, destaques deste trabalho, e para que haja um aprofundamento no conhecimento da capoeira e para compreender melhor suas atribuições faz-se necessário apresentá-la mais tecnicamente, ou seja, abordar as características da arte da capoeira.

Conforme detalha Robson Silva (2012, p. 43) em sua tese, geralmente a roda de capoeira se inicia com a chamada do berimbau, que possui um toque característico, e é considerado a “alma” ou o espírito da capoeira, sendo o primeiro instrumento da bateria a soar. A partir dele todos se posicionam a seus pés para iniciar a roda e, igualmente, todos se posicionam com a bateria de instrumentos (SILVA, R., 2012, p.43).

Para Simões (2010) há diferença também no número de berimbaus, na disposição da bateria, na indumentária entre outros, pois a capoeira apresenta essas características distintas e dentre elas seguem as diversas diferenças entre a angola que é mais tradicional e a regional.

Para fazer capoeira regional apenas um berimbau é suficiente, mas, pode haver mais que um; faz-se a formação clássica, onde se concentra um berimbau gunga de tonalidade grave (produz variação rítmica), um médio de tonalidade média (mantém o ritmo básico) e uma viola de tonalidade aguda (marca os contrapontos), pode haver caxixe, reco-reco, atabaque, pandeiro e, mais raramente, a bateria pode conter um agogô.

A chamada ao pé do berimbau é realizada inclinando o berimbau para o centro da roda, batendo na corda deste, produzindo uma sonoridade decrescente, indicando que o jogo deve ser ralentado e finalizado. Esse recurso também é usado quando o jogo se torna violento ou a disputa está sendo realizada [...] é uma regra básica do jogo, e também respeitada como um procedimento ético, que se inicia pelo mestre ou condutor da roda de capoeira (SILVA, R. 2012, p.98).

Após a roda organizada inicia-se a ladainha que é o canto, caracterizado como um ritual “fio condutor”, segundo Robson Silva (2012, p. 46), um louvor realizado em continuidade à tradição, contemplando o passado, o futuro e o presente.

Ao canto de entrada a ladainha é acompanhada por palmas, há uma harmonia entre bateria, palmas, canto e as respostas dos participantes, ou seja, a ladainha é composta

por um canto forte e os participantes repetem um refrão em resposta, compondo uma pequena história.

No efetivo início dois participantes se posicionam agachados em frente ao berimbau aguardando a indicação do berimbau para liberar o momento de jogar, que se dá a um toque característico; inicia-se a ginga e o jogo entre os participantes que vão se alternando, sendo orientados pelo berimbau para finalizar e reiniciar com o novo jogador.

A ginga é o movimento corporal realizado pelo capoeirista ao ritmo da ladainha, um ato que, para Simões (2010) pode ser considerado sagrado, oferecendo várias possibilidades conforme a individualidade de cada participante.

Com base nesses conceitos apresentados das ações existentes na roda de capoeira, faz-se necessário descrever que cada movimento dos capoeiristas realizado na roda, segue uma harmonia já descrita, com movimentos dinâmicos de avanços e recuos, de esquivas e ataques, sendo um jogo de ataque e defesa; há movimentos rasteiros e no alto e as paradas de mão e o chão são bem utilizados.

Cada movimento possui seu grau de complexidade. São nomes de alguns movimentos: cocorinha, meia lua de compasso, meia lua de frente, queixada, au e armada; tais movimentos acontecem com a esquerda e com a direita, de frente e de costas, sempre variável e com criatividade (MORAES, 2016).

Está na natureza do jogo a conduta ética, que é determinada pela tradição. Quanto à técnica, essa é gerenciada pela individualidade, respeitando a diversidade e o ritmo corporal de cada participante, portanto, habitualmente, quando referência a técnica, imagina-se a rigorosidade, mas, sempre considerando, como já mencionado, a arte da capoeira como muito flexível nesse aspecto.

A norma ética orienta que no chão se deve apoiar outra parte do corpo que não seja as mãos, os pés ou a cabeça, e

ainda ao final do jogo o capoeirista não deve se sujar por mais que o jogo tenha acontecido em chão de terra batido.

Dentro do universo da capoeira há hierarquia, ensina-se a respeitar seus limites e dos demais; os menos experientes aprendem com os mais experientes, além de que existe o que se chama de “camaradagem”, há um respeito muito grande ao mestre e às suas orientações.

A oralidade é muito forte no meio da capoeira, o mestre transmite aos seus alunos regras básicas tanto das práticas da capoeira quanto de convivência, sendo uma referência e é surpreendente que a hierarquia da capoeira não corresponda à hierarquização fora desse meio.

Existem graduações com cores de cordão, contudo, a cor é variável de acordo com as regras, dependendo da região ou da tradição do grupo.

Neste capítulo são abordados os três tipos de capoeira: Angola, Regional e Contemporânea, a fim de dar a conhecer suas características mais relevantes, apresentando o valor da capoeira na escola e seu diálogo com a cultura afro-brasileira. Apesar da classificação trata-se da mesma capoeira e o que as diferencia é o que cada uma proporciona na maneira de ritualizar e praticar, mas tudo é considerado capoeira.

O estilo Angola, ou de Angola, obtém esta denominação porque acredita-se que o nome tenha sua origem da nação africana, Angola. Eis talvez o motivo pelo qual a capoeira tenha tanto a colaborar com a percepção do corpo, pois é bem próprio dos africanos celebrar com o corpo, conferindo maior riqueza a seus cultos e ritos. Sua prática demonstra uma diversidade de gesto da qual o corpo é o instrumento maior, e isto desde treinos até o fim da roda [...]. O jogo rasteiro e astuto dos capoeiras lentos, como uma cobra prestes a surpreender, parece querer mostrar sua segurança estando rente ao chão [...] analisando o estilo Angola, é talvez mais sutil esta percepção linguística corporal, pois ela não é, segundo os angoleiros, uma arte somente brasileira, mas afro-brasileira (SILVA, 2003, p. 59-60).

Segundo Silva (2003), para os angoleiros é comum afirmar que brincam de capoeira; consideram, conforme

relata o autor, a luta sempre camuflada de jogo, dança, mandinga, vadiagem, com valor criativo e jeito “safo de ser”.

Simões (2010, p. 1) desenvolveu estudos sobre a musicalidade, em especial na capoeira angola e apresenta a especificidade que a diferencia dos outros tipos.

A música na capoeira angola é uma linguagem que organiza os códigos de conduta, orientando, por sua vez, as atitudes dos (as) capoeiras no ritual da roda. Há uma hierarquia na disposição dos instrumentos musicais e de seus respectivos tocadores. Dos três berimbaus existentes numa roda de capoeira angola, o berimbau ‘berra-boi’, que possui o som mais grave, está no ápice da hierarquia e é geralmente tocado pelo mestre (guardião) ou alguém mais próximo do mestre, levando em consideração a hierarquia (com o sentido de mais experiência e sabedoria) na capoeira; em seguida, temos o berimbau ‘médio’, que tem o som médio e, a viola com o som mais agudo. Além dos três berimbaus, também compõem a bateria, um ou dois pandeiros, um reco-reco, um agogô e um atabaque. A mesma hierarquia vale para o canto, ou seja, o mestre também será o cantador da ladainha – canto de entrada, dos corridos e comandará todo o processo ritual. [...] Vale destacar que quando uma ladainha é cantada, dois jogadores se encontram no ‘pé-do-berimbau’ para ‘ouvir o ensinamento’, momento em que é possível delinear o jogo que irá acontecer (SIMÕES, 2010, p. 1).

A capoeira regional deriva da capoeira angola, traz traços e valores presentes nela; a raiz e a base da capoeira permanecem a mesma, o que acontece na regional é que esta é mais competitiva, tem um orgulho maior de apresentar os golpes e o corpo, preocupa-se mais em proporcionar golpes e métodos mais apurados, embora valorize, da mesma forma, obter e firmar a identidade própria.

Verifica-se nesta as bases da malandragem, mandinga, malícia, contudo, apresenta uma maior racionalização, disciplina e eficiência, conforme afirma Silva (2003, p. 70).

Quando se enfoca a capoeira angola tem-se como referência o Mestre Pastinha (1889-1981) e quando se trata da capoeira regional a referência tem foco em Mestre Bimba (1900-1974), este último foi muito envolvido com o sistema político e

capitalista da época e elaborou a alteração em algumas estruturas, criando alguns termos utilizados até os dias atuais: “curso de capoeira”, “formatura”, “especialização”, desenvolveu plano de curso entre outros termos e costumes.

Em 1937, o então Ministério da Educação e Saúde criou a Divisão de Educação Física e, com isso, a capoeira passou a ser reconhecida, divulgada e tornou-se símbolo da nacionalidade (SILVA, 2003).

E, por fim, cita-se a capoeira contemporânea, que abarca as outras duas, que tem influência direta da modernidade nela presente, possui uma preocupação maior com o marketing e, segundo Silva (2003, p.128) “mistura outras lutas como jiu-jitsu, muay thai, boxe e outras, surgindo, daí várias denominações linguísticas”. Há uma inversão dos valores de referência dos outros dois tipos de capoeira, pois na contemporânea, segundo o referido autor, se faz a capoeira do “forte” contra o “fraco”.

Hoje é possível praticar qualquer uma dentre os três tipos, é só verificar qual tipo mais se adapta a cada estilo individual.

E para realizar a prática da capoeira faz-se a inscrição em academias, ou em alguma entidade que proporcione atividades dessa natureza, como acontece nos centros cívicos, igrejas, praças públicas de maneira informal e, também, em locais institucionalizados como escolas em ambientes formais nas aulas de Educação Física.

Falcão (2015) apresenta uma discussão acerca dos desafios da capoeira quando esta utiliza o espaço escolar que considera desafios pedagógicos no trato com o conhecimento da capoeira, tema muito significativo no desenvolvimento de sua dissertação, na qual apresenta a pesquisa tendo como objeto de estudo a capoeira desenvolvida numa determinada escola.

Considerando que, num sentido lato, ninguém escapa da educação, já que ela ‘é inevitável’ (Brandão, 1989, p.99) e num sentido estrito, todo ato

educativo é um ato pedagógico, esse processo dinâmico e complexo não só pode, mas deve ser tratado a partir de uma visão ampliada e problematizadora do agir humano intencional (FALCÃO, 2015, p. 203).

O autor traz à tona esta discussão refletindo sobre o que fazer, pois, estando a capoeira na escola esta passa por uma prática de esportivização e escolarização. “Podemos verificar, portanto, que, em qualquer contexto, as pessoas educam e se educam sistematicamente, independentemente do tipo de relação pedagógica materializada” (FALCÃO, 2015, p. 205), ou seja, a discussão em si é que a educação se materializa tanto no campo formal quanto no não formal, mas, ao ocupar o campo formal da escola, acaba por passar por esse processo e, conseqüentemente, sem apresentar um olhar atento e reflexivo sobre isso.

Se as pessoas se educam a qualquer tempo e em qualquer lugar, fica então o desafio de se compreender e se qualificar o ato pedagógico que alavanca esse processo. Ou seja, é primordial conhecer as características, seus objetivos, os sentidos e significados que as pessoas dão a essa importante ação de promoção do conhecimento e, por extensão, da educação (FALCÃO, 2015).

O autor comenta, ainda, que essa inserção no campo formal da educação, apresenta um olhar mais voltado para o que determina como “grupos de capoeira”, que contribuem para um grupo emergente denominado “mercado capoeirano” que, segundo ele, em sua apresentação considera um importante momento de transformação social, da capoeira em distintos espaços (FALCÃO, 2015, p. 207).

O que se verifica, via de regra, é que ainda persiste um distanciamento da escola com o universo cultural da capoeira e vice-versa. Quando esta adentra o espaço escolar frequentemente o faz atrelada ao reducionismo biologicista que, em nossa avaliação, predomina no trato com o conhecimento das práticas corporais (FALCÃO, 2015, p. 208).

O autor considera que no trato pedagógico – sendo este relacionado a questões ideológicas como mitos e lendas acerca da capoeira, e junto a isto ilusões que os sujeitos estabelecem em volta da arte aqui estudada, tendo inclusive nesse quesito imagético o envolvimento com a violência – outro discurso que atravessa o percurso é a ideologização de que o professor de capoeira deve ser um exímio executante da arte.

Estes fatores supracitados distanciam e condicionam ao reducionismo da arte da capoeira, e isto independe de estar ou não ocupando o espaço escolar, uma vez que decorre dessa dualidade entre os exercícios de superações, a construção de possibilidades estratégicas para orientar o trato com o conhecimento da capoeira em diferentes espaços de formação.

Quanto a esta questão cultural da capoeira, Abib (2006) afirma que:

Na cultura popular, em geral, há sempre uma figura fundamental, responsável pelos processos envolvendo a memória coletiva: a figura do mestre. Os mestres exercem um papel central na preservação e transmissão dos saberes que organizam a vida social no âmbito da cultura popular, caracterizando, assim, a oralidade como forma privilegiada dessa transmissão. Recorremos à tradição grega para melhor argumentarmos sobre a função do mestre na cultura popular (ABIB, 2006, p. 91).

Falcão (2015, p. 211) apresenta essa visão da arte da capoeira contemplada sobre uma visão artística e cultural, pela identidade dentro dos movimentos e do “ser” no espaço da roda e as imagens criadas e desenvolvidas pelos sujeitos, o que complementa a reflexão apresentada por Abib (2006).

Na maioria das vezes, a conquista da condição de mestre não obedece a parâmetros claramente definidos. Não raro, tal condição resulta do reconhecimento da própria comunidade envolvida que, ao aceitar o líder como um mentor, um orientador, começa a denominá-lo “mestre”.

Freire (1987) que, em sua obra “Pedagogia do Oprimido”, alerta sobre dois pontos fundamentais para tratar desta problemática: a dialogicidade, a superação da condição de “opressor-oprimido” e autonomia para a liberdade. Assim, apresenta-se a visão da capoeira que possui toda uma condição social e cultural a ser refletida acerca da postura e do seu papel no meio escolar.

Conclui-se que na educação brasileira, a ausência de uma reflexão sobre as relações raciais no planejamento escolar tem impedido que professores e gestores se especializem nessa temática e tenham condições de promover discussões que, por sua vez, levem à solução dos conflitos étnicos, que surgem no cotidiano escolar.

Portanto, faz-se necessário chamar a atenção das autoridades competentes, principalmente as da esfera municipal, para a necessidade de se promover/investir em cursos de formação continuada, para que os profissionais da educação possam atuar, desde a Educação Infantil, para a transformação dessa realidade.

A presente análise pretendeu revelar o que a roda de capoeira representa para a identidade da criança que está em formação, aprendendo o que deve valorizar como positivo na cultura afro-brasileira.

Artigos

Artigo 1 – A Roda de Capoeira no Espaço Escolar e suas Perspectivas para as Relações Étnico-Raciais no Brasil¹¹

A cultura brasileira, a religião, a música, a dança, as poesias, os livros etc., estão cercados da variedade multiétnica que é a realidade do nosso país; vivenciar e conhecer o mundo estético e econômico é se deparar com as questões afro-brasileiras.

A legislação brasileira em 1940, trata de questões envolvendo elementos contra o racismo, embora, sob a égide da negação de que o Brasil seja racista e tenha ações de discriminação, é difícil aplicar as penas previstas quanto ao conceito de raça e cor.

No Código Penal Brasileiro, Decreto-Lei nº 2.848/40, o artigo 140 aponta como crime injuriar alguém, lhe ofender a dignidade, consistindo na utilização de elementos referentes à raça, cor, etnia, religião, origem ou condição de pessoa idosa ou deficiente, podendo ocasionar pena de reclusão de um a três anos além de multa.

Os estudos referentes à democracia racial mascaram a falta de integração social e limita o acesso aos direitos de cidadania, sob a ideologia de que está tudo certo, de que a miscigenação responde às questões e que a mistura de raças

¹¹ Artigo 1. MORAES, Elisângela L. de; EVANGELISTA, Francisco. A roda de capoeira no espaço escolar e suas perspectivas para as relações étnico-raciais no Brasil. In. **Educação ambiental, étnico-racial e em direitos humanos: questões desafiadoras**. São Paulo: Ideias & Letras, 2018. p 127 – 139.

evidencia que o Brasil é acolhedor; surge nessa negação o Mito da Democracia Racial.

Em 1962, Gilberto Freyre se autoproclama defensor do patriotismo brasileiro, e qualquer contestação poderia ser considerada menção ao racismo. Enfraquece, dessa forma, qualquer discussão mais politizada sobre a temática.

A Constituição Federal de 1988 se preocupa com o desenvolvimento da igualdade e da justiça, com valores para promoção de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos. Em seu artigo 126, § 5º declara que se constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem e “ficam tombados todos os documentos e os sítios detentores de reminiscências históricas dos antigos quilombos” (BRASIL, 1988).

Em 1989, cria-se a Lei do Crime Racial, Lei nº 7.716, de 05 de janeiro, que trata no artigo 6º sobre a definição de crimes resultantes de preconceito de raça ou cor, consistente em recusar, negar ou impedir a inscrição ou o ingresso de aluno em estabelecimento de ensino público ou privado de qualquer grau, com previsão de pena de reclusão de três a cinco anos. O Parágrafo Único ainda prevê que, se o crime for praticado contra menor de dezoito anos, a pena é agravada de 1/3 (um terço).

Já em 1990, a Lei nº 8.081/90 estabelece os crimes e as penas aplicáveis aos atos discriminatórios ou de preconceito de raça, cor, religião, etnia ou procedência nacional, praticados pelos meios de comunicação ou por publicação de qualquer natureza.

Em junho de 1994, a Lei nº 8.882/94 acrescenta um parágrafo ao art. 20 da Lei nº 7.716, de 05 de janeiro de 1989, que "define os crimes resultantes de preconceitos de raça ou

de cor". Em 1997, a Lei nº 9.459 altera a Lei nº 7.716/1989, define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor.

Essas leis oportunizaram grande passo em direção às questões éticas para o país, mas, apenas em 2003, foi atribuída uma lei de caráter educacional nesses termos.

No campo da legislação educacional inicialmente a LDB – Lei nº 9.394/96 – que apresenta avanços significativos à educação nacional, ampara diversas políticas educativas, abre caminho para diálogos e espaço para introduzir discussões, além de dar um tratamento específico e delineado para assuntos étnico-raciais, auxiliando no posicionamento a respeito e nos entendimentos, reconhecimento e valorização.

A implantação da LDB 9.394/96 vem alterar a visão de educação, a qual passa a se preocupar com questões como igualdade, equidade, diversidade, sendo ela o maior documento direcionador dessa prática, presente no contexto de cada estabelecimento de ensino.

Diante do grau de importância dada à escola, na formação e manutenção das ideologias presentes na sociedade, e na identidade dos indivíduos, mesmo após a LDB em 1996, apenas em 2003 se consolida a Lei nº 10.639/03 que institui, de maneira mais clara e consistente, a importância de melhorias na prática escolar no que se refere ao trabalho com as etnias, a qual é complementada posteriormente pela Lei nº 11.645/08 que acrescenta referências às etnias indígenas.

Mesmo com todo o empenho dos documentos norteadores há alguns estigmas que foram enraizados ao longo do tempo e que precisam ser combatidos. Os sujeitos precisam ser reconhecidos e valorizados dentro de suas individualidades, para tanto, a escola precisa estar preparada para colocar em prática as Diretrizes do Ministério da Educação (MEC). Contudo, nota-se que a instituição

escolar ainda monopoliza a visão política de branqueamento dos negros, exigindo deles um aculturamento.

Sendo assim, considera-se que a capoeira promove a possibilidade de conhecer e explorar a cultura afro-brasileira, além de propiciar o desenvolvimento de relações interpessoais e culturais, da corporeidade, da musicalidade, entre tantas outras características relevantes para o desenvolvimento humano e social. A capoeira é símbolo de luta e resistência do negro oprimido no Brasil; surgiu como resistência diante da opressão e da violência historicamente sofrida no período da escravização das pessoas, sendo atividade pedagógica significativa para crianças, jovens e adultos no espaço escolar e acadêmico.

O fator histórico de séculos de negação, da discriminação e da opressão da população negra e afro-brasileira contribuiu para que as escolas e todo o currículo tivessem uma postura excludente por séculos e, estas mantêm ainda hoje, traços dessa exclusão. A presença da capoeira nos espaços de formação é passo importante para a superação do racismo, do preconceito e da discriminação ainda presentes na sociedade brasileira e atividade de valor na construção de uma sociedade mais justa e solidária.

A escola é definida socialmente como um veículo de ascensão social: o meio por excelência para abolir as diferenças sociais entre as duas “raças” – para o “negro” aprender a se comportar e adquirir hábitos como dos indivíduos da cultura europeia.

Considerando as lamentáveis ocorrências sociais e políticas presentes no Brasil contemporâneo, há um posicionamento contrário a essa ideologia surgindo, dessa forma, políticas afirmativas e movimentos adversos à opressão que há séculos impera nos âmbitos escolares. E todo movimento culmina em uma força de Lei, a Lei nº 10.639/03, que ao ser instituída ficou “aberta” para sua implantação, pois, não foi criado um órgão fiscalizador para

acompanhar as implementações sugeridas pela referida Lei. Nesse sentido, fica a cargo de cada localidade a conscientização sobre sua aplicação e inclusão das necessidades de que trata a referida Lei nos currículos, ou seja, é preciso modificar esse calamitoso cenário.

As ações da capoeira no contexto da escola têm, ainda, o potencial de fomentar identidades positivas e dissolver preconceitos, uma vez que prega a importância do respeito a todos os seres humanos e apresenta uma cultura que deve ser valorizada. Dessa forma:

[...] aos estabelecimentos de ensino está sendo atribuída responsabilidade de acabar com o modo falso e reduzido de tratar a atribuição dos africanos escravizados e de seus descendentes para a construção da nação brasileira; de fiscalizar para que, no interior, os alunos negros deixem de sofrer os primeiros e continuados atos de racismo de que são vítimas. Sem dúvida, assumir estas responsabilidades implica compromisso com o entorno sociocultural da escola, da comunidade onde esta se encontra e a que serve, compromisso com a formação de cidadãos atuantes e democráticos, capazes de compreender as relações sociais e étnico-raciais de que participam [...] (BRASIL, 2003).

Mediante essas afirmações, percebe-se o significado do trabalho com a valorização cultural e a necessidade de sensibilização dos sujeitos que atuam na escola para estarem atentos e promoverem discussões que apresentem formas de evitar o racismo e os preconceitos nos meios escolares, uma vez que a questão racial é, por excelência, um tema que deve ser abordado pela escola, posto que:

[...] A escola, enquanto instituição social responsável por assegurar o direito da educação a todo e qualquer cidadão, deverá se posicionar politicamente, como já vimos, contra toda e qualquer forma de discriminação. A luta pela superação do racismo e da discriminação racial é, pois, tarefa de todo e qualquer educador, independente do seu pertencimento étnico-racial, crença religiosa ou posição política (BRASIL, 2013a, p. 502).

Mediante estes estudos verifica-se que o trabalho com a capoeira no espaço escolar é de vital importância para as práticas pedagógicas desenvolvidas em torno das relações étnico-raciais propostas na Educação Básica. Igualmente, vê-se que sua prática constitui forte subsídio para a valorização da cultura afro-brasileira na comunidade escolar em questão, uma vez que os alunos são incentivados a conhecerem os valores que permeiam a roda de capoeira e seus significados, além de exercitarem o respeito ao outro e a valorização da diferença. Entre os elementos que são utilizados para isso estão: a comunicação corporal; o olhar nos olhos do outro; o cuidado consigo mesmo; o cuidado com o parceiro. Entendemos que quando os conflitos ocorrerem no ambiente escolar abrem-se espaços para debates sobre o respeito às pessoas e sobre o bom relacionamento interpessoal. Eles passarão a ser vistos como uma oportunidade de mostrar aos envolvidos a relevância da diversidade e o respeito a cada um.

Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda. Se a nossa opção é progressista, se estamos a favor da vida e não da morte, da equidade e não da injustiça, do direito e não do arbítrio, da convivência com o diferente e não de sua negação, não temos outro caminho senão viver plenamente a nossa opção. Encarná-la, diminuindo assim a distância entre o que dizemos e o que fazemos (FREIRE, 2000, p. 31).

Esta citação de Freire, suscita reflexões diante do papel educacional e do processo político em curso, destacando a demanda pelo posicionamento para uma tomada de decisão consciente. Nesse sentido, a temática da diversidade torna-se um ponto forte, que deve ser inserido nesse posicionamento.

Diante de tal situação, cabe apresentar apontamentos da constituição social do país, pois, essa afirmação encontra cenário fértil para se estabelecer e se manter ideologicamente. Infelizmente, a consolidação das relações

nas bases da sociedade brasileira, ocorreu sob o prisma de preconceitos de diversas naturezas e esta se constituiu como uma sociedade plural, com um grau elevado de racismo e preconceito.

Munanga e Gomes (2016) reforçam a ideia apresentada nesta justificativa, com a seguinte argumentação:

O brasileiro de ascendência africana, ao contrário dos brasileiros de outras ascendências (europeia, asiática, árabe, judia etc.), ficou por muito tempo privado da memória de seus ancestrais. Por isso, a Lei nº 10.639, promulgada pelo Presidente da República Federativa do Brasil em 2003, depois de 115 anos da abolição da escravidão, veio justamente reparar essa injustiça feita não apenas aos negros, mas a todos os brasileiros, pois essa história esquecida ou deformada pertence a todos, sem discriminação de cor, idade, sexo, gênero, etnia e religião (MUNANGA; GOMES, 2016, p. 18).

Nesse contexto, os sujeitos oriundos da África foram submetidos ao distanciamento de seus familiares, às perdas da linguagem, pois, tiveram que aprender a língua portuguesa, língua oficial do Brasil e ainda submetidos a trabalho forçado e violências severas, com resquício que permeia ainda hoje desse período cercado pelo preconceito e racismo preconceito e do racismo, num cenário que continua caótico:

O fato de, muitas vezes, o racismo não ser explicitado verbalmente, não o torna menos presente e agressivo no dia a dia dos alunos e alunas negros (as), pois há muitas outras maneiras pelas quais ele se manifesta na cultura brasileira: privilegiam-se os brancos, reconhece-se este biotipo como aquele que representa a beleza estética e intelectual da raça humana e ainda acha-se normal que este segmento da população detenha o poder político, econômico, cultural e religioso; como se fosse algo natural e não resultado da organização histórica capitalista, discriminatória e excludente da sociedade brasileira (SOUSA, 2005, p. 110).

Atualmente, por meio de lutas sociais, busca-se um espaço consciente de respeito e direitos. Contudo, para a

superação do racismo é preciso começar pelo resgate das barreiras ideológicas e, para tanto, é imprescindível estudar o passado para melhorar a realidade presente, ou seja, deve-se despir de conceitos formados e utilizados pela tradição.

Artigo 2 – A Cultura Afro-Brasileira no Espaço Escolar por meio da Capoeira¹²

Este artigo “A Cultura Afro-brasileira no Espaço Escolar por meio da Capoeira” de Moraes (2020) mostra que as reflexões complementam o que já vimos trazendo até aqui e pensa o sentido e grau de importância que elas têm para a juventude ao conhecer e praticar a Capoeira; trata-se de uma arte cercada de desafios, musicalidade, ginga e cultura. A elaboração segue ainda mais adiante fazendo um contraponto da importância para crianças e jovens em concomitância com a presença desse aspecto no documento intitulado Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento oficial que está sendo implantado em todas as escolas do território nacional.

Constam na Lei nº 10.639/03 a obrigatoriedade do ensino da História da África e Afro-brasileira em todo o currículo escolar e, em sendo assim, demanda incluir no currículo, estudos e conhecimentos a respeito da cultura afro-brasileira. Para tanto, se faz necessário que escolas e instituições assumam no currículo as temáticas condizentes com essa realidade; por vezes, é oportuno comentar que os professores deverão se habituar a abordar estes assuntos/conteúdos em

¹² Artigo 2. MORAES, Elisângela L. F. de. A Cultura Afro-Brasileira no Espaço Escolar por meio da Capoeira. In. ALCOFORADO, Luís; BARBOSA; Márcia R; COSTA, Adriana A. F. **Educação de Jovens e Adultos em Diferentes Tempos e Espaços da Vida**. MinervaCoimbra Edição e distribuição. Coimbra, Portugal, 1ª Edição, dezembro de 2020. ISBN 978-972-798-485-5. E-book. (p.123 a 139).

suas aulas, já que para muitos educadores trata-se de algo novo e um campo ainda desconhecido.

Assuntos com referência às Africanidades e aos afro-brasileiros não tiveram espaço no currículo escolar por uma questão política e por ideias racistas e excludentes que permearam, por séculos, e apenas nestas últimas décadas é que esta realidade vem se transformando e tomando novos rumos.

Santos (2007) apresenta a ideia do pensamento abissal, uma ideia que se conecta com as reflexões supracitadas; até então, nas duas distinções delimitadas por Santos ele demonstra uma ponta do iceberg do que se está tratando aqui. Santos (2007) denomina de pensamento do Norte e pensamento do Sul, sendo o Norte referente à “metrópole” que se identifica com tudo que se conecta com o elitizado e bem acolhido nos parâmetros aceitáveis e socialmente, valorizados e que estão em destaque na sociedade. No caso das questões escolares do currículo e Capoeira e Africanidades é possível observar que não pertence ao elitizado, mas ao povo, que tem a ver com o pensamento do Sul. Desta maneira, a Capoeira não cabe nessa ideia de conteúdos escolares e currículos voltados para conhecimentos do Norte que se fundamentam no que é considerado acadêmico e a cultura erudita, ao contrário do que é primitivo representa o pensamento do Sul.

Já o Sul “a colônia”, que é referente ao que se denomina reflexivamente, como o não conectado, o que fica à margem, escondido, que não aparece nos meios acadêmicos, como se não devesse existir e ser acolhido socialmente, pois sua evolução não é reconhecida, é um conhecimento subjugado e, para tanto, na escola não conta como currículo, não se valoriza e não se ensina a valorizar; são conteúdos que não foram inclusos aos conteúdos escolares por fazerem parte da oralidade, da popularidade e essa ideologia não cabe nos meios escolares e são assuntos ligados ao pensamento do Sul.

Diante desse impasse, sabe-se que, além desse pensamento permear a escola e a sociedade, excluir a cultura popular e o mínimo interesse em instituir relações com intervenções comunitárias que pudessem vir a ser estabelecidas nesse contexto, remete a ideias preconceituosas e de racismo, sendo assim, já tem dezoito anos da implantação da citada lei e até os dias de hoje, infelizmente, há uma demanda para debates, estudos e movimentos dos educadores sobre a importância desses aspectos.

Muitos documentos posteriores a essa lei vêm impulsionando o espaço educativo a ter consciência de que o Brasil é um país multiétnico e a cultura africana faz parte de sua história e precisa pertencer ao espaço que lhe é de direito. Torna-se, assim, necessário tratar a inclusão de aspectos culturais no currículo escolar, para os quais ainda existem muitas barreiras a serem vencidas.

Nesse contexto todos são beneficiados com cultura e conhecimento, tanto os alunos negros e não negros, professores e sociedade, por conhecer a história brasileira, respeitar as raízes, conviver com a diversidade e a identidade, livres do preconceito e racismo que oprimem e excluem da vivência escolar de adolescentes e de jovens a cultura afro-brasileira e africana.

Diversas informações modificam o panorama escolar que, até então, eram assuntos desconectados desse meio, pois, na atualidade há um caminho aberto pela lei e pelos documentos do MEC e das Secretarias ligadas à Educação, conforme apresentados e se observados os dados estatísticos do último Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), realizado no ano de 2010, a realidade brasileira se encontra com 54,9% da população negra, ou seja, um pouco mais da metade população brasileira se declara negra, o que mostra uma realidade que precisa ser considerada ao pensar o currículo escolar, pois segundo este dado do IBGE (2017) o Brasil é um país

multiétnico e isso deve ser levado em consideração nas realidades tratadas no currículo escolar.

A reflexão desses dados reporta ao trabalho das escolas, sendo destacado neste estudo um dos documentos de referência, que trata dos conteúdos e habilidades que são normatizados e a serem desenvolvidos com os estudantes no espaço escolar, com abrangência nacional e de obrigatoriedade, que é a Base Nacional Comum Curricular, como já mencionado, que vem sendo implantada desde 2017 em todo território brasileiro gradativamente e com data até 2020 para implantação total (BRASIL, 2017).

Atualmente a implantação visa regulamentar todos os conteúdos, habilidades e competências que devem ser desenvolvidos com os estudantes em todas as escolas brasileiras; é um documento que visa respeitar a diversidade, as diversas culturas e regionalidade do país, sendo ele aberto, mas, diretivo. Verifica-se caracterizada na BNCC a importância do trabalho com a diversidade.

Mesmo com aporte teórico constante em documentos do MEC não há indício da valorização da Capoeira em destaque para o trabalho a ser desenvolvido nas escolas em nenhuma das disciplinas presentes no documento. O que se observa ressaltado na BNCC é a importância do trabalho com as experiências da prática social, a relevância do trabalho com a cidadania e os aportes interculturais, especialmente no componente curricular de Arte que traz várias ideias; a BNCC é um documento denso, e em todo o seu contexto há informações para que o ideal de respeito ao outro e ao ser humano, à diversidade, ao trabalho socioemocional ao cuidado com a pessoa e seu histórico de vida e de sociedade sejam respeitados e que são referências no trabalho com a Capoeira. Embora haja toda essa preocupação com o cultural e com a diversidade, não há destaque à Capoeira em nenhum dos eixos de nenhuma disciplina em específico, mediante

orientação desse modelo de educação a Capoeira poderia aparecer com certo destaque em Arte, História e outras.

Na BNCC há ênfase para a Educação Física, que apresenta uma pequena abordagem nos aspectos corporais e que são fundamentais nos eixos temáticos do componente curricular Educação Física, entre eles são evidenciados outros conteúdos não menos importantes que dão vazão a exposições do contato com questões culturais, históricas, espaço-temporais que deveriam estar contidos. Sabendo que a Educação Física vai muito além das questões corporais e sabendo das características que a Capoeira e seu potencial para propiciar intervenções comunitárias relevantes nas questões culturais, causa estranhamento não tê-la presente no meio escolar e acadêmico, uma vez que a Capoeira é patrimônio histórico da humanidade e traz consigo a cultura afro-brasileira.

Analisando pelo prisma psicológico, no qual a BNCC apresenta o trabalho socioemocional, estão igualmente presentes no trabalho com a Capoeira as questões emocionais que envolvem adolescentes e jovens que podem ter a oportunidade de aprender por meio da Capoeira o encontro e o reconhecimento de si mesmo e do outro.

A diversidade, os aspectos culturais e étnicos permeiam toda a construção do documento e, como pode ser observado no eixo do componente Educação Física, não há destaque às questões que se referem à Capoeira, nem evidência de citações para a realização desse trabalho; a atividade com a Capoeira recebe uma breve referência em apenas um momento do texto, e entre parênteses, quando se destaca várias outras atividades na modalidade de luta na descrição do documento. No eixo de Educação Física encontram-se sete Unidades Temáticas, e na Unidade Temática Luta é citada.

A unidade temática Lutas focaliza as disputas corporais, nas quais os participantes empregam técnicas, táticas e estratégias específicas para imobilizar, desequilibrar, atingir ou excluir o oponente de um

determinado espaço, combinando ações de ataque e defesa dirigidas ao corpo do adversário. Dessa forma, além das lutas presentes no contexto comunitário e regional, podem ser tratadas lutas brasileiras (Capoeira, huka-huka, luta marajoara etc.), bem como lutas de diversos países do mundo (judô, *aikido*, jiu-jítsu, *muay thai*, boxe, *chinese boxing*, esgrima, *kendo* etc.) (BRASIL, 2017, p.218).

A Capoeira em si constitui mais que apenas luta dentro do contexto corporal, da ginga, do canto, da arte, da historicidade e é de suma importância que a Capoeira esteja descrita e presente no material, embora demande mais potenciais do que se considera reconhecido no documento. O que ocorre é uma ampliação dessa diversidade, que deve ser observada com um aporte positivo, por estar presente, por haver a citação e ter sido lembrada, mas, não é suficiente, uma vez que demanda maior reconhecimento e valorização e que deve ser ampliada com o trabalho humano, cultural, regional, na especificidade da Capoeira. Isto porque as raízes históricas do Brasil, as propriedades que permeiam — tanto no passado quanto no presente — os apontamentos do trabalho com a Capoeira demandam um espaço privilegiado no material elaborado.

O documento da BNCC passou por um período de elaboração e implantação, sendo este preparado por técnicos da Educação, por consulta pública e todos os cidadãos puderam contribuir; mediante essa observação, tem-se que a Capoeira precisa ser amplamente reconhecida como patrimônio histórico e como potencial acadêmico, uma vez que não acontecem citações e debates que a evidencie neste meio, o que demonstra que ainda não é reconhecido o valor real da Capoeira e esta deve ter maior valorização e mais destaque. Nesse sentido, o documento ao tratar desse assunto fecha especificamente:

Por fim, cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas

contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora. Entre esses temas, destacam-se: direitos da criança e do adolescente (Lei nº 8.069/1990), [...] Parecer CNE/CP nº 8/2012 e Resolução CNE/CP nº 1/2012), educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena (Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008, [...]). Na BNCC, essas temáticas são contempladas em habilidades dos componentes curriculares, cabendo aos sistemas de ensino e escolas, de acordo com suas especificidades, tratá-las de forma contextualizada (BRASIL, 2017, p. 19-20).

De acordo com o documento citado, designa-se por relações étnico-raciais a maneira de que trata as Leis que norteiam esse aspecto na educação: LDB nº 9.394/1996 e a Lei nº 10.639/2003. Conforme a referida Diretriz há uma necessidade urgente de mudanças éticas e culturais, conforme se espera dos novos parâmetros educativos, tanto dentro quanto fora dos meios escolares (BRASIL, 1996; 2003).

Dessa maneira, observa-se que a Capoeira presente na escola é uma oportunidade de valorização da cultura afro-brasileira aos jovens, tendo em vista o potencial real de transmissão da cultura afro-brasileira, das raízes culturais do Brasil e as manifestações culturais atuais às quais a Capoeira está envolvida como parte da cultura nacional brasileira.

A Capoeira é uma prática brasileira presente em mais de 150 países conforme dados do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), um órgão governamental que regulamenta os patrimônios materiais e imateriais.

A manifestação da roda de capoeira faz parte da cultura popular brasileira e está inteiramente ligada às culturas de matrizes africanas que foram marginalizadas por séculos em território brasileiro; só em 2008 foi reconhecida como Patrimônio Cultural Imaterial do Brasil pelo IPHAN e, em 2014, como Patrimônio da Humanidade, pela UNESCO. Mesmo com esse histórico de reconhecimento, ainda demanda muito empenho dos conhecedores dessa arte para que sua implantação venha a ocorrer em espaços acadêmicos e em

espaços escolares; esta deve ser reconhecida por seu potencial e estrutura de trabalho curricular.

Apesar de dados sobre a importância dos aspectos culturais da Capoeira no espaço educativo ainda é pouco explorada, pois, na distribuição dos conteúdos escolares a história da África e as questões das Africanidades passaram a ser implantadas e pensadas apenas nesse século e mais especificamente nessa década, uma vez que a Lei foi implantada, apenas em 2003, após muitos debates. Anteriormente a este não se tratava de conteúdo escolar e, por essa razão, ainda serão necessários muitos debates sobre diversos aspectos para que seja reconhecido o seu potencial e o quanto pode favorecer a aprendizagem dos adolescentes e jovens, bem como a vivência sobre respeito e diversidade.

Por meio desta pesquisa, que tem caráter bibliográfico de aprofundamento, buscou-se interpretar o quanto a educação brasileira se preocupa com o desenvolvimento de conteúdos afro-brasileiros e nesse levantamento foi possível concluir que, apesar da insistência do Ministério da Educação e de estudiosos que se aprofundam na temática a realidade que está posta é a do não reconhecimento da capoeira e da valorização de conteúdos afro-brasileiros no espaço dentro do currículo e é essa negação da valorização da cultura que se direciona a negritude para manutenção da exclusão e não pertencimento.

Sendo o Brasil um povo tipicamente mestiço faz todo sentido que a Capoeira seja parte do conteúdo legítimo, de uma maneira mais intencional, mais ampla e com maior quantidade de atividades em variadas disciplinas, uma vez que se trata de um bem nacional e que faz parte do patrimônio imaterial brasileiro registrado no livro de Registro dos saberes – bens culturais imateriais, documento organizado pelo IPHAN, datado de 21 de outubro de 2008 em todo território brasileiro: Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sul e Sudeste.

Pensando na juventude sobre esses aspectos das ideias comunitárias que possam ser sugeridas e inclusas no aporte

escolar, pode-se analisar o quanto a Capoeira contribui para a valorização e o respeito à cultura nos meios escolares, principalmente por tantas abordagens a mesma pode ser direcionada quando tratar da Capoeira, podendo ressaltar a salvaguarda determinada pelo IPHAN, que se destaca pelo ofício do mestre de Capoeira, a roda de Capoeira e também por ser parte do patrimônio imaterial brasileiro e torna-se, pela visão dos autores deste artigo, imprescindível o desenvolvimento dessas atividades nas escolas.

Com a intenção de dar a conhecer aos Jovens e Adolescentes a prática da roda de capoeira e seus desdobramentos nos meios escolares – como a resolução dos conflitos étnico-raciais, entre técnicas utilizadas na capoeira e atividades a serem desenvolvidas – em posse dos dados coletados no levantamento bibliográfico sustentados por um referencial teórico construído é apresentada a preocupação central voltada ao professor que precisa conhecer e acreditar o quanto essa prática contribui verdadeiramente e qualitativamente para a formação da identidade dos alunos, tratando das qualidades pessoais que são desenvolvidas na roda e da transposição dos valores afro-brasileiros na dimensão do cotidiano escolar e cultural.

Quando se estabelece as bases do desenvolvimento de questões que englobam relações comunitárias, fica caracterizado apenas aos Centros Comunitários este papel, e à escola o papel do tradicional e do acadêmico, sendo que os dois aspectos ainda não se complementam, não interseccionam. O que se sugere aqui é este olhar unificado a este jovem, que é um só estando ele no espaço acadêmico ou participando de um projeto social; se propõe aqui que se humanize mais o ensino, sem perder de vista a aprendizagem do estudante, mas “Pensa-se a educação sociocomunitária como uma educação crítica e transformadora, questionadora da sociedade atual, que promova a autonomia e a emancipação dos educandos,

compreendidos como sujeitos históricos atuantes em suas comunidades” (ALVES JUNIOR, 2012, p.167).

Buscou-se desenvolver os resultados da pesquisa de maneira a serem apresentados por meio da triangulação dos dados obtidos, que se compõe de: a) Currículo escolar que por século foi o mesmo sem sofrer alterações; b) Sob a luz da Nova Base Nacional Comum Curricular verificar o quanto da influência afro-brasileira está presente; e c) Elaboração de um parecer reflexivo sobre o quanto a capoeira pode contribuir para a manutenção desse aspecto no espaço curricular e os fatores positivos dela advindos que podem influenciar os jovens a terem qualidade nos aspectos acadêmicos.

Os jovens em idade escolar demandam reflexões acerca de diversos contextos sociais, econômicos e sociais; assim, o trabalho com a Capoeira vem abrir esses caminhos que favorecem a realização de questionamentos e entendimentos dentro de uma conjuntura histórica, conhecendo e reconhecendo o valor de si e do outro, prática tão importante nos dias atuais.

Por meio da Capoeira é possível desenvolver com os jovens a oralidade, a corporeidade, o reconhecimento de si e o do outro, a dança, as marcas da cultura de raiz africana, a cultura afro-brasileira, ao lado da educação patrimonial, do aprendizado a partir do patrimônio cultural afro-brasileiro, visando preservá-lo e difundi-lo, sendo importante para os negros e não negros o conhecimento de todos esses aspectos.

Complementando teoricamente o que foi destacado da BNCC são mencionados os autores Luna, Marques e Vieira (2015), que ajudam na reflexão e complementam fatores apresentados quando tratam das questões da diversidade. Assim: “A inserção da Capoeira no ambiente escolar pode, em muito, contribuir para a formação dos estudantes na perspectiva da educação integral, agregando elementos cognitivos, motores, afetivos e sociais na mesma ação educativa de forma integrada” (LUNA; MARQUES; VIEIRA, 2015, p. 116).

Sabendo de todos esses aspectos a serem exaltados observa-se a importância de tudo isso dentro e fora da escola, contudo, efetivamente, o reconhecimento da presença da Capoeira transmitindo seus valores, movimentos e música, ao mesmo tempo em que promove o lazer, o respeito, a alegria. Tais contribuições favorecem o desafio da Capoeira para o ambiente escolar, pois, no contexto da escola, têm potencial de fomentar identidades positivas e dissolver preconceitos, uma vez que prega a importância do respeito a todos os seres humanos. Dessa forma:

De tal modo, estamos convencidos que os modos de educar presentes nas diversas manifestações culturais populares de origem negra e indígenas muito têm a ensinar à educação escolar em nível metodológico, didático, mas também, e fundamentalmente, epistemológico, antropológico e ético.

Dentre as manifestações culturais afro-brasileiras, destacamos, aqui, a Capoeira, manifestação própria da cultura popular brasileira desenvolvida como modo de resistir à escravidão que o colonialismo europeu impôs aos povos do continente africano. Certamente, seus fundamentos se distinguem bastante das características e das formas de interpretar o mundo que a modernidade científica carrega, suas formas de educar também (CORDEIRO; ABIB, 2018, p. 227).

A necessidade de discutir relações étnicas e de discriminação racial nas escolas surge com a forte presença do movimento negro nas esferas sociais do Brasil, promovendo a conscientização e o respeito à questão racial, à divulgação da relevância do desenvolvimento de estudos e do respeito à cultura, à diversidade e ao reconhecimento das diferenças.

Portanto, trazer a Capoeira para o campo epistemológico é trazê-la, na contemporaneidade, para o embate onde o imperialismo do norte ainda se dá, através da globalização neoliberal, e que vem impor seus desígnios sobre as zonas periféricas, com seus ditames, com suas imposições culturais e com seus cientificismos. Trazer a Capoeira ao campo da educação é uma investida para que, cada vez mais, a educação do Brasil seja, de fato, brasileira, e não um bojo de importações teórico-metodológicas.

Elementos lúdicos e agressivos, dança e batalha, vida e morte, medo e alegria, sagacidade, música, brincadeira, ancestralidade e ritualidade constituem o universo da Capoeira, o que caracteriza como uma manifestação cultural difícil de ser definida num único conceito. Essa riqueza de significações, quando devidamente contextualizada e historicizada, sobretudo no processo educacional dá à Capoeira uma identidade muito forte e profunda, constituída através de todo um passado de luta por libertação e, sobretudo, pela afirmação de uma cultura que se recusa a ser subjugada, embora muito se tenha feito em nosso país para que isso se concretize (CORDEIRO; ABIB, 2018, p. 228).

Mediante essas afirmações percebe-se a relevância do trabalho com a valorização cultural e a necessidade de sensibilizar profissionais que atuam nas escolas para encontrar formas de evitar o racismo e os preconceitos. Cordeiro e Abib (2018) destacam a importância de a historicidade ser contada, uma vez que a questão racial é, por excelência, um tema que deve ser abordado pela instituição.

Nas práticas pedagógicas desenvolvidas em torno das relações étnico-raciais propostas na Educação Básica, e principalmente na instância dos adolescentes e jovens, vê-se que a maioria em idade escolar busca amizades, companheirismo, grupos para se identificar e heróis para se inspirar e se identificar.

A sua prática constitui forte subsídio para a valorização da cultura afro-brasileira, além de exercitarem o respeito ao outro e a valorização da diferença. Entre os elementos que são utilizados para isso estão: a comunicação corporal; o olhar nos olhos do outro; o cuidado com ele mesmo; o cuidado com o parceiro. Entende-se que, quando os conflitos ocorrerem no ambiente escolar abrem-se espaços para debates sobre o respeito às pessoas e sobre o bom relacionamento interpessoal. Eles passarão a ser vistos como uma oportunidade de mostrar aos envolvidos a importância da diversidade e o respeito a cada um.

A manutenção de um país preconceituoso fez com que a população negra e seus descendentes fossem marginalizados por séculos, escondidos e silenciados tanto na esfera social quanto escolar. Foram penalizados por um trabalho forçado e pela escravidão, renegados a uma cultura desconhecida e impedidos de cultivar sua religião, música, dança, luta, sofrendo e sendo expostos a castigos cruéis (Beccari, 2005, p. 1).

Pode-se considerar que temos uma dívida social devido à escravização das pessoas de pele negra e que não foi apenas um ato físico de negação do corpo, do direito de ir e vir, mas, foi a negação de tudo o que os descendentes africanos traziam como referência de si e de sua cultura: a eles foram negados estudos e participação social. Um sistema opressor perverso que impediu que estes fossem reconhecidos como cidadãos brasileiros por muito tempo e, com isso, o cenário do respeito a sua cultura destacada nesse material, o desenvolvimento da Capoeira como cultura legítima do povo brasileiro precisa agora ser resgatada e passar por um processo de ressignificação por meio de intervenções com base comunitárias e de resgate cultural no espaço escolar, para que muitos jovens sejam beneficiados.

Na escola, por se originar em bases excludentes, questões ligadas à comunidade, à cultura africana e afro-brasileira não foram inicialmente reconhecidas em seus meios escolares e acadêmicos, como parte de um currículo; demanda mudar essa história e valorizar a cultura afro-brasileira, junto às demais.

Com o histórico apresentado é notória a necessidade de maior demanda de envolvimento dentro dos meios escolares e acadêmicos pelas causas raciais.

Fanon (2008) destaca o sentimento de inferioridade e superioridade e que não cabe mais nos dias de hoje ainda permear essa manifestação. Na referência feita anteriormente acerca da ideologia do pensamento abissal

encontra-se em Fanon argumentos para dar valor ao que é intelectual e próximo da população branca que se estabelece como superior e mais próximo do primitivo e que se apresenta à sociedade como renegado, não necessitando da parte racional, mas, apenas, corporal e de sobrevivência. Segundo o referido autor cabe à população representada pelo negro o fortalecimento e ênfase da corporeidade em detrimento do emocional e cultural presente nas lutas afirmativas; há uma demanda em provar a inteligência da população negra, que não deve ser valorizada apenas pelo corporal, pela física atlética ou sexualizada a que são submetidos.

O desenvolvimento da cultura afro-brasileira se constitui diante de um processo histórico-social colonialista e patriarcal, com bases racistas e totalmente excludentes. O capitalismo vem fortalecer ainda mais uma base de poderes, pautada em privilégios e exclusões, o que acarreta consequências à imagem do negro e do mestiço, passando por um racismo que, atualmente, ainda é difícil de ser desmistificado e extinto das relações sociais no Brasil.

A inclusão da Capoeira como parte de um processo de intervenção comunitária, de inclusão de uma nova ideologia de reconhecimento do cultural, das raízes afro-brasileiras de que no contexto escolar possibilita a inclusão de temáticas com base comunitária e a valorização e reconhecimento de que esse jovem é o mesmo que socialmente demanda o desenvolvimento dos aspectos corporais, emocionais e sociais.

A ideia apresentada neste material sugere um trabalho articulado em nível nacional, que seja uma realidade constante e que todas as escolas desenvolvam curricularmente o conteúdo da Capoeira e em diferentes disciplinas para que a prática dessa arte esteja presente junto aos estudantes jovens e adolescentes.

Devido à constituição inicial do país sobre a égide escravocrata, permanecem ideias preconceituosas, racistas e baseadas no senso comum. A Capoeira precisa buscar o seu

espaço de cultura, de patrimônio imaterial, garantir a importância de sua salvaguarda e deixar de ser vista como espaço de vadiagem com sua ginga e brincadeira, para ser reconhecida em sua dança, arte, musicalidade, luta, historicidade, identidade afro-brasileira, bem como a cordialidade inerente à prática da roda de Capoeira. Ressalta-se, igualmente, a relevância e personalidade do Mestre como alguém a ser valorizado, considerado como sabedor desse conhecimento a ser transmitido e de referência, de identidade num momento em que os adolescentes e jovens, como indivíduos, buscam seus próprios caminhos.

Sabe-se que, a respeito da implantação da Capoeira e tudo que é ligado às bases comunitárias, a luta é grande, uma vez que a Capoeira é apenas um dos aspectos culturais a ser implantado e aceito, tanto socialmente quanto academicamente, mas, não se trata de uma panaceia, pois muitas conquistas e lutas demandam esse território contra o racismo e o preconceito.

A escola tem o potencial para fomentar características da cidadania e atuar com políticas afirmativas para reparação, de modo que a cultura afro-brasileira seja valorizada, ou seja, há que se colocar holofotes para a valorização de espaços que ficaram invisíveis e menosprezados, embora a própria Capoeira tenha resistência, pois apesar de todo esse passado, está presente socialmente e tem muito ainda a contribuir e a ajudar os jovens a conquistar.

Dialogar e conhecer a temática implica em estudos e aprofundamentos com o foco na cultura, mas, também envolve um posicionamento político.

Neste sentido, a inclusão das propostas que trata a Lei nº 10.639/03 e documentos norteadores, presentes no ambiente escolar, quebram paradigmas e alguns estigmas que foram enraizados ao longo do tempo e que precisam ser combatidos. Os jovens e adolescentes demandam ser reconhecidos e valorizados dentro de suas individualidades

e, para tanto, a Capoeira tem competência para o desenvolvimento desse potencial e precisa estar acessível a todos; a escola ainda é o melhor espaço para isso.

Escolas precisam estar preparadas para colocar em prática as Diretrizes do MEC, porém, nota-se que a instituição escolar ainda monopoliza a visão do pensamento do Sul e do pensamento do Norte como apresentado no início deste artigo com a reflexão de Boaventura Sousa Santos (2007) exigindo de todos, professores, pais alunos e comunidade, um acultramento e um novo parâmetro educacional.

Sendo a escola reconhecida com um veículo de ascensão social, local onde se detém o conhecimento cientificamente produzido pela humanidade, ela representa o meio, por excelência, para incluir os conhecimentos culturais afro-brasileiros, é o espaço para lutar contra as diferenças sociais e a favor da identidade dos indivíduos reconhecidos em sua cultura.

É pertinente citar Ribeiro (2006, p. 202), que destaca em seus estudos que “a luta mais árdua do negro africano e de seus descendentes foi, e ainda é, a conquista de um lugar e de um papel de participante legítimo na sociedade nacional”, infelizmente tal observação é um grande desafio para as relações étnico-raciais no Brasil.

Sendo assim, considera-se que a Capoeira promove a possibilidade de conhecer e explorar a cultura afro-brasileira, além de propiciar o desenvolvimento de relações interpessoais e culturais, da corporeidade, da musicalidade, entre tantas outras características importantes para o desenvolvimento humano, comunitário e social. A Capoeira é símbolo de luta e resistência do negro oprimido no Brasil que surgiu como resistência diante da opressão e da violência historicamente sofrida no período de escravização.

O fator histórico de séculos de negação, da discriminação e da opressão da população negra e afro-brasileira contribuiu para que as escolas, por meio de leis e

normatizações, reproduzissem e direcionassem suas atividades segundo visões eurocêntricas, com a valorização do branco e da sua cultura. Todo o currículo e a postura das escolas foram excludentes por séculos e, ainda hoje, podem ser encontrados traços dessa exclusão. A presença da comunitária da Capoeira nos espaços de formação é passo importante para a superação do racismo, do preconceito e da discriminação ainda presentes na sociedade brasileira e atividade relevante para a construção de uma sociedade mais justa e solidária.

Artigo 3 – Formação de Professores no horizonte da Educação Étnico-racial, a necessidade de formação para a diversidade cultural¹³

Trilhando o percurso do olhar para dentro do processo escolar, a análise do contexto da Lei nº 10.639/03 se volta para o fazer profissional dos professores, nesse artigo no qual Moraes (2019) escreve juntamente com Evangelista, Junque e Silva.

Sendo o Brasil um país com distinta concentração de culturas há um monopólio dos conteúdos escolares voltados às concepções eurocêntricas, em detrimento de outras culturas existentes no país; o estudo da cultura africana nas escolas se apresenta apenas a dezesseis anos, quando foi oficializada e regulamentada a importância de tratar no espaço acadêmico assuntos sobre africanidades, continente africano e relações étnico-raciais conforme regulamenta a Lei nº 10.639/2003 Art. 26-A (BRASIL, 2003).

¹³ MORAES, Elisângela Lambstein Franco de; EVANGELISTA, Francisco; SILVA, Tânia Mara da; JUNQUE, Anderson Rogério. A roda de capoeira no espaço escolar e suas perspectivas para as relações étnico-raciais no Brasil. In. **Educação ambiental, étnico-racial e em direitos humanos: perspectivas para uma formação integral**. Americana, São Paulo: Adonis, 2019. p 127-139.

Pela referida Lei, nas instituições de Ensino Fundamental e Médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

O parágrafo 1º aborda que o conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo “incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil”. Já o parágrafo 2º aborda que “os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras” (BRASIL, 2003, p.2).

A presente Lei não possui órgão fiscalizador para a implantação da mesma e, desde então, paulatinamente vem sendo implantada nos estabelecimentos de ensino do país, ficando a cargo da conscientização do professor e desses estabelecimentos a busca por conhecimentos e formação dos educadores. Os programas de ensino se atualizaram, os materiais didáticos passaram a contemplar os assuntos com a temática afro-brasileira e africana e, mesmo assim, nos deparamos com a necessidade da formação acadêmica e pessoal do professor que necessita trabalhar tais conteúdos.

A preocupação com a formação desse profissional se concentra em analisar, ao mesmo tempo, o educador que é formador de cultura, e se constitui como receptor desta; vê-se que a cultura trazida no cerne do educador tem o potencial de fomentar dentro do espaço escolar, ou não, a valorização da cultura afro-brasileira.

Não são todos os educadores atuais que tiveram em sua formação acadêmica abordagens no seu plano de curso, outros ainda não vivenciam essa temática nas formações profissionais em serviço, ficando os ensinamentos, e direcionamentos, aos alunos a cargo da conscientização e da

politização de cada profissional e da maneira como entende as questões que se referem à temática afro-brasileira, africanidades, preconceitos, estereótipos ou relatos históricos podendo, na maior das boas intenções, apresentar a temática em uma visão única no relato do colonizador.

Ainda hoje, não é tarefa fácil abrir debates em torno desta questão. Mas por demandar conhecimento, sem o qual se inviabiliza qualquer reflexão séria a respeito, verifica-se a necessidade de formação acadêmica do profissional da educação para que, em seu magistério, combata qualquer ideologia que oprima e que reforce o racismo.

“Aprendemos, na cultura e na sociedade, a perceber as diferenças, a comparar, a classificar. Se as coisas ficassem só nesse plano, não teríamos tantos complicadores. O problema é que, em vários contextos, também vamos aprendendo a tratar as ditas diferenças de forma desigual” (MUNANGA; GOMES, 2016, p. 176). Nisso consiste o ponto-chave do racismo, local onde se estabelece a visão de inferioridade da população de pele negra e, com isso, a desvalorização da cultura afrodescendente.

Após a abolição, a sociedade brasileira, nos seus mais diversos setores, não se colocou política ideologicamente contra o racismo; pelo contrário, o tem alimentado a ponto de reproduzir tamanha desigualdade racial denunciada pelo Movimento Negro e comprovada em pesquisa de órgãos governamentais e universidades (MUNANGA; GOMES, 2016, p. 176).

Sendo assim, a constituição das bases ideológicas no espaço escolar, teve em sua gênese o profissional ligado à educação, que não conhecia a importância da cultura africana e afro-brasileira e o entendimento de como aplicar no meio acadêmico esses conteúdos ligados às africanidades.

Mediante as bases historicamente constituídas, profissionais da educação necessitam de formação quanto aos conceitos e terminologias para tratar da temática em

suas aulas e nos espaços acadêmicos em geral. Contudo, a problemática é densa e vai muito além de terminologias, demandando cuidado com a linguagem, com as ações e tomadas de decisões mediante conflitos que permeiam constantemente o espaço educativo; as ações cotidianas dizem muito mais a respeito das ideologias, que as terminologias e debates técnicos, ou seja, as ações dizem mais que palavras no campo formativo.

“O educador ou educadora como um intelectual tem que intervir. Não pode ser um mero facilitador” (FREIRE, 2003, p.177); o educador transmite, por meio dos conteúdos e dos seus argumentos, subsídios teórico-práticos, provocando inquietações e relacionando o objeto de conhecimento à realidade, de forma crítico-propositiva. Deve o profissional da educação dar sentido ao conteúdo estipulado, de tal forma que o torne significativo aos alunos.

Cabe, nesse contexto, afirmar que a vivência do professor e sua abordagem conceitual são os desafios no que diz respeito à diversidade. O professor tem o papel de fomentar a valorização da cultura afro-brasileira, em todas as modalidades de ensino, independentemente da modalidade de ensino em que esteja atuando. Apesar da temática da “valorização da cultura afro-brasileira” estar presente nos documentos oficiais que norteiam a educação brasileira, ainda há um distanciamento entre essa temática e os profissionais da educação. E isso deve-se, sobretudo, à presença de fortes resquícios da ideologia do “Mito da Democracia Racial”.

3.1 O Mito da Democracia Racial

Discutir a democracia racial é sempre um grande desafio. Trazer à tona questões alusivas às relações étnico-raciais torna-se sempre uma tarefa de grande importância, exatamente porque coloca em debate o relacionamento

com o diferente. E nesse contexto é preciso valorizar a possibilidade da troca que enriquece e que ao mesmo tempo desafia, especialmente quando em pauta está a história e a cultura africana.

A Lei nº 10.639/2003 possibilitou inserir o aluno na educação multicultural (BRASIL, 2003).

Com a aprovação da Lei nº 10.639/2003, que tornou obrigatório o estudo de história e cultura africana e afro-brasileira nas instituições de educação, fez-se necessário reformular o currículo escolar brasileiro, relacionando-o a temas próprios desses universos culturais e inserindo o aluno na realidade de uma educação multicultural.

Estimulou-se, com isso, a promoção de práticas de interação dos diversos contextos sociais dos alunos, em especial no que compete à questão africana; repensou-se o ambiente escolar, a dinâmica histórica e cultural a qual marcou o continente africano, bem como as diferenças e particularidades próprias das civilizações daquela região (SILVA, 2016).

Entende-se, assim, a urgência de estimular a educação multicultural, especialmente a africana, de forma que exista uma compreensão do aluno dos Ensinos Fundamental e Médio, como também do Ensino Superior, para as questões da diferença étnica, no sentido de valorizar e compartilhar a cultura africana, como uma cultura que tem algo a contribuir de forma efetiva para as relações étnico-raciais.

A concepção de educação multicultural apresentada nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (DCN) “[...] se pauta no reconhecimento da riqueza das produções culturais e à valorização das realizações de indivíduos e grupos sociais”. Vemos nesta manifestação as possibilidades da reconstrução das relações de interdependência e de poder na sociedade e entre as sociedades e culturas, com o potencial de transformação no espaço escolar (BRASIL, 2013, p. 115).

No Brasil de mestiços resultantes de denso entrecruzamento racial, a valorização do sujeito deve ser fundamentada nas próprias origens étnicas, no reconhecimento dos próprios ancestrais, compreendendo que não existe etnia superior e inferior; o que existe são etnias diferentes que se completam e se complementam, traduzindo o que a humanidade tem de mais importante: a pluralidade.

A existência do ser humano é carregada de valores e concepções. Nota-se “uma amálgama que interliga o sujeito e sua linguagem”; é possível afirmar que a linguagem humana, nada mais é que uma somatória de tudo o que um sujeito agrega da própria experiência existencial. Esses elementos são oriundos do processo cultural que ele recebe e que também doa, enquanto alguém que também cumpre seu papel social (MORAIS, 1989, p.14).

As culturas podem, analogamente, serem comparadas a delicados tecidos com fios atinentes a sistemas associativos inter-humanos na “montagem” da vida social, com suas relações entrando na textura cultural; algo de uma sutileza quase sem limites como os fios que pertencem aos sistemas ideológicos, que traduzem as criações religiosas, artísticas, filosóficas e científicas – dependendo do estágio em que se encontre o processo civilizatório de cada cultura (MORAIS, 1989, p.15).

O que encontramos nessa trama referente à democracia racial atesta que o racismo existe; reforça-se, assim, a ideologia de que tudo está certo, que o Brasil é acolhedor e que não há racismo, o que denominamos do Mito da Democracia Racial.

Durante e após o processo de escravização, a elite brasileira sempre elaborou estratégias para se perpetuar no poder, valendo-se de preconceito fundamentado em estereótipos e sustentado na suposta supremacia racial.

Marcas históricas profundas decorrem da negação da origem do povo brasileiro, da não aceitação da cultura afro-

brasileira e, com isso, da valorização excessiva da cultura eurocêntrica.

O professor tem papel fundamental para reversão desses valores que apontam para a manutenção do Mito da Democracia Racial; deve, assim, promover a transformação na visão e reconhecimento das demais etnias em favor da igualdade e equidade. A superação da marginalização, do racismo e, com isso, a desconstrução desse legado histórico, às vezes até enraizado no contexto escolar e social, depende de estudo e ações afirmativas.

O professor envolvido na educação comunitária, estando devidamente orientado, saberá que pretos e pardos viveram quase quatrocentos anos como objeto de trabalho e após a assinatura da Lei Áurea foram libertos e jogados às ruas e morros na mais pura miséria.

O caminho para a transformação comunitária não virá de outro meio que não o da participação de todos os envolvidos; a compreensão dessa concepção passa, seguramente, pelo processo da autonomia dos sujeitos.

A “cultura do silêncio” prejudica o entendimento comunitário; a “transformação” da sociedade ocorrerá de forma tão mais radical quanto seja um “processo intra-estrutural” que toma, assim, “a estrutura como a dialetização entre a infra e a supra-estrutura” (FREIRE, 1981, p.27).

Nota-se a necessidade da comunicação e, portanto, do diálogo. Para que uma condição comunitária se torne palpável e exequível é necessário um processo comunicacional que seja sustentado no diálogo e que possibilite novos caminhos.

Para se concretizar o processo comunicacional são possíveis distintas trajetórias que podem abarcar tipos de comunicação: “visual; auditiva; tátil e audiovisual pelo uso simultâneo do canal visual e auditivo”. A visual, por sua vez, pode ser: pictórica – pintura, desenho, fotografia; gráfica –

linguagem escrita e por mímica – expressão do pensamento por meio de gestos” (FREIRE, 1977, p. 111).

Os vários caminhos mencionados pelo autor mostram diferentes possibilidades que se estabelecem para a efetivação do diálogo. Nessa linha, compreende-se que há um amplo leque de canais que falam com os mais diversos interlocutores, inclusive com aqueles que, de alguma forma, estão inseridos num contexto dificultoso de acesso, como os que possuem algum tipo de deficiência.

Nas abordagens e na postura do professor frente ao Mito da Democracia Racial, o espaço comunitário – cujo próprio nome determina e que é o espaço no qual a comunidade está presente – caracteriza-se num grande avanço às questões comunitárias de abordagens ao respeito, à dignidade humana e à diversidade.

O olhar comunitário nas relações do saber acadêmico e cultural do professor está no conhecimento em profundidade da temática abordada, para que se mantenha uma postura na qual se destaca o alerta do quão importante é a representatividade e a transformação da cultura opressora para uma postura de acolhimento à nossa brasilidade, mestiçagem e originalidade.

3.2 Comunicação do Educador frente às Questões Étnicas

No que tange à comunicação é necessário esclarecer que ser negro no Brasil é uma escolha política, sem vinculação à cor da pele ou à textura do cabelo. É o indivíduo que assim se define ou não. Cabe ressaltar que o êxito das políticas públicas educacionais voltadas às relações étnico-raciais advém de educadores que pautam os seus trabalhos no reconhecimento e na valorização da identidade, da cultura e história dos povos subalternizados pelo racismo.

A reeducação das relações étnico-raciais no campo da educação pode ser qualificada também, por meio da

interlocução dos educadores com um conjunto de ações para além do espaço da escola, de interação com os movimentos sociais, por exemplo. Quanto mais conhecimentos forem disponibilizados sobre a cultura africana, indígena e asiática, mais possibilidades de desmistificar as ideologias e estereótipos racistas existirão.

É observado na escola que muitos educadores negros não suportam a ideia de serem descendentes de escravizados, por isso, não tratam da questão com os estudantes; alguns educadores não negros sentem dificuldade em reconhecerem-se descendentes de escravocratas.

Há um silenciamento das relações étnico-raciais no espaço escolar. Tal silêncio vem permitindo que aos alunos seja transmitida uma ideia de “superioridade branca”, sem que os profissionais da educação se manifestem sobre isso. Silenciar-se diante do problema “não apaga magicamente as diferenças, ao contrário, permite que cada um construa, a seu modo, um entendimento muitas vezes estereotipado do outro que lhe é diferente”. Esse entendimento encerra-se por ser pautado pelas “vivências sociais de modo acrítico, conformando a divisão e a hierarquização raciais” (CAVALLEIRO, 2005, p. 23).

O Movimento Negro Brasileiro tem sido fundamental dentro do processo de luta pelos direitos das populações minoritárias, denunciando o racismo, o preconceito e a discriminação racial presentes nos currículos e nas práticas escolares. É possível constatar o avanço no campo educacional com as implementações de políticas de formação de professores para a promoção da igualdade racial em todos os setores da sociedade.

A discriminação racial e o preconceito, particularmente no ambiente educacional, foram denunciados nos estudos de distintos autores, revelando a situação que os negros e indígenas enfrentavam e ainda enfrentam em tais espaços. Todavia, hoje, é possível encontrarmos outros vários

estudos que evidenciam o avanço das produções acadêmicas e literárias sobre a formação dos professores nas relações étnico-raciais. Os avanços nas produções acadêmicas no campo da educação, acerca das culturas africanas e indígenas, tiveram outro olhar a partir das Leis nº. 10.639 (BRASIL, 2003) e nº 11.645 (BRASIL, 2008).

O ensino de história e cultura afro-brasileira, aglutinando-se à história e a cultura da África e dos povos indígenas passou a fazer parte dos currículos escolares. Contudo, é necessário continuarmos avançando nas produções científicas, a fim de produzirmos materiais para transformar as práticas pedagógicas sobre o tema em questão e podermos, assim, contribuir na formação de professores. É necessário refletirmos sobre a necessidade de formar professores para o enfrentamento das relações étnico-raciais na escola, uma vez que é de fundamental importância descolonizarmos o pensamento racista, propondo alterações na proposta educacional para a escola do século XXI.

Concluimos que a formação de professores, na Educação étnico-racial, requer sensibilidade e comprometimento. Deverá proporcionar uma reflexão humanizadora, propiciando o questionamento das formas de preconceitos e estereótipos produzidos ao longo da história sobre os indivíduos negros e indígenas no Brasil e no mundo; deverá, ainda, possibilitar a reflexão sobre o racismo na sociedade brasileira, suas causas e consequências atuais.

Essa tarefa exige um posicionamento político dos professores no sentido de defesa do ensino étnico-racial na escola, com o propósito claro de promover uma reflexão crítica e assertiva sobre negros, brancos, indígenas e asiáticos, em prol dos direitos fundamentais de todos.

4.

Visibilidade da Mulher Negra no Currículo Escolar

Este capítulo apresenta reflexões acerca dos conteúdos escolares e a inclusão de temáticas com referência à mulher negra que são o foco da discussão aqui exposta, sabendo das especificidades da Lei nº 10.639/03 que determinam ao sistema educacional a valorização e a disseminação da cultura afro-brasileira nos espaços escolares.

Problematiza-se o papel educativo na perspectiva do Brasil como um país miscigenado e rico na diversidade de culturas, mas, que prioriza atualmente os conteúdos com ideais eurocentrados em detrimento de outras culturas. O período de colonização trouxe consigo o racismo e os preconceitos e, mediante estes fatores foram estruturadas as referências que deram suporte técnico para as escolhas dos conteúdos de ensino.

As ideologias sobre dignidade humana, o respeito ao outro e por questões de igualdade, não cabem mais nessa estrutura arcaica, deteriorada e que precisa, há tempos, ser reestruturada. Atualmente, a população brasileira vem se transformando conforme dados apresentados a seguir.

Saraiva (2017), apresenta os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PENAD) obtidos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), entre os anos de 2012 e 2016; segundo tais dados, a população cresceu 3,4% e mediante esse percentual observa-se que, com relação aos indivíduos declarados brancos houve redução de 1,8%, o número de pardos autodeclarados cresceu em 6,6%, assim como cresceu o número de pretos em 14,9%. Os dados do PENAD/2016 apontam que o percentual dos brancos na

população do país caiu de 46,6% para 44,2%, enquanto a participação dos pardos aumentou de 45,3% para 46,7% e dos pretos de 7,4% para 8,2%. Maria Lucia Vieira considera no relato de apresentação dos dados, que a redução dos brancos e aumento de pretos e pardos na população é uma tendência verificada ao longo do tempo. Segundo a pesquisadora isso decorre devido a dois fatores principais: “Há a tendência da miscigenação e o aumento da autodeclaração de pretos tem um fator a mais: o reconhecimento da população negra em relação à própria cor, que faz mais pessoas se identificarem como pretas” (IBGE, 2016).

A atualização dos dados pelo IBGE segue agendada para acontecer neste ano de 2021 e aguarda liberação do estado para aplicação devido à pandemia do coronavírus¹⁴.

O crescimento da população negra e a correspondência das vivências escolares, revela a relevância de uma justiça curricular a ser desenvolvida e aplicada nos espaços escolares, uma vez que as referências europeias já constam nos materiais didáticos; falta incorporar nos programas de ensino fatores da diversidade afro-brasileira e indígena de uma maneira mais efetiva, respeitosa e vedada de estereótipos.

Silva (2015) apresenta no livro “Racismo em Livros Didáticos: Estudos sobre negros e brancos em livros de Língua Portuguesa”, uma pesquisa de campo, na qual observa os aspectos da negritude em relação aos conteúdos que envolve a África e as abordagens culturais étnico-raciais. No levantamento dos dados, ele verifica nas atividades propostas nos livros didáticos aspectos presentes sobre a África, sobre a cultura negra e conclui, após intensa busca

¹⁴ O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) informa que a realização do Censo Demográfico foi adiada para 2021 devido ao avanço do surto do coronavírus no país. Fonte: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/27160-censo-e-adiado-para-2021-coleta-presencial-de-pesquisas-e-suspensa>>. Acesso em: 18 Maio 2021.

nos materiais fonte de sua coleta, a falta de atividades que desenvolvem a identidade negra.

Diversos autores e pesquisadores se unem a esta temática e dentre eles pode-se encontrar vários trabalhos acadêmicos que abordam a visão antirracista, isso é, uma evolução nas questões que envolvem cidadania, respeito ao outro e diversidade. Nessa linha de estudo vê-se a necessidade de dar voz a essas culturas que, até então, ficaram subordinadas à invisibilidade.

O livro “Superando o Racismo na Escola” (2005), que está disponível no site do Ministério da Educação (MEC), traz diversos debates, reflexões e apontamentos, revelando a necessidade da desconstrução da discriminação no Livro Didático. Trata das Histórias e Conceitos Básicos sobre o Racismo, sobre o Direito à Diferença, traz também um perfil na Literatura Infanto-Juvenil, assunto bastante debatido nos meios escolares, enfatiza a autoestima da Criança Negra, as artes e as relações raciais, a África e os Negros Brasileiros. O livro foi organizado por Kabengele Munanga e conta com o apoio de diversos autores, entre eles Nilma Lino Gomes, Petronilha Beatriz Gonçalves e Véra Neusa Lopes.

Kabengele Munanga (2000, p. 235) aborda que os educadores não estão ainda preparados para lidar com as diferenças e afirma que o livro didático é o principal instrumento de trabalho nas escolas e estes contêm racismos e preconceitos. Segundo Munanga (2000) o livro didático e a maneira como se introduzem os conteúdos escolares não colaboram para que o negro possa se ver em pé de igualdade com as demais etnias e afirma que o aluno negro tem sua identidade cultural menosprezada e a história de sua comunidade de origem reduzida, quando não falsificada. Complementa ainda que:

Partindo da tomada de consciência dessa realidade, sabemos que nossos instrumentos de trabalho na escola e na sala de aula, isto é, os livros e outros materiais didáticos visuais e audiovisuais carregam o

mesmo conteúdo viciado, depreciativo e preconceituoso em relação dos povos e culturas não oriundos do mundo ocidental. Os mesmos preconceitos permeiam também o cotidiano das relações sociais de alunos entre si e de alunos com professores no espaço escolar. No entanto alguns professores por falta de preparo ou por preconceitos nele introjetados, não sabem lançar mão das situações flagrantes de discriminação no espaço escolar e na sala de aula como momento privilegiado para discutir a diversidade e conscientizar seus alunos sobre a importância e a riqueza que ela traz à nossa cultura e à nossa identidade nacional. [...]. (MUNANGA, 2005, p. 07).

Munanga (2000) comenta que a busca pelo respeito da identidade auxilia o aluno em suas referências identitárias, quando o sistema escolar trabalha todas as culturas e não de uma em detrimento de outra.

Com o trabalho desenvolvido dessa maneira todos ganham, tanto o aluno quanto o educador, pois tem-se uma sociedade mais igualitária e respeitosa.

O fechamento dos olhos para o entendimento da importância desse trabalho se dá pela predominância do “Mito da Democracia Racial”; mito que consiste na afirmação de que não há racismo no Brasil, e uma vez que não há, não há o que dizer, velando assim o racismo e minando a necessidade de tratar a temática.

Desmistificar e oportunizar todas as etnias em sua historicidade, com o trabalho fundamentado na diversidade favorece o encontro com as referências individuais e coletivas, auxilia na identificação e no reconhecimento de potenciais de si mesmo e do outro. Se reconhecer e se identificar no meio faz parte do processo de conhecimento e autoconhecimento. Do mesmo modo, abandonar falas preconceituosas e dar visibilidade a mulher negra favorece o prestígio social e a valorização de todos os integrantes sociais, seguindo a lógica da multiculturalidade.

A Identidade como parte do desenvolvimento humano determina características na infância que perduram durante toda a vida do indivíduo; a elaboração da identificação é uma

habilidade social, política e emocional e a escola tem um papel determinante ao auxiliar e impulsionar os sujeitos a fazerem referências.

Identificar segundo o Dicionário Michaelis (2018) se refere ao “estado de semelhança entre elementos com as mesmas características, aquilo que constitui para que uma coisa seja sempre da mesma natureza”, por meio do sentido denotativo da palavra, transporta-se o significado para a educação, e na responsabilidade com a coletividade e na individualidade da criança, mediante as experiências e vivências, na qual se elabora dentro de toda essa subjetividade “a identidade” e a construção da mesma se estabelece por meio das relações entre as igualdades e diferenças, gostos e preferências.

Com base nessas informações apresentadas percebe-se a ligação intrínseca entre currículo escolar e identidade. Mandela, citado por Nassif (2014), afirma que “Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele, por sua origem ou ainda por sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender e, se podem aprender a odiar, podem ser ensinadas a amar”. Observa-se que os emaranhados e tramas que excluem precisam ser combatidos por ensinamentos, quer seja, por meios cognitivos, quer seja pelo emocional.

Na luta contra o racismo, há a necessidade de extinguir situações na quais os personagens da sociedade hostilizam os fenótipos negroides, homens e mulheres negras não podem mais serem vitimizados pela não aceitação social, a mulher em uma escala maior de sofrimento e preconceito.

Gonçalves (2012) elucida a importância do combate ao racismo no espaço escolar e reflete no artigo “O papel da escola na desconstrução do racismo, preconceito e discriminação” sobre estes desafios e o que se espera da escola; é a valorização da cultura negra e a manutenção de uma postura reflexiva, para alteração da visão negativa pela

positiva, de respeito à diversidade e de criar nos indivíduos o orgulho dessa identidade e, com isso, possam alterar esses conhecimentos e reconhecimentos.

A ideia de uma escola elitista e excludente infelizmente está presente e muitas das decisões que circulam no meio escolar estão intimamente ligadas às questões políticas e sociais. Decisões que não estão ligadas apenas ao professor e vão muito além disso; muitas das conquistas desse repensar e de refazer a prática da sala de aula estão ligadas às lutas sociais e às conquistas do movimento negro.

No Brasil, o movimento negro se constitui por grupos que se unem, se organizam, reivindicam respeito e dignidade à população negra. Trata-se de movimento atuante e que dispara atentamente observações e reflexões na sociedade, tendo obtido muitas conquistas nestes últimos séculos. Nesse sentido, várias decisões que abarcam a educação contemporânea estão intimamente ligadas a diversas lutas e questões sociais e o movimento negro exerce uma força opositora à repressão e alavanca decisões acerca de questões que precisam ser revistas ou contempladas.

Munanga e Gomes (2016) apresentam a importância de se explorar e analisar com os alunos em sala de aula tais questões, conhecer as conquistas desse movimento social, do movimento de luta das mulheres negras, o qual enfrentou desafios, e foi muito relevante para o país.

A compreensão e sensibilidade para com a história específica das mulheres negras nem sempre ocuparam a atenção do movimento negro de um modo geral e nem do movimento feminista. Isso levou as mulheres negras a questionar a ausência da discussão do gênero articulada com a questão racial dentro do movimento feminista e do movimento negro e a iniciar uma luta específica. É assim que começa a se organizar o movimento de mulheres negras que, hoje conta com vários tipos de entidades, em diferentes lugares do Brasil, com tendências, concepções políticas e atuações variadas (MUNANGA; GOMES, 2016, p.133).

Diversas são as ações feministas em grande escala nos movimentos que envolvem ações conjuntas de mulheres negras, nos grupos dos movimentos negros no Brasil. Arraes (2014) apresenta o “Feminismo Negro” como sendo um movimento social, que traz visibilidade para as pautas e reivindicações dessas mulheres. O “Movimento Feminista” percebe que enquanto as mulheres brancas buscam equiparar direitos civis com os homens brancos, mulheres negras, ainda relegadas à posição de subordinadas, reivindicam por conquistas de espaço e visibilidade. Grandes nomes da militância feminina negra podem ser citadas e fizeram história, a exemplo de Lélia Gonzalez e Sueli Carneiro.

Munanga e Gomes (2016, p. 133) refletem que, apesar de muitas conquistas, as transformações nas condições de vida e papel da mulher negra continuam ainda marcadas pela dupla discriminação: ser mulher em uma sociedade machista e ser negra em uma sociedade racista.

Acredita-se que será necessário um grande caminho a trilhar nessa perspectiva; sabe-se também que os conteúdos escolares têm um potencial para a transformação das realidades, uma vez que o currículo perpassa por questões sociológicas, políticas e epistemológicas.

Segundo Moreira e Silva (2009, p.7) o currículo deixou de ser meramente técnico, voltado para métodos e procedimentos, para ganhar caráter reflexivo. “Embora questões relativas ao ‘como’ do currículo continuem importantes, só adquirem sentido [...] com questões que perguntem pelo ‘por quê?’”.

As escolas públicas e privadas brasileiras recebem as orientações do Ministério da Educação (MEC), para o desenvolvimento do currículo escolar nacional. Os currículos são norteados e regulamentados pela Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, denominada Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), pela Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003 e

pela Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Todas são Leis, normas e pareceres defensores da ideia de cidadania, igualdade, respeito, solidariedade e respeito à dignidade humana.

Observa-se ainda o parecer CNE/CP sob o nº 003, aprovado em 10 de março de 2004, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Trata em seu Art.8º:

Os sistemas de ensino promoverão ampla divulgação do Parecer CNE/CP 003/2004 e dessa Resolução, em atividades periódicas, com a participação das redes das escolas públicas e privadas, de exposição, avaliação e divulgação dos êxitos e dificuldades do ensino e aprendizagens de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e da Educação das Relações Étnico-Raciais.

§ 1º Os resultados obtidos com as atividades mencionadas no caput deste artigo serão comunicados de forma detalhada ao Ministério da Educação, à Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial, ao Conselho Nacional de Educação e aos respectivos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação, para que encaminhem providências, que forem requeridas (BRASIL, 2013, p. 513).

A Constituição Federal de 1988 se preocupa com o desenvolvimento da igualdade e da justiça, com valores para promoção de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos (BRASIL, 1988). Embora tudo isso seja documentado e a escola definida socialmente como um veículo de ascensão social, é uma referência por excelência para aprender a se comportar e adquirir hábitos.

Pode-se pensar juntamente com as reflexões e apontamentos de Silva, Hall e Woodward (2014, p.16): [...] Por que esse conhecimento e não outro? Quais interesses fazem com que esse conhecimento e não outro esteja no currículo? Por que privilegiar um determinado tipo de identidade ou subjetividade e não outro?

Quer sejam escolas públicas ou privadas são designadas à elaboração e desenvolvimento dos acordos das referidas Diretrizes e nelas os parâmetros educativos para o trabalho

com a diversidade para tratar, em especial, da História e Cultura Afro-brasileira e Africana e da Educação das Relações Étnico-Raciais. É evidente a preocupação com que os aspectos da cultura afro-brasileira, que estão intrinsecamente ligadas sejam respeitados e apresentados sem estereótipos.

Trata-se aqui da necessidade de uma “justiça curricular”; o ato de desenvolver conteúdos que abordam e apresentam a cultura de todos os povos que vivem no Brasil e não especificamente a seleção de alguns, dos que são considerados elitizados como é o habitual.

Apresenta-se esses aspectos do currículo visando desmistificar que tem que ser como sempre foi, e abrir o olhar para novas perspectivas, novos conhecimentos, além de ampliar a perspectiva curricular e a necessidade de discutir relações étnicas e de discriminação racial nas escolas. Tomaz Tadeu da Silva (2014) um estudioso no assunto aponta que:

No fundo das teorias do currículo está, pois, uma questão de ‘identidade’ ou de ‘subjetividade’. Se quisermos recorrer à etimologia da palavra ‘currículo’, que vem do latim *curriculum*, ‘pista de corrida’, podemos dizer que no curso dessa ‘corrida’ que é o currículo acabamos por nos tornar o que somos. Nas discussões cotidianas, quando pensamos em currículo pensamos apenas em conhecimento, esquecendo-nos de que o conhecimento que constitui o currículo esta inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade (SILVA, HALL; WOODWARD, 2014, p.15).

Observa-se por meio desse apontamento que o currículo não é estático, está sempre em movimento; sabe-se que o currículo faz parte da organização do Estado e nele são ditados o que deve ser organizado e desenvolvido nas escolas em território nacional.

É importante a escola para o cidadão e a sociedade e nesta pesquisa lança-se o olhar atento a estas questões apresentadas e acrescenta-se a ela mais uma preocupação latente sobre o olhar acerca da nossa sociedade que é multirracial e pluriétnica, tendo o comprometimento para um diálogo permanente, no esforço de combater o racismo, o preconceito e a discriminação na escola, pela valorização dos sujeitos nela envolvidos.

Com base na relevância dessa temática do racismo, e ao analisar a invisibilidade dessas mulheres no meio acadêmico, no material didático, nas rodas de discussões, notou-se a necessidade da preocupação com essa situação por parte das autoridades acadêmicas, devido ao pouco material teórico encontrado sobre a mulher negra. Se analisado dessa forma, é possível ver o quanto a valorização da cultura negra e afro-brasileira nos meios escolares necessita estar presente.

A temática tem uma ligação muito íntima com o processo civilizatório brasileiro, principalmente na construção de nossa identidade cultural, bem como, um rico conteúdo para a cultura dos alunos que precisam aprender a reconhecer as mulheres e nossa cultura como realmente é, e não romantizada pelo machismo que coloca a mulher ou na invisibilidade ou na submissão a alguns fatores no qual se citada, ocorre de maneira ínfima ou quase sem destaque.

4.1. Nome de Grandes Mulheres que fazem parte da Nossa História

Alzira dos Santos Rufino, nascida em 1949 é enfermeira, escritora e ativista política brasileira. Em 1985 coordenou o primeiro movimento em homenagem ao dia 08 de março; no ano seguinte fundou o Coletivo de Mulheres Negras da Baixada Santista e atualmente é coordenadora da ONG “Casa da Cultura Negra”. Conforme informações disponibilizadas no site da “Casa de Cultura da Mulher

Negra”, Alzira Rufino foi a primeira escritora negra a ter seu depoimento gravado no Museu de Literatura Mário de Andrade, em São Paulo. Considerada pioneira em sua região ao escrever para a imprensa local sobre a situação da mulher negra e sobre a violência contra a mulher; criou em 1987 o “Coral Infantil Omó Oyá” e o “Grupo de Dança Afro Ajaína”. Desde 1990 coordena um serviço de apoio jurídico e psicológico, que atende vítimas de violência racial, violência doméstica e sexual e direitos das trabalhadoras domésticas. Recebeu diversos prêmios e participou de diversas conferências ao longo de sua trajetória de luta e militância (LITERAFRO, 2019).

Benedita da Silva, também conhecida como Bené é nascida no Rio de Janeiro em 1942 com o nome de batismo **Benedita Souza da Silva Sampaio**, conforme informações do site da Câmara dos Deputados. Viveu na favela, se formou em Enfermagem, se licenciou em Estudos Sociais e, em 1994, foi a primeira mulher a assumir uma vaga no Senado. Em 1982 foi eleita vereadora pela cidade do Rio de Janeiro, em 1986 se elegeu Deputada Federal e, em 2001 presidiu a Conferência Nacional de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas. Assumiu a Secretaria de Assistência e Promoção Social em 2003 (FUKS, 2021).

Clementina de Jesus (1901-1987). Nasceu em Valença no Rio de Janeiro, foi cantora e sambista fluminense, chamada de Quelé. Em 1968 gravou com Pixinguinha e, em 1970, lançou seu primeiro disco solo “Clementina, cadê você?” editado pelo Museu da Música e do Som do Rio de Janeiro. Foi a síntese do Brasil, expressão de um país de forte herança africana e de singular formação religiosa. Conhecida como Rainha Quelé, carregava consigo os banzos de seus ancestrais, transformados em cantos. A carreira profissional de Clementina de Jesus como cantora começou aos 63 anos, depois que o produtor e compositor Herminio Bello de Carvalho a encontrou na festa da Penha em 1963, quando ela

cantava na Taberna da Glória. No continente africano participou do encontro das artes negras de Dakar em 1966, ao lado de outros bambas como Martinho da Vila e artistas como Rubem Valentin. Clementina foi o maior sucesso do festival e grande destaque. Naquele mesmo ano de 1966, Clementina gravou seu primeiro disco solo, intitulado Clementina de Jesus, com repertório de jongo, curima, sambas e partido-alto. A capacidade de Clementina de transmitir poderosa emoção através do canto chamou a atenção dos críticos, que, de novo, renderam-se aos encantos de sua voz. Em 1983 houve uma grande homenagem à cantora no Teatro Municipal do Rio de Janeiro, com participação de grandes sambistas como Paulinho da Viola, Beth Carvalho e João Nogueira. Clementina faleceu vítima de derrame em Inhaúma, Rio de Janeiro, no ano de 1987, aos oitenta e seis anos (COELHO, 2001).

Curiosidade: Filme/documentário: Clementina de Jesus – Rainha Quelé. Direção: Werinton Kermes. Brasil, 2012, 56’

Conceição Evaristo. Maria da Conceição Evaristo de Brito nasceu em Belo Horizonte, em 1946. De origem humilde, migrou para o Rio de Janeiro na década de 1970. Graduada em Letras pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), trabalhou como professora da rede pública de ensino da capital fluminense. É Mestre em Literatura Brasileira pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ), com a dissertação “Literatura Negra: uma poética de nossa afro-brasilidade” (1996), e Doutora em Literatura Comparada pela Universidade Federal Fluminense (UFF), com a tese “Poemas malungos, cânticos irmãos” (2011), na qual estuda as obras poéticas dos afro-brasileiros Nei Lopes e Edimilson de Almeida Pereira em confronto com a do angolano Agostinho Neto (LITERAFRO, 2021a).

Participante ativa dos movimentos de valorização da cultura negra em nosso país estreou na literatura em 1990, quando passou a publicar seus contos e poemas na

série “Cadernos Negros”. Escritora versátil cultiva a poesia, a ficção e o ensaio. Desde então, seus textos vêm angariando cada vez mais leitores. A escritora participa de publicações na Alemanha, Inglaterra e Estados Unidos. Seus contos vêm sendo estudados em universidades brasileiras e do exterior, tendo, inclusive, sido objeto da tese de doutorado de Maria Aparecida Andrade Salgueiro, publicada em livro em 2004, que mostra um estudo comparativo da autora com a americana Alice Walker. Em 2003, publicou o romance “Ponciá Vicêncio”, pela Editora Mazza, de Belo Horizonte (LITERAFRO, 2021a).

Em 2006, Conceição Evaristo traz à luz seu segundo romance “Becos da Memória”; em 2007 sai, nos Estados Unidos, a tradução de “Ponciá Vicêncio” para o inglês; em 2008, lançou o volume “Poemas de Recordação e Outros Movimentos”, em que mantém sua linha de denúncia da condição social dos afrodescendentes; em 2011, lançou o volume de contos “Insubmissas Lágrimas de Mulheres”, uma vez que trabalha o universo das relações de gênero num contexto marcado pelo racismo e pelo sexismo. Em 2013, a obra antes citada “Becos da Memória” ganhou nova edição, pela Editora Mulheres; em 2016, lançou mais um volume de ficção, “Histórias de Leves Enganos e Parecenças”; em 2018 a escritora concorreu a uma cadeira na Academia Brasileira de Letras (ABL), com a candidatura, Conceição pleiteou, mas não teve êxito, a vaga deixada pelo cineasta Nelson Pereira dos Santos que faleceu em abril de 2018 (LITERAFRO, 2021a).

Carolina Maria de Jesus nasceu em 1914, na cidade de Sacramento em Minas Gerais. Estudou até o segundo ano do primário, migrou de Minas Gerais para São Paulo onde passou a viver na favela do Canindé. Em um momento de se pesquisar a favela, os diários de Carolina são ditados em um livro com o título “Quarto de Despejo: diário de uma favelada” sendo um recorde de vendas, com uma tiragem de 10 mil exemplares já na primeira edição; em seis meses esses

exemplares foram esgotados; o livro foi traduzido para cerca de trinta idiomas, teve sucessivas reedições com tiragens acima de 100 mil exemplares. A obra foi editada para teatro, rádio, cinema e antes de editar o livro o jornalista Audálio Dantas escrevia partes do diário em uma coluna na Folha de São Paulo (JESUS, 2007).

Gravou um Long Play (LP) com marchas carnavalescas cantadas e escritas por ela mesma; atuou como protagonista de sua própria história em alguns documentários e cenas criadas para a TV. Também publicou: “Diário de Bitita” em 1996; “Casa de Alvenaria” em 1961; “Crônicas” e o romance “Pedaços da Fome” em 1963, pela editora Águila (JESUS, 2007).

Era uma catadora de papéis e vendia materiais recicláveis diversos; tinha o sonho de ser romancista; tem uma obra extensa, apesar de nem toda ela ser reconhecida e hoje há vários originais, os quais eram escritos em cadernos velhos que recolhia no lixo, em diversos museus espalhados pelo Brasil e outros países (JESUS, 2007).

Lélia González nasceu em 1º de fevereiro de 1935, em Minas Gerais, penúltima de 18 irmãos. Mudou-se com a família em 1942 para o Rio de Janeiro, acompanhando o irmão Jaime, jogador de futebol do Flamengo. Graduiu-se em História e Filosofia, exercendo a função de professora da rede pública. Posteriormente, concluiu o Mestrado em Comunicação Social. Doutorou-se em Antropologia Política e Social, em São Paulo, e dedicou-se às pesquisas sobre a temática de gênero e etnia. Professora universitária lecionava Cultura Brasileira na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (LITERAFRO, 2021b).

Seu último cargo na instituição foi de chefe do Departamento de Sociologia e Política. Através do candomblé, da psicanálise e da cultura afro-brasileira assumiu sua condição de mulher e negra. Teve importante participação, em 1978, no Movimento Negro Unificado (MNU), do qual foi uma das fundadoras. Atuou no Instituto

de Pesquisa das Culturas Negras e o Coletivo de Mulheres Negras N'Zinga, do qual foi uma das fundadoras. Sua relevante atuação em defesa da mulher negra rendeu a Lélia a indicação para membro do Conselho Nacional dos Direitos da Mulher. Em 1986, estava no Partido Democrático Trabalhista (PDT), pelo qual se candidatou como deputada estadual, conquistando a suplência (LITERAFRO, 2021b).

As reflexões de Lélia Gonzalez também estão contidas em seminários, panfletos político-sociais partidários, comunicações, entre outros (LITERAFRO, 2021b).

Luísa Mahin, nascida no início do século XIX, era uma lutadora de liberdade afro-brasileira. Líder natural, Mahin se envolveu em revoltas e revoltas de escravos na província brasileira da Bahia. Vendedora ambulante de profissão, ela usou seu negócio como uma célula de distribuição de mensagens e folhetos na luta de resistência. Ela desempenhou um papel central nas rebeliões de escravos "Revolta dos Males" (1835) e "Sabinada" (1837-1838), reconhecidas pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) (FUNDAÇÃO CULTURAL PALMARES, 2013).

Não se sabe se Luísa nasceu na Costa Mina, na África, ou na Bahia, no Brasil. Pertencia à nação nagô-jeje, da tribo Mahi, daí seu sobrenome, nação originária do Golfo do Benin, noroeste africano que, no final do século XVIII, foi dominada pelos muçulmanos, vindos do Oriente Médio. Tornou-se livre por volta de 1812 quando comprou sua liberdade e sobreviveu trabalhando como quituteira em Salvador. Segundo seu filho, Luís Gama (1830-1882), dizia ter sido princesa na África (FUNDAÇÃO CULTURAL PALMARES, 2013).

Aproveitando-se de sua profissão de quituteira, participou de todas as revoltas escravas que ocorreram em Salvador nas primeiras décadas do século XIX, pois de seu tabuleiro eram distribuídas as mensagens em árabe, através dos meninos que pretensamente com ela compravam seus quitutes. Foi dessa maneira que esteve envolvida na

“Revolta dos Malês” em 1835 e na “Sabinada” em 1837-1838 (FUNDAÇÃO CULTURAL PALMARES, 2013).

Tereza de Benguela, conhecida como Rainha Tereza viveu no século XVIII no Vale do Guaporé, no Mato Grosso. Ela liderou o “Quilombo de Quariterê” após a morte de seu companheiro, José Piolho, morto por soldados. Segundo documentos da época, o lugar abrigava mais de 100 pessoas, com aproximadamente 79 negros e 30 índios. O quilombo resistiu da década de 1730 ao final do século. Tereza foi morta após ser capturada por soldados em 1770; alguns documentos apontam a causa da morte como suicídio e outros como execução ou doença (VASCONCELOS, 2014).

Sua liderança se destacou com a criação de uma espécie de Parlamento e de um sistema de defesa. Ali, era cultivado o algodão, que servia posteriormente para a produção de tecidos. Havia também plantações de milho, feijão, mandioca, banana, entre outros (VASCONCELOS, 2014).

Após ser capturada em 1770, o documento afirma: “em poucos dias expirou de pasmo. Morta ela, se lhe cortou a cabeça e se pôs no meio da praça daquele quilombo, em um alto poste, onde ficou para memória e exemplo dos que a vissem”. Alguns quilombolas conseguiram fugir ao ataque e o reconstruíram e, mesmo assim, em 1777, foi novamente atacado pelo exército, sendo finalmente extinto em 1795 (VASCONCELOS, 2014).

Dandara, sem registro oficial de onde nasceu, participou de todos os ataques e defesas da resistência de Palmares e não tinha limites para defender a liberdade e a segurança do Quilombo (FUNDAÇÃO CULTURAL PALMARES, 2014).

Esposa de Zumbi compartilhava a posição do marido contra o tratado de paz assinado por Ganga-Zumba. Entre outras negociações, o acordo requeria a mudança dos habitantes de Palmares para as terras no Vale do Cacaú. Dandara, assim como Zumbi, via o tratado como a destruição

da República de Palmares e a volta à escravidão (FUNDAÇÃO CULTURAL PALMARES, 2014).

Dandara morreu em 6 de fevereiro de 1694, após a destruição da “Cerca Real dos Macacos”, uma batalha sangrenta que deixou centenas de mortos. Ainda assim, acredita-se que ela se suicidou para não voltar a ser escrava, atirando-se da pedra mais alta de Palmares. Zumbi, que sobreviveu ferido a esta batalha, morreu no ano seguinte em 20 de novembro, data em que atualmente é celebrado o Dia da Consciência Negra (FUNDAÇÃO CULTURAL PALMARES, 2014).

Araujo (2018) apresenta uma lista intitulada “Mais 21 heróis e heroínas são inscritos no Livro de Aço no Panteão da Pátria” dentre eles sete foram de personagens femininos que seguem destacadas. A presença de Clara Camarão que possui etnia indígena brasileira e Maria Felipa de Oliveira ativista pela Independência, mulher negra que muito lutou por igualdade e um mundo melhor.

São citados ainda Antônia Alves Feitosa e Jovita Feitosa, a primeira mulher a tentar se alistar nas Forças Armadas — Cearense; Bárbara Pereira de Alencar, considerada uma das primeiras brasileiras a se envolver com temas políticos — Cearense; Maria Quitéria de Jesus Medeiros, ativista pela Independência — Baiana; Sórora Joana Angélica de Jesus, religiosa baiana; Zuleika Angel Jones, mais conhecida como Zuzu Angel, estilista e ativista. De todos os nomes, devido ao foco da pesquisa, seleciona-se as mulheres que são merecidamente destaque nos trabalhos acadêmicos e em especial Maria Felipa de Oliveira, cujo movimento de reconhecimento ainda é sutil, mas precisa acontecer e ter espaço social para isso.

Frequentemente, nos meios escolares e sociais estão presentes heróis masculinos, acadêmicos e pensadores, contudo, no que diz respeito às mulheres e principalmente as mulheres negras, na literatura e na política, não são citadas com a mesma ênfase. Assim, como autora, convido você que está lendo nesse momento este capítulo, a contar:

—Quais nomes conhece? Quais nomes incluiria neste capítulo? Quais personagens contemplaria? Mulheres de seu bairro, de sua cidade, no nosso país e do mundo?

Fica aqui este convite de reconhecimento e transformação do pensamento colonial arraigado que se traz aqui sem dar conta do quanto o racismo e o preconceito vêm deixando, por séculos, a mulher na invisibilidade.

Conclui-se que este capítulo, que foi pensado a partir de inquietações que surgiram diante de situações de conflito, anseios e limitações, as quais, ao longo da atuação docente, são questionadas sobre o que os educadores estão apresentando aos alunos em termos de referência de pessoa, de etnias, de sujeito social e de reconhecimento de valores. Buscou-se contribuir, dessa forma com reflexões sobre algumas possibilidades de superação e inclusão de trabalhos escolares que reconheçam e valorizem as mulheres negras.

Ao considerar a importância da temática das relações étnico-raciais na comunidade escolar, acredita-se que a escola é um espaço de convivências, aprendizagens e conflitos; um campo de relações, onde cada indivíduo se coloca conforme suas concepções e convicções, referências de visões de mundo, crenças, conceitos e valores.

Ao observar “a veiculação dos conteúdos no currículo escolar e a presença das temáticas que envolvem mulheres negras” por um viés pedagógico, verificou-se que ela atende às prerrogativas da educação para a diversidade, enquanto um espaço de convívio e respeito às diferenças, embora não seja ainda uma prática constante em todas as salas de aula das escolas brasileiras como são outros assuntos reconhecidos e presentes no material didático escolar.

Não faz sentido a manutenção de uma história única em um país miscigenado com constituições de diversos povos como indígenas e africanos. Sendo assim, desenvolver a temática da negritude, por meio das histórias das mulheres negras, tirando tais histórias da invisibilidade, valorizará e

trará além de prestígio, o conhecimento, pois desconhece-se, no campo acadêmico, os relatos de vida dessas mulheres que entraram para a história, fizeram ou mudaram as mesmas.

Espera-se, que esta reflexão possa contribuir para enaltecer o reconhecimento e o valor da mulher negra no contexto escolar, apresentando uma reflexão sobre as realizações e atuações sociais. A presente análise pretendeu revelar que a educação escolar de base representa um fator importante para a identidade da criança que está em formação, para o adolescente que necessita de boas referências e para a sociedade em geral que precisa aprender a reconhecer e valorizar tanto a cultura afro-brasileira quanto a mulher negra. Espera-se, ainda, que o esforço interpretativo aqui desenvolvido constitua uma alavanca no processo educacional e um repensar acerca da importância da presença da mulher negra nos conteúdos escolares, fato entendido em sua multiplicidade dentro do contexto escolar, pretendendo, com isso, ir além dos muros escolares, para a obtenção de maior e melhor reconhecimento social. Acredita-se, ainda, que há possibilidades e que devem ser colocadas no contexto do currículo escolar, discutindo suas convergências e divergências para melhor entender a complexidade da Educação e das pessoas que as envolvem, desenvolvem e participam.

A aplicação dessa ideia faz referência às pessoas que farão aporte identitário com as meninas-mulheres que merecem esse reconhecimento e participação nas ações.

Para saber mais segue a indicação de um endereço eletrônico para que continue sua pesquisa: <https://en.unesco.org/womeninafrica>.

Finalizo com a provocação de que hoje há uma nova abertura para se estudar a Lei na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e como ela se apresenta e do que se tratam nessa modalidade.

Considerações Finais

Espero que o presente livro possa contribuir na luta contra a desigualdade e que todos reconheçam a importância da aplicação da Lei que incita padrões de justiça e equidade, na busca de dias melhores em meio ao caos do racismo estrutural.

Que esta coletânea das reflexões desenvolvidas ao longo de anos de pesquisa, contribua para que o compromisso ético de respeito ao povo brasileiro seja garantido em nossos espaços escolares.

Como bem aponta Silva (2005, p. 31):

Identificar e corrigir a ideologia, ensinar que a diferença pode ser bela, que a diversidade é enriquecedora e não é sinônimo de desigualdade, é um dos passos para a reconstrução da 'autoestima', do 'auto-conceito', da cidadania e da abertura para o acolhimento dos valores das diversas culturas presentes na sociedade.

As questões pedagógicas são o foco das construções que se apresentam por trás da presente Lei; o grande desafio que está posto é o de analisar socialmente as perguntas apresentadas aos estudantes e oferecer respostas que sempre se aproximem do respeito ao outro, do cuidado com a diversidade e com o combate ao racismo.

Finalizo trazendo Kant para reflexão:

A educação para Kant envolve um melhoramento constante: 'Existem no homem muitas forças sem desenvolver, e a nossa missão é explorar esses valores na devida proporção, desenvolver a humanidade em estado embrionário e levar o homem à realização do seu destino. (...) A educação é uma arte suprema, cuja prática só pode fazer-se perfeita através de muitas gerações. Cada geração, equipada com o saber da precedente, está cada vez mais em condições de dar uma educação que desenvolva os valores naturais do homem na devida proporção e em

relação com os fins, e fazer assim avançar toda a raça humana para o seu destino' (RODRIGUES, 2017).

Kant afirma que o homem é aquilo que se educa. Logo, o racismo, infelizmente, é aquilo que se ensina.

Vamos seguir adiante, sempre!

Referências

ABIB, Pedro Rodolpho Jungers. Os velhos capoeiras ensinam pegando na mão. **Caderno Cedex**, Campinas, v. 26, n. 68, p. 86-98, jan./abr. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v26n68/a07v26n68.pdf>>. Acesso em: 09 jun. 2021.

ALVES JUNIOR, Helvécio. Teatro e Educação Sociocomunitária: o prazer do jogo e da poética teatral, o resignificar da linguagem. In: BISSOTO, Maria Luísa; MIRANDA, Antonio Carlos (Org.). **Educação sociocomunitária: tecendo saberes**. Campinas: Editora Alínea, 2012.

ARRAES, Jarid. **As necessidades das mulheres negras são muito peculiares e sem que seja feita uma profunda análise do racismo brasileiro, é impossível atender às urgências do grupo**. Artigo. 21 set. 2014. Disponível em: <<https://www.revistaforum.com.br/digital/135/feminismo-negro-sobre-minorias-dentro-da-minoria/>>. Acesso em: 17 fev. 2021.

ARAUJO, Ádamo. **Mais 21 heróis e heroínas são inscritos no Livro de Aço no Panteão da Pátria**. Agência Brasília. Cultura. Subsecretaria de Divulgação Secretaria de Estado de Comunicação do DF. 12 dez. 2018. Disponível em: <<https://agenciabrasilia.df.gov.br/2018/12/12/mais-21-herois-e-heroinas-sao-inscritos-no-livro-de-aco-no-panteao-da-patria/>>. Acesso em: 17 fev. 2021.

BECCARI, Cristina Baida Discriminação social, racial e de gênero no Brasil. **DireitoNet**. Artigo. 2005. Disponível em: <<https://www.direitonet.com.br/artigos/exibir/1991/Discriminacao-social-racial-e-de-genero-no-Brasil>>. Acesso em: 27 fev. 2021.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 2.848**, de 07 de dezembro de 1940. Institui o Código Penal. Presidência da República. Casa Civil.

Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: <<http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/91614/codigo-penal-decreto-lei-2848-40#art-140>>. Acesso em: 18 jul. 2021.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 18 abr. 2021.

BRASIL. Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989. Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7716.htm> Acesso em: 18 jul. 2021.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de julho de 1990. Disponível em: <[://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm)>. Acesso em: 18 jul. 2021.

BRASIL. Lei nº 8.081, 21 de setembro de 1990. Estabelece os crimes e as penas aplicáveis aos atos discriminatórios ou de preconceito de raça, cor, religião, etnia ou procedência nacional, praticados pelos meios de comunicação ou por publicação de qualquer natureza. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: <<http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/111032/lei-8081-90>>. Acesso em: 18 jul. 2021.

BRASIL. Lei nº 8.882, 03 de junho de 1994. Acrescenta parágrafo ao art. 20 da Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989, que "define os crimes resultantes de preconceitos de raça ou de cor". Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: <<http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/111033/lei-8882-94>>. Acesso em: 18 jul. 2021.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 18 maio 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.459**, de 13 de maio de 1997. Altera os arts. 1º e 20 da Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989, que define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor, e acrescenta parágrafo ao art. 140 do Decreto-lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9459.htm> Acesso em: 18 jul. 2016. I em: 09 jun. 2021.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 259**, de 11 de março de 1999. Câmara dos Deputados. Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=15223>> Acesso de: jan. a jul., 2021.

BRASIL. **Lei nº 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 18 maio 2021.

BRASIL. **Lei nº 11.645**, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm>. Acesso em: 07 maio 2021.

BRASIL. **CNE/CP 003**, de 10 de março de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf>. Acesso em: 17 maio 2021.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica - DCN** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 18 maio 2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. Brasil. Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <<http://base.nacionalcomum.mec.gov.br>>. Acesso em: 17 jun. 2021.

BREDA, Omri. A capoeira como prática educativa transformadora. **Revista Educação Pública**. Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia. Fundação Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro. Artigo. 24 ago. 2010. Disponível em: <http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao_fisica/0009.html>. Acesso em: 30 jun. 2021.

CAVALLEIRO, Eliane. Discriminação racial e pluralismo em escolas da cidade de São Paulo. In. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal n.10.639/2003**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, 2005.

COELHO, Heron (Org.). **Rainha Quelé – Clementina de Jesus**. Rio de Janeiro: Secretaria de Cultura de Valença, 2001. Bibliografia Clementina de Jesus. Disponível em: <<http://www.museuafrobrasil.org.br/pesquisa/hist%C3%B3ria-e-mem%C3%B3ria/historia-e-memoria/2014/07/17/clementina-de-jesus>>. Acesso em: 03 mar. 2021.

CORDEIRO, Albert Alan de Sousa; ABIB, Pedro Rodolpho Jungers. A Educação da capoeira: uma pedagogia da cultura popular. **Educação em Foco**, ano 21, n.33, 2018. pp. 223-241.

DICIONÁRIO MICHAELIS. **Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa**. São Paulo: Melhoramentos, 2018. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/curr%C3%ADculo/>>. Acesso em: 12 fev. 2021.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FALCÃO, José Luiz Cirqueira. Quando você foi tentar, eu já ensinava fazer!: problemática e desafios pedagógicos para o trato com o conhecimento da capoeira. In. MELLO, André da Silva; SCHNEIDER, Osmar (Org.). **Capoeira: abordagens socioculturais e pedagógicas**. Curitiba: Appris, 2015. p. 203-229.

FERNANDES, Florestan. **O negro no mundo dos brancos**. 2ª ed. São Paulo: Global, 2007.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes: no limiar de uma nova era**. São Paulo: Global, 2008. v. 2.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné Bissau: registros de uma experiência em processo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 8ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **O caminho se faz caminhando**: conversas sobre educação e mudança social. Petrópolis: Vozes, 2003.

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande & senzala**: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. 48ª. ed. São Paulo: Editora Global, 2003. Disponível em: <http://www.usp.br/cje/anexos/pierre/freire_gilberto_casa_grande_senzala.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2015.

FUKS, Rebeca. **Benedita da Silva**. Política Brasileira. ebiografia. 22 jan. 2021. <Disponível em: https://www.ebiografia.com/benedita_da_silva/>. Acesso em: 03 mar. 2021.

FUNDAÇÃO CULTURAL PALMARES. Governo Federal. Personalidades Negras. **Luísa Mahin**. 07 mar. 2013 Disponível em: <<http://www.palmares.gov.br/?p=26662#:~:text=Nascida%20em%20Costa%20Mina%2C%20na,para%20o%20Brasil%20como%20escrava.&text=Como%20negra%20africana%2C%20sempre%20recusou,dos%20maiores%20aboliconista%20do%20Brasil>>. Acesso em: 04 fev. 2021.

FUNDAÇÃO CULTURAL PALMARES. Governo Federal. Personalidades Negras. **Dandara**. 07 jul. 2014. Disponível em:<<http://www.palmares.gov.br/?p=33387>>. Acesso em: 04 fev. 2021.

FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS. Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil. 2021. **Esther Pilar Grossi**. Disponível em: <<http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/ester-pilar-grossi>>. Acesso em: 09 jun. 2021.

FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS. Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil. 2021a. **Evandro Costa Milhomen**. Disponível em: <<http://www.fgv>>.

br/CPDOC/acervo/dicionarios/verbete-biografico/milhomen-
evandro>. Acesso em: 09 jun. 2021.

FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS. Centro de Pesquisa e
Documentação de História Contemporânea do Brasil. 2021b.
Ben-Hur Ferreira. Disponível em: <[http://www.fgv.br/
cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/ferreira-ben-
hur](http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/ferreira-ben-hur)>. Acesso em: 09 jun. 2021.

FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS. Centro de Pesquisa e
Documentação de História Contemporânea do Brasil. 2021c.
Andre Benassi. Disponível em: <[http://www.fgv.br/cpdoc/
acervo/dicionarios/verbete-biografico/benassi-andre](http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/benassi-andre)>.
Acesso em: 09 jun. 2021.

FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS. Centro de Pesquisa e
Documentação de História Contemporânea do Brasil. 2021d.
Lédio Rosa da Silva. Disponível em: <[http://fgv.br/cpdoc/
acervo/dicionarios/verbete-biografico/rosa-iedio](http://fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/rosa-iedio)>. Acesso
em: 09 jun. 2021.

FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS. Centro de Pesquisa e
Documentação de História Contemporânea do Brasil. 2021e.
Zulaiê Cobra Ribeiro. Disponível em: <[http://www.fgv.br/
cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/zulaie-cobra-
ribeiro](http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/zulaie-cobra-ribeiro)>. Acesso em: 09 jun. 2021.

FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS. Centro de Pesquisa e
Documentação de História Contemporânea do Brasil. 2021f.
Inaldo Leitão. Disponível em: <[http://www.fgv.br/cpdoc/
acervo/dicionarios/verbete-biografico/leitao-inaldo](http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/leitao-inaldo)>. Acesso
em: 09 jun. 2021.

FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS. Centro de Pesquisa e
Documentação de História Contemporânea do Brasil. 2021g.
Aldir de Araújo Cabral. Disponível em: <[http://www.fgv.br/
cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/aldir-de-araujo-
cabral](http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/aldir-de-araujo-cabral)>. Acesso em: 09 jun. 2021.

GARCIA, Valéria Aroeira. O papel do social e da educação não-formal nas discussões e ações educacionais. II Congresso Internacional de Pedagogia Social: Diálogos e Fronteiras: Pedagogia Social, Educação Não-Formal e Educação Sócio-Comunitária. **Anais...** Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo: FEUSP, 2008.

GOMES, Nilma Lino. **Diversidade cultural e currículo a questão racial na prática educativa dos/as professores/as.** São Paulo educando pela diferença para a igualdade. Apostilas do MEC, 2012. p. 09 e 10. Curso formativo na Diretoria de Ensino de Americana-SP.

GOMES, Paulo de Tarso. **Educação sócio-comunitária: delimitações e perspectivas.** In. Congresso Internacional de Pedagogia Social. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo: FEUSP, 2009. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC000000092008000100013&lng=en&nrm=abn>. Acesso em: 10 jul. 2021.

GONÇALVES, Fabiane Lucimar da Cunha. O Papel da Escola na Desconstrução do Racismo, Preconceito e Discriminação: a Fomentação Profissional dos Educadores da Escola Estadual de Ensino Fundamental Presidente Castelo Branco. **Sinpro.** Brasília. 2012. Disponível em: <<https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2012/01/papel-da-escola-nades-constru%C3%A7%C3%A3o-do-racismo1.pdf>>. Acesso em: 03 mar. 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. População chega a 205,5 milhões, com menos brancos e mais pardos e pretos. Agência IBGE Notícias, 2017. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/18282-populacao-chega-a-205-5-milhoes-com-menos-brancos-e-mais-pardos-e-pretos>> Acesso em: 19 maio 2021.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL – IPHAN. **Roda de capoeira**. Documentário 2014. Disponível em: <<http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/66>>. Acesso em: 26 fev. 2021.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL – IPHAN. **Plano de Salvaguarda**. 2016. Disponível em: <<http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/684/>>. Acesso em: 28 fev. 2021

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL – IPHAN. **Parecer sobre o ofício do mestre de capoeira**. São Paulo, 2006. Disponível em: <<http://portal.iphan.gov.br/noticias/detalhes/3334>>. Acesso em: 07 jun. 2021.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL – IPHAN. **Parecer n.º. 031/08**. Processo n.º. 01450.002863/2006-80. Registro da capoeira como patrimônio cultural do Brasil.2007. Disponível em: <<http://portal.iphan.gov.br/portal/baixaFcdAnexo.do?id=1388>>. Acesso em: 01 fev. 2021.

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de Despejo**: Diário de uma favelada. 9ª ed. São Paulo: Ática, 2007.

LITERAFRO. O Portal da Literatura Afro-Brasileira. **Alzira dos Santos Rufino**. Dados Biográficos. Faculdade de Letras. Universidade Federal de Minas Gerais. 24 Set. 2019. Disponível em: <<http://www.letras.ufmg.br/literafro/autoras/528-alzira-dos-santos-rufino>>. Acesso em: 03 mar. 2021.

LITERAFRO. O Portal da Literatura Afro-Brasileira. **Conceição Evaristo**. Dados Biográficos. Faculdade de Letras. Universidade Federal de Minas Gerais. 23 abr. 2021a. Disponível em: <<http://www.letras.ufmg.br/literafro/autoras/188-conceicao-evaristo>>. Acesso em: 13 maio 2021.

LITERAFRO. O Portal da Literatura Afro-Brasileira. **Lélia González**. Dados Biográficos. Faculdade de Letras.

Universidade Federal de Minas Gerais. 15 mar. 2021b. Disponível em: <<http://www.lettras.ufmg.br/literafro/ensaistas/1204-lesia-gonzalez>> Acesso em: 13 maio 2021.

LOBO, Carol. Capoeira vira patrimônio cultural brasileiro. **Palmares Fundação Cultural**. 16 jul. 2008. Disponível em: <<http://www.palmares.gov.br/?p=2744&lang=es>>. Acesso em: 27 jun. 2021.

LOPES, Nei. **Dicionário literário afro-brasileiro**. Rio de Janeiro: Pallas, 2007.

LOPES, Véra Neusa. Racismo, preconceito e discriminação: procedimentos didático- pedagógicos e a conquista de novos comportamentos. In. MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. 2ª. ed. revisada. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. Disponível em: <http://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/9_Munanga_K_org_Superando%20o> Acesso em: 27 jun. 2021.

LUNA, G. P. B., MARQUES, L. M. M.; VIEIRA, L. R. A capoeira na Secretaria de Educação do DF: Avanços e retrocessos no diálogo da escola com os saberes populares. In. MELLO, André da Silva; SCHNEIDER, Osmar (Org.). **Capoeira: abordagens socioculturais e pedagógicas**. Curitiba: Editora Appris, 2015.

MELLO, André da Silva; SCHNEIDER, Osmar (Org.). **Capoeira: abordagens socioculturais e pedagógicas**. Curitiba: Appris, 2015.

MELLO, André da Silva; SANTOS, Wagner dos; COSTA, Felipe Rodrigues da; SILVA, Angélica Caetano da; FERREIRA NETO, Amarildo. Rivalidade e violência na capoeira. In. MORAES, Elisângela Lambstein Franco de. **Contribuição da capoeira no Programa Mais Educação para a promoção da cultura afro-brasileira: a experiência de um Centro Integrado de Educação Pública em Santa Bárbara D'Oeste/SP**. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro Universitário Salesiano de São Paulo. Americana: UNISAL, 2016. 159 f.

MORAES, Elisângela Lambstein Franco de. **Contribuição da capoeira no Programa Mais Educação para a promoção da cultura afro-brasileira:** a experiência de um Centro Integrado de Educação Pública em Santa Bárbara D'Oeste/SP. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro Universitário Salesiano de São Paulo. Americana: UNISAL, 2016. 159 f.

MORAES, Elisângela Lambstein Franco de; EVANGELISTA, Francisco. A roda de capoeira no espaço escolar e suas perspectivas para as relações étnico-raciais no Brasil. In. SILVA, Antonio W. C.; QUEIROZ, Brígida P. V. de; SILVA, Daisy R. da; MICAELA, Lucineia C. P. (Orgs.) **Educação ambiental, étnico-racial e em direitos humanos:** questões desafiadoras. São Paulo: Ideias & Letras, 2018. p 127-139.

MORAES, Elisângela Lambstein Franco de; EVANGELISTA, Francisco. Cultura e capoeira: vivências de jovens periféricos. **Revista intersaberes.** ISSN: 1809-7286. Maio/ago 2019. vol.14 nº32, p.323-333.

MORAES, Elisângela Lambstein Franco de; EVANGELISTA, Francisco; SILVA, Tânia Mara da; JUNQUE, Anderson Rogério. A roda de capoeira no espaço escolar e suas perspectivas para as relações étnico-raciais no Brasil. In. SILVA, Antonio W. C. (Org.); **Educação ambiental, étnico-racial e em direitos humanos:** perspectivas para uma formação integral. Americana-SP: Adonis, 2019. p 127-139.

MORAES, Elisângela Lambstein Franco de. Educação Social: Desenvolvimento de Vínculos por meio da Capoeira. In. EVANGELISTA, Francisco; MORAES, Elisângela Lambstein Franco de; SILVA, Odair Marques da; REIS, Denise Maria (Org.). **Pedagogia Social e Juventudes.** Volume XII. São Paulo, São Paulo: Expressão & Arte Editora, 2020.

MORAES, Elisângela Lambstein Franco de. A Cultura Afro-Brasileira no Espaço Escolar por meio da Capoeira. In. ALCOFORADO, Luís; BARBOSA; Márcia R; COSTA, Adriana A.

F. Educação de Jovens e Adultos em Diferentes Tempos e Espaços da Vida. MinervaCoimbra Edição e distribuição. Coimbra, Portugal, 1ª Edição, dezembro de 2020. ISBN 978-972-798-485-5. E-book. (p.123-139).

MORAES, Elisângela Lambstein Franco de. Vivências e narrativas – histórias de luta e sucesso. In. MARTINHAGO, Ana Paula Galante (Org.); SCABELLO, Patrícia; CHEQUI, Evandro. **Educação Emancipadora: perspectivas e práticas na diversidade.** 1ª Edição. Campinas-SP: Editora Apparte, 2020.

MORAES, Elisângela Lambstein Franco de. Educação emancipadora: Visibilidade da mulher negra no currículo escolar. In. MARTINHAGO, Ana Paula Galante (Org.). **Educação e transformação social: teoria e práticas em ação.** 1ª Edição. Campinas-SP: Editora Apparte, 2021.

MORAIS, Regis de. **Cultura brasileira e educação.** São Paulo: Papirus, 1989.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. Sociologia e teoria do currículo: uma introdução. In. MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo, Cultura e Sociedade.** São Paulo: Cortez, 2009.

MUNANGA, Kabengele. O preconceito racial no sistema educativo brasileiro e seu impacto no processo de aprendizagem do “alunado” negro. In. AZEVEDO, José Clóvis; GENTILI, Pablo; KRUG, Andréa; SIMON, Cátia (Orgs.) **Utopia e Democracia na Educação Cidadã.** Porto Alegre: UFRGS, 2000.

MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo_escola.pdf>. Acesso em: 07 maio 2021.

MUNANGA, Kabengele. (Org.). Africanidades Brasileira e Educação. Documentário. Os desafios da implementação da

Lei 10.639/03. TV Escola, Salto para o futuro. Ano XVIII - Boletim 20 - Outubro de 2008. Disponível em: <https://cdnbi.tvescola.org.br/contents/document/publicationsSeries/182537Doc_afrikanidades.pdf> Acesso em: 04 maio 2021.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude**: usos e sentidos. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. **Para entender o negro no Brasil de hoje**: histórias, realidades, problemas e caminhos. 2ª.ed. São Paulo: Global, 2016.

NASSIF, Luís. Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele, Nelson Mandela. **Jornal Grupo Gente Nova – GGN**. O Jornal de todos os Brasis. Reportagem de Patrícia Faerdmann. 12 abr. 2014. Disponível em: <<http://jornalggm.com.br/noticia/ninguem-nasce-odiando-outra-pessoa-pela-cor-de-sua-pele-nelson-mandela>>. Acesso em: 04 fev. 2021.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro**: a formação e o sentido do Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

RODRIGUES, José Paz. Recuperar a Filosofia para Ensinar a Pensar. Filme: **Os últimos dias de Emmanuel Kant**. 13 de setembro de 2017. Disponível em: <<https://pgl.gal/recuperar-filosofia-ensinar-pensar/>>. Acesso em: 09 jun. 2021.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. **Novos estudos CEBRAP**, n. 79. São Paulo. 2007. Artigo. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-33002007000300004>. Acesso em: 30 mar. 2021.

SARAIVA, Adriana. População chega a 205,5 milhões, com menos brancos e mais pardos e pretos. **Estatísticas Sociais**. 24 nov. 2017. Atualizado em 12 fev. 2019. Disponível em: <<https://censo2021.ibge.gov.br/2012-agencia-de-noticias/noticias/18282-populacao-chega-a-205-5-milhoes-com-menos-brancos-e-mais-pardos-e-pretos.html>>. Acesso em: 04 fev. 2021.

SILVA, Ana Célia da. A desconstrução da discriminação no livro didático. In MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo_esc_ola.pdf>. Acesso em: 07 maio 2021.

SILVA, Célio Antônio Alcântara. **Capitalismo e escravidão: a imigração confederada para o Brasil**. 377 f. Tese (Doutorado em História Econômica) Universidade Estadual de Campinas. Campinas-SP: UNICAMP, 2011. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000817373>>. Acesso em: 18 mar. 2021.

SILVA, Eusébio Lobo da. **O corpo na capoeira**. 2ª ed. Campinas-SP: Editora da UNICAMP, 2012.

SILVA, José Milton Ferreira da. **Linguagem do corpo na capoeira**. Rio de Janeiro: Sprint, 2003.

SILVA, Maurício. Afrocentricidade: um conceito para a discussão do currículo escolar e a questão étnico-racial na escola. **Rev. Educ**, Campinas, 21(2):255-261, maio/ago., 2016, p. 256.

SILVA, Paulo V. Baptista da. **Racismo em Livros Didáticos: Estudos sobre negros e brancos em livros de Língua Portuguesa**. 2ª ed. Belo Horizonte-MG: Autêntica, 2015. Coleção Cultura Negra e Identidade.

SILVA, Robson Carlos da. **As narrativas dos mestres e a história da capoeira em Teresina/PI: do pé do berimbau aos espaços escolares**. 308 f. Tese (Doutorado em História da Educação) Faculdade de Educação. Universidade Federal do Ceará. Fortaleza-CE: UFC, 2012. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/7651/1/2012-TESE-RCSILVA.pdf>>. Acesso em: 16 abril 2021.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias de currículo**. 3ª ed. 1ª reimp. Belo Horizonte, Minas Gerais: Autêntica, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.); HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 15ª ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2014.

SIMÕES, Rosa Maria Araújo. **Música e oralidade, estética e ética: as cantigas no ritual e performance da capoeira angola**. São Carlos-SP: UFSCar, Departamento de Artes e Representação Gráfica; FAAC – Unesp/Bauru, 2010. Disponível em: <https://enap2010.files.wordpress.com/2010/03/rosa_maria_araujo_simo.es.pdf>. Acesso em: 07 jun. 2016.

SOUSA, Francisca Maria do Nascimento. **Linguagens escolares e reprodução do preconceito**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 110. Coleção Educação para Todos.

SOUZA, Elaine Glória Reis da Silva; DEVIDE, Fabiano Pries; VOTRE, Sebastião Josué. Representações e práticas das mestras de capoeira. In: MELLO, André da Silva; SCHNEIDER, Osmar (Org.). **Capoeira: abordagens socioculturais e pedagógicas**. Cap. 3. Curitiba: Editora Appris, 2015. p. 58.

VASCONCELOS, Neila. Tereza de Benguela, uma heroína negra. Afro-brasileiros. Esquecer? Jamais, Mulher Negra. Portal Geledés. 02 ago. 2014. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/tereza-de-benguela-uma-heroína-negra>> Acesso em: 12 maio 2021.

Posfácio: Cultura, História e Educação Crítica Emancipadora

Tenho tido o privilégio de poder acompanhar ao longo dos últimos anos as investigações e as práticas pedagógicas em torno do tema discutido neste livro realizadas pela Elisângela Lambstein Franco de Moraes. O texto presente nos convida a pensar sobre a importância da lei 10.639/03 para a discussão das relações étnico-raciais e culturais desenvolvidas nos espaços de formação escolar e não escolar.

A publicação chega no momento onde a lei proposta no ano de 2003 completa dezoito anos de existência e nos alerta para a necessidade do engajamento social e político para que seja de fato cumprida e respeitada. Desde sua promulgação temos observado muitas dificuldades para sua efetivação, fato que tem unido educadores, pesquisadores e militantes do movimento negro pela sua concretização.

A importância de um outro olhar sobre a História e a Cultura Afro-brasileira é crucial para que a educação que é realizada nas salas de aula nas escolas seja crítica e emancipadora. É preciso romper de vez com a visão eurocêntrica apresentada nos antigos livros de História do Brasil para que a riqueza da diversidade cultural que forma o país apareça. É impossível propor a emancipação para crianças, jovens e adultos com as velhas leituras e interpretações.

A autora nos apresenta a importância de se trabalhar a cultura afro-brasileira nas práticas pedagógicas desenvolvidas dentro das escolas por acreditar que o ambiente formativo pode ser de transformação, viabilizando assim, a construção de relações mais justas e humanas, onde as vivências multiculturais favoreçam relações harmoniosas e respeitadas com a diversidade cultural que caracteriza nossa formação histórica.

Neste sentido, a Roda de Capoeira é apresentada como conteúdo cultural necessário para meninos e meninas, para brancos e negros, pois as manifestações culturais presentes na formação da nossa história se constituem a cultura afro-brasileira com toda sua riqueza e contribuição e são fundamentais para a educação que se apresenta no currículo escolar. Somos convidados a refletir sobre a importância da capoeira e sua contribuição para o respeito da diversidade que nos constitui, nos forma e nos representa.

Somos convidados a refletir sobre a formação dos professores em relação a diversidade cultural brasileira e o desafio presente em propor práticas pedagógicas emancipadoras e críticas num país ainda fortemente marcado pela desigualdade racial e social. A atuação dos professores e professoras para o respeito à diversidade é vital para que a cultura afro-brasileira seja devidamente trabalhada no espaço escolar.

O texto também apresenta discussão sobre o mito da democracia racial no Brasil, levando assim a repensar a formação do professor para atuar em sala de aula, pois a escola e a sala de aula podem cumprir dois papéis nesta questão: ou agem para a desconstrução ou agem para a manutenção de tal mito. A formação que se apresenta nos espaços de formação universitária precisam ser revistos e atualizados para que o professor e professora atuem de forma crítica e emancipadora.

Finalizando o livro, a autora nos apresenta a trajetória de algumas mulheres que foram invisibilizadas pela história oficial, marcando a importância de suas trajetórias e da contribuição oferecida por elas para a construção da igualdade racial e social. São heroínas ainda pouco conhecidas e que merecem o devido reconhecimento pelas ações realizadas em nossa construção histórica.

Com satisfação que convido para a leitura deste precioso livro e com a esperança de que o conteúdo aqui discutido possa

efetivar e transformar a formação dos educadores e educadoras para práticas pedagógicas críticas e emancipadoras que valorizam e defendam a riqueza da diversidade cultural presente em nosso meio. Juntos neste desafio!!

Prof. Dr. Francisco Evangelista

Coordenador do Núcleo Étnico-Racial, Cultural e
Indígena/Unisal

Sobre a Autora

Sou Elisângela Lambstein Franco de Moraes, atualmente trabalho como Coordenadora Pedagógica SESI - SP Serviço Social da Indústria, Consultora em Educação, Psicopedagoga e Psicanalista.

Mulher, branca, mãe de dois filhos, me engajei nos estudos do Mestrado em um projeto com o foco na luta antirracista, movimento que me dedico até os dias atuais.

Quero fazer meus agradecimentos a todos que direta e indiretamente estão presentes nesse trabalho. Primeiramente a Deus, porque ele caminha à frente em todos os meus projetos, a todos as pessoas sejam elas brancas ou negras, aos meus professores, filhos, pais, parentes e amigos que estão presentes nesse trabalho ou que farão uso desse material para suas pesquisas e estudos.

Agradeço ao Paulo Eduardo Bertolazzi que elaborou e criou a capa desse livro que aqui está.

Desejo boa leitura a todos e que este material possa contribuir para reflexões e para transformação de dias melhores.

O livro "Diversidade Cultural" que homenageia os 18 anos da Lei 10.639, da pesquisadora Elisângela Lambstein Franco de Moraes, é, antes de tudo, uma obra que amplia o debate público sobre a educação das relações étnico-raciais, especialmente sobre a cultura afro-brasileira na escola. Um debate necessário, e urgente, que segue na direção de uma sociedade mais plural, respeitosa e dialogal em relação à riqueza cultural e étnica, presente nos quatro cantos desse país.

Anderson Rogério Junque



Núcleo
Étnico-Racial e Cultural
UNISAL



ISBN 978-65-5869-626-1



9 786558 696261 >