

ANNIE LÍVIA COSTA MONTEIRO

**O TRATO PEDAGÓGICO DA DANÇA DO MARABAIXO EM UMA ESCOLA
PÚBLICA DO ESTADO DO AMAPÁ/AP**

Monografia apresentada para exame de Defesa de TCC junto à banca examinadora do Colegiado do Curso de Educação Física da Universidade Federal do Amapá – UNIFAP/AP, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado Pleno em Educação Física. Orientadora: Prof^a Ms. Lílian Alves Costa Monteiro.

**Macapá
2010**

ANNIE LIVIA COSTA MONTEIRO

**O TRATO PEDAGÓGICO DA DANÇA DO MARABAIXO EM UMA ESCOLA
PÚBLICA DO ESTADO DO AMAPÁ/AP**

Data de Aprovação:

____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Ms. Lílian Alves Costa Monteiro_____

Orientadora (UNIFAP)

Prof^ª. Ms. Mara Lucia Blanc dos Santos_____

Examinadora 1 (UNIFAP)

Prof^ª. Ms. Conceição_____

Examinadora 2 (UNIFAP)

AGRADECIMENTOS

À Deus.

À minha mãe e orientadora, pelo carinho e tolerância, e ao meu pai, pelo amor e paciência.

“Saber é poder”.

Essa foi a melhor frase que já inventaram.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	8
2 O TRATO PEDAGÓGICO DA DANÇA DO MARABAIXO	16
2.1 O PESADELO KAFKIANO DE SER NEGRO/A NO BRASIL	16
2.2 UMA DISCIPLINA CHAMADA ESPORTE?	23
2.3 A PROFESSORA GIRANDO O PÉ NA RODA DO MARABAIXO	26
3 CAMINHOS TRILHADOS	31
4 DISCUSSÃO DOS DADOS	36
4.1 O FANTASMA DA EDUCAÇÃO FÍSICA PASSADA	36
4.2 IMPLANTAÇÃO DO ENSINO MÉDIO INOVADOR E SEMESTRALIDADE	42
4.3 O FANTASMA DA EDUCAÇÃO FÍSICA ATUAL	45
4.4 ESCOLA E VALORES	54
4.5 O MARABAIXO E A QUESTÃO ÉTNICO-RACIAL	58
5 CONSIDERAÇÕES... INICIAIS?	67
REFERÊNCIAS	71
ANEXOS	76

RESUMO

MONTEIRO, Annie Livia Costa. O trato pedagógico da dança do marabaixo em uma escola pública do estado do Amapá/AP. 2010. 83 f. Monografia (Licenciatura Plena em Educação Física). Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2010.

Esta pesquisa qualitativa descritiva e explicativa trata de investigar a questão étnico-racial em uma escola pública de Macapá, com o objetivo de identificar e interpretar os motivos que colaboram para que a Dança do Marabaixo, dança afrodescendente amapaense, não seja tematizada e problematizada nas aulas de Educação Física das escolas locais. A metodologia consiste na observação das aulas de EF; questionário e entrevistas semi-estruturadas com os professores, coordenadora, orientadora e diretora da escola; bem como pesquisa bibliográfica de livros e artigos científicos. Análise dos currículos das escolas e dos planos de ensino das disciplinas também esteve presente no processo investigativo para solução dos problemas aqui levantados. Esta pesquisa vem contribuir para produção de conhecimento sobre a questão étnico-racial na EF que ainda é incipiente. Os resultados obtidos foram que a Educação Física enquanto disciplina escolar não se movimenta em relação à lei 10.639/2003 que traz a história e a cultura africana e afro-brasileira para a educação básica; a formação dos/as professores/as de EF influencia na postura em relação à questão étnico-racial. O Marabaixo não é problematizado nas aulas de educação física por esta disciplina ter aspectos essencialmente práticos e esportivizados; e não é tematizado na escola por causa do preconceito racial.

Palavras-chave: Dança afrodescendente. Diversidade cultural. Educação física escolar. Formação de professores/as. Mito da democracia racial.

ABSTRACT

MONTEIRO, Annie Livia Costa. O trato pedagógico da dança do marabaixo em uma escola pública do estado do Amapá/AP. 2010. 83 f. Monografia (Licenciatura Plena em Educação Física). Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2010.

This qualitative research is descriptive and explanatory to investigate the ethnic-racial issue in a public school in Macapa, in order to identify and interpret the reasons that contribute to the Marabaixo Dance, dance Amapa African descent, is not thematized and problematized in the classes of Physical education in local schools. The methodology consists in the observation of Physical education classes; questionnaire and semi-structured interviews with teachers, coordinator, supervisor and school director, as well as literature search of books and scientific papers. Analysis of the curricula of schools and teaching plans of the subjects was also present in the investigative process to solve the problems raised here. This research contributes to the production of knowledge about the ethnic-racial issue at Physical education which is still incipient. The results were that physical education as a school subject does not move toward law 10639/2003 which brings the history and culture of African and african-brazilian basic education: the training of the teachers / the Physical education influence on posture in relation to ethno-racial. The Marabaixo is not questioned in physical education classes in this discipline have aspects just for sports and essentially practical, and is not conceived in school because of racial prejudice.

Keywords: Cultural diversity. Dance afroamapaense. Physical education. Racial democracy myth. Training of teachers.

1 INTRODUÇÃO

Quando na oportunidade da escolha do tema para elaboração da minha monografia, não tive dúvida na minha vontade de escrever sobre o tema da Dança. Essa certeza se deu pela minha experiência como bailarina, construída desde os seis anos de idade, e pelo apelo que esta manifestação tem sobre mim.

Sinto-me suspeita para falar da Dança. Costumo dizer que não danço, mas sou a (minha) própria dança. Não é raro ouvir uma música e me imaginar inventando passos em cima de um palco. Mas a escolha do Marabaixo como tema da minha pesquisa não foi algo planejado.

Como pessoa bastante viajada, o fato de ter contato com várias culturas me fazia valorizar ainda mais as produções culturais do meu estado; exatamente porque foi aqui que nasci e sinto que aqui é o meu lugar. Incomodava-me, ainda, que conterrâneos/as falassem mal ou com depreciação das coisas e lugares amapaenses comparando com as culturas do sudeste/sul do país.

Quando percebi que as produções acadêmicas sobre o Marabaixo eram pouquíssimas, aquilo pareceu um convite à minha oportunidade de pesquisar. Esta pesquisa não respondia apenas aos meus anseios de acadêmica; mas também de cidadã amapaense curiosa por sua própria cultura, pois era recorrente ouvir falar do Marabaixo, algo que inclusive reconhecia como um símbolo cultural do meu estado, mas que sabia bem pouco a respeito. Os motivos da minha própria desinformação sobre o tema foram descobertos ao longo desta pesquisa.

A partir da escolha do tema, precisava achar um problema a responder. Como conhecia bem pouco a respeito do assunto, fui atrás de referências; foi quando me deparei com o livro de Piedade Lino Videira (2009), na época, recentemente publicado. Ao me deparar com a pesquisa da então mestra, quase desisti. Senti que o assunto tinha sido abordado por tantos aspectos, que não visualizei nada mais para escrever. Ia falar sobre o quê se o tema tinha sido esgotado ao ser tão bem escrito por aquela pesquisadora? Senti que independente do que escrevesse, ficaria à sombra; pois nunca falaria do Marabaixo com propriedade.

Então tive contato pela primeira vez com um artigo de Nilma Lino Gomes (2002), o primeiro de vários que viriam em seguida, aonde esta autora faz a relação

entre a Educação escolar e a construção da identidade negra; e fala da lacuna existente na nossa Educação no interior da escola ao não tratar dos conteúdos afros que, no caso, são os conteúdos que tratam sobre a história e cultura africana e afro-brasileira. Percebi que o Marabaixo era recorrente no meu cotidiano, mas que sabia bem pouco porque a minha educação na escola não havia me proporcionado discutir e aprender sobre o Marabaixo, dança afrodescendente; ao tratar apenas da história e cultura européia, confirmando as várias pesquisas raciais que tratam de repensar o lugar e espaço do negro na nossa sociedade e, logo, na escola.

Foi quando reconheci pela primeira vez a relação do Marabaixo com a questão étnico-racial. Somado às minhas observações cotidianas no estágio obrigatório do curso de licenciatura plena em Educação Física em uma escola pública de ensino médio, percebi que a escola onde estagiava também não tematizava a discussão sobre o Marabaixo. O que vem confirmar as seguintes palavras:

Nos gestos corporais, nas músicas, nos toques das caixas, a dança do Marabaixo conta a história que não foi escrita nos livros e não é ensinada nas escolas, mas que faz parte de tudo que vivemos e somos. É um retrato de uma parte de nossas vidas que não foi colocado nos álbuns de família, é a saída encontrada onde não havia porta. É um saber que passa pela vida, pelas experiências do dia-a-dia, pelo sofrimento e pela alegria de quem aprendeu através do fazer (ENNES, 2001 *apud* VIDEIRA, 2009, capa).

Os primeiros negros a aportar em Macapá vieram como escravos oriundos de vários estados brasileiros para construção da Fortaleza de São José. Além destes, os navios negreiros também trouxeram centenas de famílias negras fugidas de conflitos entre cristãos e mulçumanos no norte da África para habitar o então município de Nova Mazagão (SANTOS, 1994).

Gomes (2002) lembra que durante o regime escravista, várias foram as ações desencadeadas pelos africanos escravizados com o objetivo de romper com o processo de coisificação social a eles imposto. “Estes africanos, apesar das adversidades do cativo, fizeram da música e da dança uma maneira eficiente de lembrar-se de si como ser humano” (ACCIOLY; SALLES, 2004, p.1).

Assim nasce o Marabaixo, do encontro dos colonizadores brancos e de etnias negras que traziam na memória a sua cultura e de seus antepassados, ambos interagindo num mesmo espaço social. Dança afrodescendente significando a

identidade do negro amapaense, em seu livro homônimo Videira (2009, p.99) escreve: “[...] é a maior manifestação cultural de matriz negra do Estado do Amapá”.

Falar de Marabaixo é falar da formação do povo amapaense, é reconhecer as contribuições da população negra na formação histórica, política, religiosa, geográfica e cultural do estado do Amapá.

Diante deste quadro, chama atenção o que Ferreira comenta:

De acordo com os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais), os conteúdos de Educação Física devem abranger uma enorme quantidade de conhecimentos produzidos pela cultura corporal e também conteúdos que contemplem áreas diversificadas a fim de permitir aos educandos compreender o corpo integrado, sem fragmentá-lo em físico e cognitivo (2005, p. 11).

Dando continuidade, a autora supracitada faz a seguinte asserção:

Num país onde a diversidade cultural tem na dança uma de suas expressões mais significativas, constituindo um amplo leque de possibilidades de aprendizagem, não se concebe a não-inclusão desta modalidade como fator de fundamental importância nas escolas brasileiras (FERREIRA, 2005, p.11).

A dança como conteúdo da Educação Física escolar está sendo deixada à margem. Como bem relata Oliveira (2005), as conseqüências desta ação são que algumas escolas acabam ingenuamente contribuindo para a assimilação da cultura de massa alienante, como se esses padrões fossem as únicas opções culturais possíveis. A Educação Física escolar não tem cumprido a sua função no resgate e valorização da cultura nacional, da qual a dança afro-brasileira (incluindo aqui a Dança do Marabaixo) faz parte.

A Educação pode ser entendida como um amplo processo que caracteriza a condição humana, ocorrendo na família, na comunidade, no trabalho, na escola, dentre outros. Logo, a escola não é um lugar privilegiado onde a Educação acontece, nem professores e professoras são os únicos responsáveis pela sua prática (GOMES, 2002).

Contudo, apesar de considerar o amplo aspecto do processo educativo, esta pesquisa se restringe a prática que ocorre dentro da instituição escolar e delimitado o campo de pesquisa, apóia-se na mesma autora supracitada quando esta acrescenta:

Nessa perspectiva, quando pensamos a escola como um espaço específico de formação inserida num processo educativo bem mais amplo, encontramos mais do que currículos, disciplinas escolares, regimentos, provas, testes e conteúdos. Deparamo-nos com diferentes olhares que se cruzam, que se chocam e que se encontram. A escola pode ser considerada então, como um dos espaços que interfere na construção da identidade negra. O olhar lançado sobre o negro e sua cultura, no interior da escola, tanto pode valorizar identidades e diferenças quanto pode estigmatizá-las, discriminá-las, segregá-las e até mesmo negá-las (GOMES, 2002, p. 39).

Concorda-se com Oliveira (2005) quando este diz que a dança pode contribuir para o respeito às diferenças culturais, étnicas e sociais, bem como construir valores e fortalecer a identidade racial de alunos/as afrodescendentes. Este autor mencionado ressalta ainda que:

Faz-se necessário o resgate da cultura brasileira no mundo da dança através da tematização das origens culturais, sejam do índio, do branco ou do negro, como forma de despertar a identidade social do aluno no projeto de construção da cidadania (SOARES *et al*, 1992 *apud* OLIVEIRA, 2005, p.24).

Para enriquecer os questionamentos sobre o papel da escola como espaço de construção da identidade étnica dos alunos negros e legitimar a importância da problematização da questão racial dentro desta instituição escolar, a lei 10.639, aprovada em 2003, vem provocar, no interior das escolas, a discussão sobre a contribuição da população negra na formação da história, cultura e identidade nacional.

Se hoje o Marabaixo é um referencial da identidade negra amapaense foi à custa da sua essência. Apesar dos resquícios da antiga prática, os primeiros significados vão ficando cada vez mais perdidos na memória coletiva. A antiga devoção é assegurada principalmente pelos mais velhos que ainda lembram o que é exclusão e desigualdade social. Para os jovens afrodescendentes, à medida que conseguem inserção social e vão apagando da memória suas origens, a Dança do Marabaixo vai perdendo o sentido (ACCIOLY; MENDES, 2004).

Sobre a juventude descendente de quilombolas, as autoras supracitadas acrescentam ainda que esta manifestação “[...] não lhes fala como referencial do passado de resistência e opressão” (Ibidem, p.8).

A memória histórica revela que as gerações mais antigas dos afrodescendentes amapaenses têm plena consciência de sua pertença étnica, fato que não acontece com as gerações atuais. Constatei ainda que os afrodescendentes de pessoas tradicionais e participantes dos festejos do Marabaixo têm plena consciência de suas raízes africanas e de sua pertença étnica (VIDEIRA, 2009, p.185-186).

A autora supracitada acrescenta que acredita que “[...] a dança do Marabaixo possa ser um suporte importante para o fortalecimento da identidade positiva da comunidade afroamapaense” (Ibidem).

Sobre o trato do Marabaixo na Educação Física escolar (EFE): “A EFE estará apresentando ao aluno outras possibilidades de expressão, para que possa compreender as origens e influências que conformam a sua identidade cultural” (OLIVEIRA, 2005, p.25).

Concorda-se com Videira (2009) que a Dança do Marabaixo não deve continuar erroneamente sendo pensada como referência da identidade dos negros amapaenses, mas como referência do povo amapaense de modo geral. Gomes (2002) intervém nesse ponto para mostrar que os educadores têm obrigação de agir pedagogicamente para desnaturalizar as desigualdades sociais e problematizar a questão racial na instituição escolar. Esse é um dos caminhos para a construção de uma imagem positiva sobre o negro.

Essa problematização [dentro da escola] implica descobrir, conhecer e socializar referências africanas recriadas no Brasil e expressas na linguagem, nos costumes, na religião, na arte, na história e nos saberes da nossa sociedade (GOMES, 2002, p. 42).

Desde sempre a Dança do Marabaixo é obrigada a adaptar-se às mudanças da sociedade. Se as alterações provocadas pelos contextos históricos fizeram do Marabaixo uma tradição respeitada, foi à custa da sua originalidade (ACCIOLY; MENDES, 2004). Vemos a Dança do Marabaixo como uma forma de resistência à desigualdade racial, à opressão, ao racismo.

Nesse ponto, concorda-se com Gomes (2002) quando esta nos fala que:

Hoje apesar dos tempos neoliberais e da situação de exclusão social que afligem a população negra e pobre desse país, a cultura hip hop, as comunidades de terreiro, as irmandades, as congadas, a capoeira, os penteados afros, a estética negra, a arte, a luta dos movimentos sociais, as comunidades de bairro podem ser considerados como formas contemporâneas de resistência construídas num intenso processo de recriação e ressignificação de elementos culturais africanos na experiência da diáspora e, mais particularmente, na experiência brasileira (Ibidem, p. 44).

Não é visto as formas de resistência negra sendo tematizadas e problematizadas dentro do contexto escolar. Se analisarmos os currículos de várias escolas de ensino fundamental e médio, se verá que o negro é unicamente apresentado como escravo. Mais adiante, nesse mesmo procedimento, o negro quando liberto é apresentado como o “malandro”. “Essa postura reforça o estereótipo do não-lugar social imposto ao negro e impede que o vejamos como sujeito histórico, social e cultural” (Ibidem, p. 42).

No Brasil existe um esforço para esquecer o passado escravista e criminoso, para não reconhecer culpados e não enxergar seus descendentes como criminosos de forma a evitar um reconhecimento dos problemas causados, mas também das atitudes positivas executadas por africanos e afrodescendentes. O escravismo criminoso no Brasil foi desumano e não se faz uma reflexão sistemática do que ele foi e quais as conseqüências desastrosas para as relações sociais brasileiras (CUNHA JR., 2001 *apud* VIDEIRA, 2009, p. 186-187).

Sabe-se que qualquer intervenção pedagógica não deve desconsiderar que se vive no mito da democracia racial e experimenta-se um racismo ambíguo (Gomes, 2002). “É preciso compreender que uma das características de qualquer racismo é sustentar a dominação de determinado grupo étnico-racial em detrimento da expressão da identidade de outros” (Ibidem, p. 42).

Articular educação e identidade negra é um processo de reeducação do olhar pedagógico sobre o negro. A escola, como instituição responsável pela socialização do saber e do conhecimento historicamente acumulado pela humanidade, possui um papel importante na construção de representações positivas sobre o negro e demais grupos que vivem uma história de exclusão (Ibidem, p. 46).

Baseando-se neste quadro teórico levantado, nas observações do estágio obrigatório e na relevância do conteúdo da Dança do Marabaixo, comecei a me questionar: por que a dança do Marabaixo não é tematizada e problematizada como um conteúdo das aulas de Educação Física desta escola pública na cidade de Macapá?

O objetivo geral desta pesquisa se configura em identificar e interpretar os motivos que colaboram para que a Dança do Marabaixo não seja tematizada e problematizada nas aulas de Educação Física desta determinada escola pública da rede de ensino estadual amapaense, situada na cidade de Macapá.

Os objetivos específicos desta pesquisa se caracterizam por investigar como a formação de professores de Educação Física influencia na postura em relação à questão étnico-racial; verificar como a Educação Física se move diante da lei 10.639/2003 que traz a temática da história e cultura africana e afro-brasileira para a educação básica; e reconhecer que alterações a aprovação da lei 10.639/2003 provocou no currículo da escola investigada.

Na época em que já havia começado esta pesquisa, passei por uma experiência de estágio regencial numa escola pública de primeira a quarta série de Macapá, a qual gostaria de dividir aqui. Já havia iniciado os meus estudos sobre a construção da identidade negra, mas as minhas indagações ainda eram bastante tímidas. Mas a fala de Gomes (2002), ao dizer que tudo na nossa sociedade se baseia nos conflitos raciais, tinha ficado na minha cabeça.

Estava na quadra da escola, brincando com meus alunos do primeiro ano, a maioria crianças de seis anos de idade. Nós corríamos com a bola enquanto os alunos cantavam “a galinha do vizinho bota ovo amarelinho”. Lembro-me que durante uma brincadeira de roda, propus às crianças que segurassem as mãos.

Recordo-me que enquanto explicava a brincadeira, percebi que a corrente da roda não fechava. Todas as crianças estavam de mãos dadas, menos duas alunas. Com as palavras de Gomes (2002) na minha cabeça, a primeira coisa que reparei foi na cor das duas – uma menina de pigmentação de pele mais escura que a outra.

Lembro-me que achei que fosse coincidência e que aquilo não poderia ser um conflito racial; descartei o pensamento e me dirigi às duas crianças, perguntando por que não seguravam as mãos. Quando questionei, uma das meninas (a de pigmentação mais clara) se afastou ainda mais da outra (de pigmentação mais escura). Como nenhuma das duas respondeu, perguntei ao grupo. Ao que uma terceira aluna respondeu, para a minha surpresa: “*A fulana não quer segurar a mão dela porque ela é escura, tia!*”.

Confesso que neste momento fiquei sem reação. Várias foram as perguntas que surgiram sobre a situação que ocorria à minha frente. *Isso está*

mesmo acontecendo? Crianças de apenas seis anos praticando o racismo contra os colegas? Seria a primeira vez que isso acontecia? O que eu devia fazer? Como eu deveria intervir?

Recordo-me que fiquei bastante pensativa, tensa, preocupada a respeito do que havia acontecido em minha aula, não queria que aquilo se repetisse comigo. Lembro-me que durante os dias seguintes dividi esta minha experiência com parentes e colegas do curso de Educação Física, tentando buscar uma resposta. Mas todos se mostraram tão inexperientes como eu, não sabendo como agir.

Na época, achei que a melhor maneira de intervir fosse ignorar o ocorrido; primeiro, porque não sabia o que fazer; e, segundo, porque se tratava apenas de crianças, afinal. Mas como o episódio se repetiu, pensei ser suficiente sentar com a turma e explicar que aquilo se chamava racismo e que era errado. Comuniquei ainda a professora responsável pela turma, mas esta não deu tanta importância ao fato, apenas me elogiando por ter conversado com a turma a respeito de um assunto bastante complicado para “mentes infantis”.

Mas a sensação de dever não cumprido continuou me assombrando; e sempre que pensava no que ocorrera me lembrava da pequena vítima de racismo, da agonia demonstrada pelos seus olhos ao ser negada a sua presença pela colega. Pensei em quantas vezes aquela criança teria sido discriminada nas minhas aulas sem que tivesse percebido; ou quantas vezes a discriminação ainda a atingiria levando em conta todas as estatísticas contra a população negra. Pensando a respeito disso tudo, me senti impotente.

Achando algumas pistas para minha prática pedagógica no combate ao racismo na oportunidade desta pesquisa, a construção da minha monografia se tornou um espelho onde me via cotidianamente refletida, onde a minha própria identidade étnica, preconceitos e formação como professora foram questionados.

2 O TRATO PEDAGÓGICO DA DANÇA DO MARABAIXO

2.1 O PESADELO KAFKIANO DE SER NEGRO/A NO BRASIL

Coelho (2007) resgata uma antiga anedota brasileira que trata da forma pela qual a cor era enfrentada nos Estados Unidos. A anedota conta a estória de um presidente norte-americano que queria acabar com os conflitos raciais naquele país. A solução seria acabar com cor discriminatória, não havendo mais brancos ou negros, todos seriam verdes.

Segundo a anedota, depois que a lei entrou em vigor, uma família negra entrou em um coletivo e sentou-se no banco da frente. O motorista freou o ônibus e ordenou a família negra que posicionasse nos fundos do ônibus. Um dos familiares argumentou que segundo a nova lei, a segregação havia acabado porque havia apenas uma cor. O motorista concordou, mas esclareceu: verdes-claros à frente, verdes-escuros atrás.

De acordo com Coelho (2007), a anedota brasileira sobre a problemática estadunidense – que é desconhecida pelas novas gerações, mas não é tão antiga assim – deixa evidente a forma que a sociedade brasileira lida com a questão da cor: um problema que não é nosso. A autora salienta que esta anedota era freqüente em salões tidos como os mais refinados da sociedade brasileira; enquanto em outros ambientes não tão elitistas, os ditos – que se pretendiam espirituosos – revelavam a verdade sobre os limites da democracia racial no Brasil: “preto quando não suja na entrada, suja na saída”.

A coexistência dessas duas formas de viver a questão da cor – ironizando a incapacidade dos estadunidenses para a harmonia e a miscigenação e, ao mesmo tempo, sujeitar o negro a uma condição subalterna e indigna – fez da cor, no Brasil, uma instituição ausente (COELHO, 2007).

Discutir sobre a identidade negra significa entender que ela não é resultante de uma consciência de pigmentação de cor de pele por parte de um grupo quando em contato com outro grupo de pigmentação diferente; a identidade negra é resultante de um processo histórico que começa com a descoberta do continente africano e de seus povos pelos europeus, no século XV. Descobrimto esse que abriu caminho para relações comerciais com a África, escravidão, tráfico negreiro e colonização do continente africano e de seus habitantes (MUNANGA, 2003).

Segundo Rossato e Gesser (2001), os primeiros anglo-europeus, ao colonizarem as Américas, não se identificavam como brancos. A idéia de identidade era geográfica, lingüística e culturalmente estabelecida. Eles se reconheciam como portugueses, alemães, italianos, poloneses, irlandeses, espanhóis, ou ingleses. A identidade branca se fez observar diante de pessoas com pele de cores distintas das com que estes grupos anglo-saxônicos haviam convivido até então.

Foi no desafio do encontro com o “outro”, não incluído como membro da sociedade, que os colonizadores anglo-europeus perceberam a branquitude como uma representação de identidade e ponto de referência para legitimar a distinção e superioridade, assegurando assim sua posição de privilégio (Ibidem).

Com o desenvolvimento do continente no século XV, os povos africanos receberam a identidade coletiva de “negros”. Nos séculos XVI e XVII os teólogos se colocavam, a questão de saber se esses negros eram bestas ou seres humanos iguais aos europeus. (MUNANGA, 2003, p. 39).

No início do século XX, principalmente nos anos de 1920, o movimento de eugenia exerceu influência em todo o mundo. A idéia veiculada era que “raça” e “hereditariedade” eram fatores primordiais para o desenvolvimento humano, servindo de forte argumento para a escolha criteriosa dos pais das futuras gerações (SELDEN, 1999 *apud* ROSSATO; GESSER, 2001).

O início do movimento eugênico começou em 1880 quando o termo eugenia (“bom no nascimento”, em grego) foi criado pelo antropólogo inglês Francis Galton, que se dedicava aos estudos da inteligência. Esse movimento estabelecia que vários aspectos do comportamento humano eram hereditários; e que por meio da composição hereditária era possível antecipar a performance do ser humano na sociedade (Ibidem).

Os autores (SELDEN, 1999 *apud* ROSSATO; GESSER, 2001) denunciam que essa crença de que a futura atuação do ser humano era determinada por fatores hereditários tem mantido um espaço contínuo na consciência popular por mais de um século e atingido gerações; e que os currículos escolares adotaram tais conceitos eugênicos. Os autores afirmam que ainda vivemos seqüelas por causa de nossa formação e influência histórica recebida de outras gerações.

Coelho (2007) aponta a antiguidade da questão étnico-racial no Brasil, que remonta a década de 1870, se levarmos em conta as discussões sobre a substituição de mão-de-obra escrava pela livre. Desde então, a questão étnico-racial

é um ponto considerado importante para a formulação de projeções sobre o país e sua identidade.

Para elucidar este quadro, Pinsky (1987) nos conta que nos últimos anos de escravidão, começou uma discussão que tem algo de kafkiana: o que fazer com os negros. Os africanos e seus descendentes tinha tido sua utilidade como força de trabalho escravo; mas e agora que o país era livre e tinha cidadãos vendendo sua força de trabalho? O que fazer com eles? Era o que se perguntavam os fazendeiros, jornalistas e intelectuais da época.

O negro, que não pedira para vir ao Brasil – na verdade fora trazido – e muito menos desejava ser escravo, passa, como dissemos, parecendo pesadelo de Kafka, a ser acusado de ter sido escravo (e, portanto sem talento para ser livre), de ser negro e até de estar no Brasil, prejudicando a possibilidade de uma nação *comme il faut* (Ibidem, p.16).

Azevedo (1987) conta que até meados da década de 1880 temos como enfoque privilegiado a escravidão, o negro e a rebeldia, o movimento abolicionista e as sucessivas tentativas imigrantistas; o chamado momento de transição para o estabelecimento pleno do trabalho livre. O autor afirma que a partir da data da abolição, o tema da transição deixa subitamente de existir e o negro, com que num passe de mágica, sai de cena, sendo substituído pelo imigrante europeu. Simultaneamente a esta troca de personagens históricos, introduzem-se novos temas, tais como desenvolvimento econômico industrial, urbanização e formação da classe operária brasileira com base numa população essencialmente estrangeira.

Segundo Pinsky (1987) tinha se instaurado um impasse, porque a premissa do silogismo da época era que uma nação era feita por cidadãos brancos e livres. No Brasil havia um grande contingente de ex-escravos negros, logo a conclusão seria a impraticabilidade da nação brasileira. Não se cogita, no processo de passagem de mão de obra escrava para a livre, transformar o caráter da mão de obra existente (de escrava para livre), pois o negro não tinha vocação para ser livre.

[...] o negro estava presente até no espelho de cada casa, onde um cabelo mais rebelde, um nariz mais achatado, uma pele mais morena denunciavam a extrema miscigenação racial, sacramentada pelo casamento ou simples fruto de aventuras na senzala e na cozinha, origem de inúmeros “agregados”, figuras comuns em muitas famílias brasileiras e documentadamente denunciadas pelos censos realizados no país. A abolição da escravidão devia representar, pois, a abolição da negritude, do negro concreto e do negro que cada um tinha em si. A nação dependia disso (Ibidem, p. 16).

Foi Gilberto Freyre que solucionou o impasse ao negar o caráter da escravidão, não sua existência. Para Freyre, a escravidão no Brasil, diferente do que havia ocorrido nos países que foram colonizados por ingleses e espanhóis, fora benigna, por causa do espírito generoso do português. A escravidão no Brasil não teria comprometido as relações entre brancos e negros, agora que ambos eram cidadãos com direitos iguais, porque quando senhores e escravos eram paternais e filiais. Daí a possibilidade da continuação de convivência. Este é outro valor que aparece nos livros de história: a idéia de um Brasil sem preconceito racial. (PINSKY, 1987).

“Como se poderia no Brasil colonial ou imperial acreditar que a escravidão seria, aqui, por causa de nossa “índole cristã”, mais humana, suave e doce do que em outros lugares?” (FERNANDES, 1980, p.1). Pinsky (1987) lembra que as leituras de Freyre não criaram contradições muito profundas nas populações pobres e negras, já que só a partir da década de quarenta é que as classes populares começam a ter acesso à escola.

Há ainda um aspecto essencial que não encontra lugar em toda esta discussão referente à irracionalidade da escravidão, assim como a de seus agentes de trabalho em contraposição à racionalidade do trabalho livre e de seus agentes por excelência, os imigrantes europeus. A faceta esquecida de uma história desumanizada, ou seja, a multidão de indivíduos que anonimamente fazem a história, vivendo, em seus cotidianos diferenciados social e culturalmente, relações de amizade e de conflito e construindo num processo de tensões, embates e acomodações os próprios resultados históricos que anos depois serão tomados como ponto de partida pelos pesquisadores de sua época (AZEVEDO, 1987).

Quase não houve um discurso ideológico sobre a identidade “amarela” e a identidade “branca”, exatamente porque os brasileiros de pigmentação amarela e branca não passaram pela mesma história que os/as brasileiros/as de pigmentação escura (MUNANGA, 2003). “Esses povos foram seqüestrados, capturados, arrancados de suas raízes e trazidos amarrados aos países do continente americano, o Brasil incluído, sem saber por onde estavam sendo levados e por que motivos estavam sendo levados” (Ibidem, p.37).

A história dos emigrados europeus, judeus, orientais e árabes é bastante diferente da história dos africanos. Aqueles decidiram sair voluntariamente de seus países de acordo com a conjuntura histórica e econômica interna e internacional que

influenciaram suas decisões. Em nenhum momento a pigmentação clara da pele desses povos que vieram voluntariamente para o Brasil foi alvo de representações negativas e de construção de uma identidade inferiorizada, atribuída inicialmente, mas que depois foi internalizada e naturalizada pelas próprias vítimas de discriminação (Ibidem).

Rossato e Gesser (2001) colocam que a identidade branca precisa ser estudada e conceituada para conhecer-se, e reconhecer-se e admitir sua atuação histórica. Precisa-se descobrir-se como agente contribuidor da hegemonia dominante e injusta, por meio de ações ou meio de atitudes de neutralidade que não deixam de ser uma posição política em favor de um *status quo*. Por outro lado, as pessoas de identidade racial branca podem contribuir na construção de situações justas, desenvolvendo a conscientização da proteção invisível que os favorece, reconhecendo sua situação de privilégio por conta de sua cor étnica e eliminando assim a alienação e a desvalorização do outro.

Os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD, 1996) ratificam as desigualdades raciais/étnicas na educação: pessoas negras têm menor número de anos de estudos do que pessoas brancas (4,2% de negros e 6,2% de brancos). Na faixa etária de 14 e 15 anos, o índice de pessoas negras não alfabetizadas é 12% maior do que o de pessoas brancas. Segundo a pesquisa ainda, cerca de 15% das crianças brancas entre 10 e 14 anos se encontravam no mercado de trabalho contra 40,5% de crianças negras na mesma faixa (SILVA, 2001).

O mito da democracia racial, que afirma que “[...] todos são iguais perante a lei” (SANTOS, 2001, p.99), mas trata desigualmente, faz com que as desigualdades socioeconômicas sofridas pela população negra sejam vistas como de sua inteira responsabilidade, bastando se esforçar para “chegar lá”.

A autora supracitada afirma ainda que não está se falando de uma minoria quantitativa. Quase metade da população brasileira, que se encontra nas funções de trabalho menos qualificadas, recebendo salários inferiores aos brancos para desempenharem a mesma função e em alguns casos com um nível de escolarização superior.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) – Pluralidade Cultural deixavam clara a necessidade de abordar esse tema; todavia a questão era como fazê-lo sem ampliar os processos discriminatórios em nossa sociedade. É preciso

muito debate, esclarecimento, denúncia e pesquisa. Desde 1988, discriminação racial é crime. Mas como comprovar isso, se não temos claro em nossa sociedade o que é discriminação racial? Às vezes o que pode parecer uma simples brincadeira é, sem dúvida, um crime (SOUZA, 2001).

A autora supracitada reconhece a necessidade de uma escola que valoriza as características étnicas culturais dos diferentes grupos culturais que convivem no território nacional; porém, colocando-as em um mesmo patamar. “Além disso, um mesmo indivíduo pode vincular-se a diferentes grupos ao mesmo tempo, reportando-se a cada um deles com igual sentido de pertinência” (SOUZA, 2001, p.59).

A lei 10.639/2003 que altera a lei 9.394/96 (LDB) torna obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira na Educação Básica. A lei dispõe que o conteúdo programático 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. 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 Brasileira. Estabelece, ainda, o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra”.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana (2004) têm por objetivo o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros; bem como a garantia de reconhecimento e igualdade de valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, européias e asiáticas.

A resolução determina que as instituições de ensino superior incluam, nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram a educação das relações étnico-raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes, nos termos explicitados no citado Parecer CP/CNE 3/2004.

A educação das relações étnico-raciais tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial; tornando estes cidadãos capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito

aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira.

Na organização curricular dos cursos superiores (licenciaturas) destinados à formação de professores para a Educação Básica, a História e Cultura Afro-Brasileira deve ser disciplina obrigatória, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e Histórias Brasileiras.

Ao definir a obrigatoriedade do ensino da História da África e da Cultura Afro-Brasileira em escolas de educação básica, a Lei 10.369/2003 alterou a LDB – 9.394/96 na intenção de provocar, no interior das escolas, o debate sobre a contribuição da população negra na construção da história e da identidade nacional. De forma inédita, a política educacional brasileira reconheceu a existência de uma lacuna de estudos sobre a história e a cultura africana nos currículos escolares e destacou o significado dessa ausência no processo de luta do negro brasileiro por sua inserção social (XAVIER; DORNELLES, 2009, p. 570).

O reconhecimento oficial da contribuição da presença do negro e da cultura africana na formação da sociedade brasileira se consolida como condição fundamental para a mudança de olhar da escola sobre a população negra. Mas para que tal possibilidade se efetive é necessário articular esforços entre historiadores, formadores de professores, profissionais que atuam na educação básica e, especialmente, as famílias cobrando da escola para o que a lei seja cumprida (Ibidem, 2009).

As autoras citadas acima chamam atenção para o fato de que a legitimidade e a positividade da lei 10.639/03 não garantem a esperada prática de mudança no ensino da história; mas é um estímulo aos educadores interessados em ajudar os alunos negros e não-negros a interrogar o racismo existente na sociedade brasileira e reconhecer a contribuição da população afrodescendente na construção da cultura brasileira.

Uma reflexão importante em relação à aprovação da lei 10.639/2003 diz respeito ao reconhecimento do seu sentido político, cujo mérito é autenticar que no ensino da história do Brasil às crianças e jovens, a presença do negro esteve limitada apenas aos estudos sobre o tráfico e a escravidão. Do ponto de vista pedagógico, a ênfase na cultura eurocêntrica eliminou a importância da presença de outros grupos étnicos formadores da identidade nacional (XAVIER; DORNELLES, 2009).

Por meio da escola, crenças e estereótipos sobre o negro foram difundidos entre a população. Estes, somados ao quadro de desigualdade social, que faz da população negra a maioria esmagadora entre os pobres, contribuíram de forma ativa e permissiva para a manutenção do preconceito e da discriminação que atinge essa camada da população brasileira. Abolida no fim do Império, a escravidão é temática presente nos currículos escolares, mas raramente é problematizada pela escola (Ibidem, p.572).

Sabe-se que embora as conquistas no plano legal tenham impedido a continuação de manifestações racistas, no plano da realidade elas são insuficientes para criar possibilidades para que a população negra tenha acesso à riqueza produzida pela sociedade. “Instrumentalizar a sociedade e a escola para enfrentamento da questão racial é medida urgentemente e necessária para romper com estereótipos historicamente arranjados no imaginário da população brasileira sobre as causas da pobreza” (XAVIER; DORNELLES, 2009, p. 578).

Diante desse quadro, seria interessante indagar como a Educação Física poderá se mover diante da lei 10.639/2003 a qual traz a temática da questão étnico-racial para todas as áreas da educação básica. É verdade que o texto lei destaca a atuação de algumas áreas do conhecimento, mas não significa que exclua outras.

2.2 UMA DISCIPLINA CHAMADA ESPORTE?

A Educação Física tem no movimento um fim e um meio para atingir seus objetivos dentro da escola. O movimento pode ser entendido como uma atividade corporal que se manifesta através do jogo, do esporte, da dança ou da ginástica (BARBOSA *et al*, 2009).

No entanto, segundo Betti (1999), atualmente o esporte é o meio mais utilizado como forma de difusão do movimento corporal na escola. Outras modalidades, como o atletismo e a ginástica raramente são difundidas entre os escolares do ensino fundamental e médio.

A autora supracitada ainda denuncia que a escola assumiu o ensino do esporte como única estratégia e que esta constatação é facilmente percebida em toda instituição escolar, tenha ela ou não estrutura para tal. Dentro da Educação Física escolar (EFE), o esporte se tornou conteúdo hegemônico.

A Educação Física (EF) como disciplina escolar trata pedagogicamente dos temas da cultura corporal, que são: lutas, capoeira, ginástica, dança, jogos, esportes. Os autores contam que a EF nasce como matéria de ensino na Europa, no final do século XVIII e no início do século XIX. No começo ela assumia o nome de “Ginástica” e tinha um caráter bastante abrangente, foi quando passou a ser obrigatória nas instituições escolares (SOARES, 1996 *apud* BARBOSA *et al*, 2009).

Então o treino desportivo e o jogo esportivo prevalecem e se perde a concepção de abrangência pensada anteriormente. Os alunos passam a ter aulas baseadas nos métodos de treinamento. Durante as décadas de 60 e 70, passa a predominar os conhecimentos trazidos pela psicomotricidade, que pretendia substituir o conteúdo apenas esportivo da EF escolar. Já a partir da década de 80 até os dias atuais, começam a aparecer conceitos como cultura corporal, cultura física e cultura de movimento que resgata à prática da ginástica e esportes, as lutas, a dança, etc. (BARBOSA *et al*, 2009).

Os autores supracitados mencionam Gueriero e Araújo (2004) quando falam que a EF escolar tem a tendência de apresentar uma esportivização das suas aulas em algumas séries do ensino fundamental. Este modelo esportivizado, onde as modalidades esportivas são colocadas sem fundamentação teórica que garanta seu aproveitamento pelos alunos, prejudicam que a EF como disciplina consiga crescer e alcançar objetivos mais amplos. O esporte tornou-se prática da EF a partir da ditadura militar no Brasil. E, apesar da Educação Física ter vários objetivos, o objetivo da escola se tornou a aprendizagem do esporte (SOARES, 1996 *apud* BARBOSA *et al* 2009) .

O predomínio do esporte nas aulas de EF tem suas razões históricas, nem sempre lembradas. Tendo como marco histórico a Revolução Industrial, ocorrida primeiramente na Inglaterra, e espalhando-se para os outros países a partir de 1850, pode-se afirmar que a Educação Física inglesa, diferentemente de outros países, não possuía um caráter militar de disciplina e treinamento. Assim, a maior contribuição deste país foi o esporte (BETTI, 1999).

Inicialmente praticado pela aristocracia, o esporte passou a ser praticado também pela classe média, inclusive com a criação de clubes e associações esportivas. Sua expansão deu-se então, em quase todo o mundo, a partir do final do século XIX (BETTI, 1991 *apud* BETTI, 1999).

Marques e Cerqueira (2008) colocam que esportivização não é apenas um termo discutido pela didática do ensino da EF, mas todo o processo desse fenômeno que se agigantou a tal ponto de ser confundido como a própria Educação Física escolar.

No primeiro sentido de esportivização se encontra o processo de transformação de práticas corporais originadas em contexto não competitivos e, particularmente, não-institucionalizados, em modalidades esportivas, assumindo os códigos de esporte de rendimento [...], quando originalmente não foram concebidas com esse objetivo (GONZALEZ, 2006 *apud* MARQUES; CERQUEIRA, 2008, p. 9).

Assim, as práticas corporais no espaço educacional assumem características que são próprias do esporte institucionalizado sem considerar aspectos importantes do desenvolvimento psicomotor dos sujeitos envolvidos, sem respeitar o nível de amadurecimento dos corpos ou contexto social em que estes sujeitos estão inseridos. E, principalmente, sem discutir as conseqüências excludentes desta prática (MARQUES; CERQUEIRA, 2008).

Porém esta “onda” se demora a passar e o que a princípio tinha o papel de reforçar a soberania nacional através da representatividade do esporte nos anos 60, sofre duras críticas a partir dos anos 80 e começa, então a ganhar contornos de esporte que atende a interesses mercadológicos. Transitando do esporte que promove um sentimento de amor pátrio ao esporte que atende as demandas do capital (Ibidem, p. 10).

Barbosa *et al* (2009) colocam que apesar de se dedicar ao esporte alguns objetivos como a saúde, a moral e o valor educativo, ele não será, a não ser que o professor/educador faça dele objeto e meio educativo. Estes autores ressaltam que não é objetivo deles negarem o esporte, mas levantar indagações sobre a sua orientação dentro do princípio de rendimento e concorrência, de selecionar os mais fortes e excluir os mais fracos.

Estes autores supracitados posicionam ainda que a EF escolar através de suas atividades esportivas passa uma idéia que não se pode viver sem competição. Além disso, muitos professores acreditam que atividades sem competição não tem graça e que os resultados podem ser melhores se os alunos competirem.

Porém, coloca-se neste contexto a dança como uma alternativa para a prática da Educação Física. Segundo Ferreira (2005), os PCNs dizem que a Educação Física deve ser uma proposta que valorize a democratização, a humanização e a diversificação da prática pedagógica desta área, mas o que se tem

notado na maioria das escolas, como já levantado anteriormente, é somente a prática de desportos competitivos, relegando-se a dança e as atividades expressivas ao segundo plano, ou até mesmo excluindo-as do plano de ensino.

A autora supracitada afirma em seguida que:

A Dança Escolar deve possibilitar o resgate da cultura brasileira por meio da tematização das origens culturais, sejam do índio, do branco ou do negro, como forma de despertar a identidade social do aluno no projeto de construção da cidadania. Os conteúdos selecionados para uma aula de Dança Escolar devem promover uma concepção científica do mundo, a formação de interesse, e devem emergir da realidade dinâmica e concreta do aluno (p. 16).

A escola pode contribuir para o resgate da cultura brasileira através da dança, como uma forma de despertar a identidade social do aluno no projeto de construção da cidadania, além de promover uma maior interação social e fazê-lo participar do processo de ensino/aprendizagem (Ibidem).

Ferreira (2005) denuncia ainda que, de um modo geral, os profissionais que trabalham com a dança na escola acabam confundindo a dança escolar com *ballet*, *jazz* etc.; e atuam em projetos isolados da Educação Física, onde os professores são normalmente bailarinos, muitos sem formação em EF e estão na escola para formar grupos de dança.

Uma aula de dança escolar deve priorizar a promoção da leitura da realidade do aluno; portanto, a seleção e a organização dos conteúdos devem ser coerentes com este objetivo; deve-se, pois analisar a origem do conteúdo e conhecer o que determinou a necessidade do seu ensino (Ibidem).

2.3 A PROFESSORA GIRANDO O PÉ NA RODA DO MARABAIXO

Accioly e Mendes (2004) colocam que o Marabaixo praticamente desapareceu no município de Mazagão Velho, localizado na zona Rural a 36 km da capital amapaense, município este onde surgiram os primeiros registros desta manifestação. No entanto, na vila do Curiaú, o Marabaixo continua vivo e ativo, se vinculando por vezes às práticas afroreligiosas. Inusitadamente, como levantado pelas autoras, esta tradição mantém-se forte na zona urbana de Macapá,

principalmente nos bairros considerados redutos da cultura macapaense, Favela (Santa Rita) e Laginho.

Videira (2009) nos coloca que para entender a forte presença da dança africana e afrodescendente no Brasil, se faz necessária uma digressão social e histórica local. A autora, ao citar Souza (2001), para falar do Marabaixo resgata os antigos batuques, denominados pelos europeus no então século XIX de ajuntamentos de negros escravos ou pretos livres.

Os antigos batuques caracterizavam-se na época como práticas mágicas e eram muito mais públicos que nos dias de hoje. Na perspectiva dos sujeitos que compunham as etnias negras, esses batuques continham valores que, por vezes, significavam um retorno à sua autoimagem, à sua africanidade (Ibidem).

As africanidades têm uma preocupação com o Brasil, sem a necessidade de ser uma contraposição ao eurocentrismo. Elas procuram compreender a dinâmica de base africana no universo do escravismo e do capitalismo racista brasileiro. A preocupação não é como uma teoria de África em contraposição a uma teoria de Europa. As africanidades brasileiras pedem, sobretudo, um aprofundamento das idéias da Europa e da Ásia, para maior compreensão dos fenômenos da produção humana nos diversos continentes, das contribuições mútuas, e menor idealização da Europa e da Ásia e mesmo da África (CUNHA JR., 2001 *apud* VIDEIRA, 2009, p. 240).

A autora supracitada coloca ainda que as africanidades podem ser percebidas na capoeira, nas comunidades de quilombos, nos terreiros de umbanda e candomblé, nos bairros de maioria negra, em todas as expressões de ser negro e afrodescendente.

Tudo leva a crer que o culto aos ancestrais por parte dos negros escravos e pretos livres nos antigos batuques era um meio de buscar emoção por parte destes sujeitos, contrastando com as ações restritivas por parte do colonizador português ou sua perspectiva preconceituosa em relação às expressões da cultura negra, dentre elas a dança, que para os africanos e afrodescendentes é muito mais do que mover o corpo ao ritmo da música. (ELMERICK, 1962 *apud* VIDEIRA, 2009).

É antes, porém, a expressão da vida, da liberdade, da alegria, dos sentimentos mais íntimos, da emoção e da existência contra as opressões, racismo e discriminação. Além da afirmação individual/coletiva frente à negação de sua identidade étnica (Ibidem, p.241)

Se hoje o Marabaixo é um referencial da identidade negra amapaense foi à custa da sua essência. Apesar dos resquícios da antiga prática, os primeiros

significados vão ficando cada vez mais perdidos na memória coletiva. A antiga devoção é assegurada principalmente pelos mais velhos que ainda lembram o que é exclusão e desigualdade social. Para os jovens afrodescendentes, à medida que conseguem inserção social e vão apagando da memória suas origens, a Dança do Marabaixo vai perdendo o sentido (ACCIOLY; MENDES, 2004).

Sobre a juventude descendente de quilombolas, as autoras acrescentam ainda que esta manifestação “não lhes fala como referencial do passado de resistência e opressão” (Ibidem, p. 8).

Numa pesquisa etnográfica em salões étnicos de Belo Horizonte, a partir de lembranças e depoimentos de homens e mulheres negras ficou explicitado que para essas pessoas, a experiência com o corpo negro e o cabelo crespo não se reduz ao espaço da família, das amizades, dos movimentos sociais ou relacionamentos amorosos. A escola aparece em vários depoimentos como um importante espaço no qual também se desenvolve o tenso processo de construção da identidade negra (GOMES, 2003).

Gomes (2002) coloca que a escola é um espaço onde compartilhamos mais do que saberes e conteúdos escolares, é um espaço onde aprendemos valores, crenças, hábitos, bem como preconceitos raciais, de gênero, de classe e de idade.

A autora supracitada usa D’Adesky (2001) para destacar sua discussão sobre a construção da identidade:

A identidade, para se constituir como realidade, pressupõe uma interação. A idéia de que um indivíduo faz de si mesmo, de seu “eu”, é intermediada pelo reconhecimento obtido dos outros em decorrência de sua ação. Nenhuma identidade é construída no isolamento. Ao contrário, é negociada durante a vida toda por meio do diálogo, parcialmente exterior, parcialmente interior, com os outros. Tanto a identidade pessoal quanto a identidade socialmente derivada são formadas em diálogo aberto. Estas dependem de maneira vital das relações dialógicas estabelecidas com os outros. Esse é um movimento pelo qual passa todo e qualquer processo identitário e, por isso, diz respeito, também, à construção da identidade negra (D’ADESKY, 2001 *apud* GOMES, 2002, p. 39).

A educação pode ser entendida como um amplo processo que caracteriza a condição humana, ocorrendo na família, na comunidade, no trabalho, na escola, dentre outros. Logo, a escola não é um lugar privilegiado onde a educação acontece e nem os professores são os únicos responsáveis pela sua prática (GOMES, 2002).

Videira (2009) afirma que no Estado do Amapá a dança do Marabaixo tem o mesmo prestígio social junto aos afrodescendentes, comparada aos participantes dos antigos batuques no século de XIX. Segundo esta autora, isso acontece porque a dança em questão é:

A expressão de alegria, 'época fora' dos maus pensamentos, sofrimentos, tristezas. É ainda, o encontro com a paz, com seus conterrâneos, sua história individual e coletiva, a ligação com seus ancestrais, com a África, com a satisfação de estar entre os seus e, por isso, os participantes afastam a melancolia e a tristeza quando estão dançando (p. 241)

Para explicar que as manifestações de alegria representam a força da resistência africana, emanada do corpo negro e gerada por impulsos rítmicos e vitais que fortaleciam a coesão, organização sociopolítica, vivências e ensinamentos entre os grupos (SOUZA, 2001 *apud* VIDEIRA, 2009).

Videira (2009) contrapõe-se a concepção de que as danças das etnias negras que vieram para o Brasil fundamentam-se em aspectos instintivos, improvisados; declara ainda que a dança afro é a forma mais autêntica de expressão da História e da Cultura Africana e Afrodescendente.

Nela estão contidos os referenciais de ser humano individual/coletivo do afrodescendente, as referências do território social, político, histórico e cultural de que este provém e em que está inserido. É, ainda, a existência plena do ser, sem seu estado natural e de pureza espiritual e ética. Sendo, também, o entrelaçamento com várias subjetividades incorporadas ao longo das novas vidas. É o que era antes do passado dos outros passados, sem a certeza do que será no futuro (Ibidem, p. 244).

Assim, por que não problematizar a dança do Marabaixo nas escolas? O que os professores sabem sobre a história e cultura afroamapaense? O que sabem sobre a história e cultura afro-brasileira? O que sabem sobre a história da África? Como não reproduzir as discussões estereotipadas sobre o negro? Quais temas devem ser privilegiados dentro do vasto campo do estudo sobre a cultura afro-brasileira? Estas são algumas questões levantadas para refletirmos.

Gomes (2003) coloca que os professores cotidianamente trabalham com seu próprio corpo. O ato de educar envolve uma exposição motora, cognitiva e afetiva diária. Porém, ao mesmo tempo em que os educadores se expõem, eles têm que lidar com os corpos de alunos e de colegas.

A relação pedagógica não se desenvolve só por meio da lógica e da razão científica, mas, também pelo toque, pela visão, pelos odores, pelos sabores, pela escuta. Estar dentro de uma sala de aula significa colocar a postos, na interação com o outro, todos os nossos sentidos (Ibidem, p. 173).

Diante deste quadro, a autora supracitada levanta algumas questões norteadoras dentro da discussão da formação de professores:

Como os educadores negros e brancos pensam o próprio corpo? Como pensam e vêem o corpo negro? Durante os processos de formação docente, os educadores têm contato com reflexões que discutem as representações construídas em nossa sociedade sobre o negro, sua estética, sua ascendência africana e as formas como estas se misturam com situações de racismo, discriminação e preconceito racial? Como os professores lidam com as diferenças étnico-raciais inscritas no seu próprio e no corpo de suas alunas e de seus alunos? (p. 180).

Como visto anteriormente, a implementação da lei 10.639 é um momento propício para a introdução no campo da formação de professores, quer seja inicial ou continuada, de estudos sobre a relação corpo, cultura e identidade negra, dentro da área da Educação Física.

3 CAMINHOS TRILHADOS

A escolha de uma escola pública do Estado do Amapá para a pesquisa se deu pela familiaridade com o cotidiano da escola, gerada pelas observações das aulas de Educação Física, na disciplina de Estágio Supervisionado, da matriz curricular do Curso de Licenciatura Plena em Educação Física, da UNIFAP.

Segundo Caleffe e Moreira (2006), uma das maneiras de se classificar uma pesquisa educacional tem a ver com a metodologia empregada. Essas metodologias empregadas são apresentadas por títulos dicotômicos: pesquisa experimental *versus* pesquisa não-experimental e pesquisa qualitativa *versus* pesquisa quantitativa.

Dentro da pesquisa educacional, a pesquisa não-experimental é mais freqüente e recomendada para: 1) descrever e explicar eventos e situações como elas existem ou existiram, 2) avaliar produtos e processos e 3) desenvolver inovações. “A pesquisa qualitativa explora as características dos indivíduos e cenários que não podem ser facilmente descritos numericamente. O dado é frequentemente verbal e é coletado pela observação, descrição e gravação” (CALEFFE; MOREIRA, 2006, p. 73).

Segundo Minayo (1999), a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares; quando esta se preocupa com realidades que não podem ser quantificadas, nas ciências sociais. A pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes.

As pesquisas podem ser classificadas de acordo com seus objetivos em três categorias: exploratória, descritiva e explicativa (GIL, 2004; TRIVIÑOS, 1987 *apud* CALEFFE; MOREIRA, 2006). Esta pesquisa de cunho qualitativo se classifica como descritiva e explicativa, sobre esta Caleffe e Moreira (2006) afirmam que:

É a pesquisa que tem como preocupação central identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos. Esse é o tipo de pesquisa que mais aprofunda o conhecimento da realidade, porque explica a razão, o porquê das coisas. Pode-se dizer que o conhecimento científico está assentado nos resultados oferecidos pelos estudos explicativos (p. 71).

Os autores supracitados deixam claro que isso não desvaloriza as pesquisas exploratórias e descritivas, porque estas quase sempre se constituem

etapa prévia indispensável para que se possam obter explicações científicas. As pesquisas explicativas nas ciências sociais recorrem a métodos diferentes das ciências naturais, sobretudo ao observacional. A opção pela observação como técnica de coleta de dados desta pesquisa se deu pelo fato que Caleffe e Moreira (2006) chamam atenção:

Em técnicas como a entrevista e com instrumentos de coleta de dados como o questionário, o pesquisador confia em um auto-relato de como o indivíduo participante do estudo comporta-se ou no que ele acredita. Uma desvantagem do auto-relato é que as pessoas podem não ser tão sinceras sobre o que realmente sentem e podem fornecer apenas uma resposta socialmente desejável (p. 195).

A técnica alternativa de observação dos comportamentos dos participantes do estudo consistirá na observação participante.

A observação participante é uma técnica que possibilita ao pesquisador entrar no mundo social dos participantes do estudo com o objetivo de observar e tentar descobrir como é ser um membro desse mundo. São feitas anotações detalhadas em relação aos eventos testemunhados, as quais são organizadas e classificadas de forma que o pesquisador possa descobrir os padrões de eventos que apareceram naquele mundo (BIDDLE; ANDERSON, 1986 *apud* CALEFFE; MOREIRA, 2006, p. 201)

De acordo com Minayo (1999), a técnica de observação participante se realiza através do contato direto do pesquisador com o fenômeno observado para obter informações sobre a realidade dos atores sociais em seus próprios contextos.

Como Caleffe e Moreira (2006) explicam, a observação participante proporciona a melhor maneira de obter uma imagem válida da realidade social. Por meio das entrevistas e questionários, os pesquisadores assumem por meio de suas perguntas pré-elaboradas o que é relevante ao participante.

Na observação participante, é muito mais difícil para as pessoas que estão sendo observadas mentir ou tentar enganar o pesquisador. O pesquisador está no local testemunhando o comportamento real ao invés de confiar apenas nos relatos das pessoas a respeito de suas vidas (Ibidem, p. 204).

Investigar as aulas de Educação Física implicou nesta pesquisa observar os professores, os alunos e o espaço onde acontecem as aulas, a escola. Como o horário disponível para realização da pesquisa era o turno da tarde, esta investigação se deu pela observação das aulas de EF de dois professores que trabalhavam no turno da tarde na escola envolvida na pesquisa. O intuito do período

de observação foi observar as aulas de cada professor nas turmas do ensino médio. O período de observação desta pesquisa se desenvolveu ao longo de dois meses, com carga horária de 80hrs.

Além da observação das aulas de EF, num segundo momento, esta investigação deu-se através de questionários e entrevistas com cinco sujeitos, sendo os dois professores de EF, já mencionados; a orientadora educacional, que trabalha no turno da tarde; a coordenadora educacional; e a diretora da escola. Foram elaborados questionários e roteiros de entrevista semi-estruturada especificamente para os professores de EF (anexos I e III) e para o serviço técnico e direção (anexos II e IV).

A intenção foi descrever como os professores de EF elencam os conteúdos para suas aulas, desenvolvem suas metodologias e qual sua concepção sobre a relação da EF e a lei 10.639/2003. Com estes dados, pretendeu-se verificar que concepção de diversidade racial os professores de EF, o serviço técnico (autodenominação) e a direção levam para suas práticas pedagógicas e como isso influencia na problematização da questão étnico-racial nas aulas de Educação Física.

Nesta pesquisa utilizou-se a técnica de coleta de dados de entrevista semi-estruturada, sobre a qual Caleffe e Moreira (2006) esclarecem:

Geralmente se parte de um protocolo que inclui os temas a serem discutidos na entrevista, mas eles não são introduzidos da mesma maneira, na mesma ordem, nem se espera que os entrevistados sejam limitados nas suas respostas e nem que respondam a tudo da mesma maneira. O entrevistador é livre para deixar os entrevistados desenvolverem as questões da maneira que eles quiserem (p. 169).

Os autores supracitados colocam ainda que a entrevista semi-estruturada oferece a oportunidade de se esclarecer qualquer tipo de resposta quando for necessário.

Segundo Triviños e Molina Neto (2004), a entrevista semi-estruturada enquanto um instrumento de coleta de dados está pensado para obter informações de questões concretas, previamente definidas pelo pesquisador; e, ao mesmo tempo, permite que se realizem explorações não previstas, oferecendo liberdade ao entrevistado para dissertar sobre o tema ou abordar aspectos que sejam relevantes sobre o que pensa.

As falas dos sujeitos envolvidos na pesquisa originada de diferentes instrumentos de coleta de dados foram nomeadas ao longo da discussão da seguinte forma para melhor compreensão:

Nº	Sujeito pesquisado	Falas do questionário	Falas da entrevista semi-estruturada
1	Diretora	Questionário 1	Diretora da escola
2	Coordenadora educacional	Questionário 2	Coordenadora da escola
3	Orientadora educacional	Questionário 3	Orientadora da escola
4	Professor de EF 1	Questionário 4	Professor de EF 1
5	Professor de EF 2	Questionário 5	Professor de EF 2

A pesquisa bibliográfica de livros e artigos científicos também se faz presente nesta pesquisa como alternativa de coleta de dados. Pesquisa nos documentos, como o currículo da escola e do plano de ensino da disciplina de Educação Física também esteve presente no processo investigativo para solução dos problemas aqui levantados, bem como a utilização de gravadores para registro das observações e entrevistas. “A pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos.” (CALEFFE; MOREIRA, 2006, p.74).

O tratamento das informações eventuais pelas respostas das perguntas do questionário e das entrevistas ocorreu através da leitura dos dados das variadas respostas e sistematização de todas as perguntas formuladas, escrevendo o significado de cada pergunta. Segundo a orientação de Ferrer Cervero no livro de Triviños e Molina Neto (2004), esta metodologia proporcionou várias “unidades de significados”; que segundo os autores mencionados é “[...] relevante para aqueles enunciados do discurso dos professores que são significativos tanto para eles, como para o investigador”. (p.130).

Segundo os procedimentos metodológicos, agruparam-se estas cinco categorias encontradas e suas respectivas representações. A partir das categorias, descreveram-se as suas interpretações tomando como referência as falas dos professores descritas no questionário e nos textos de referência das entrevistas para justificar as interpretações.

Nº	Categorias	Representações das categorias	Depoimentos
1	Educação Física até 2009	EF realizada até 2009, predominantemente na quadra, no contra-turno, dividida por esporte, feminino e masculino, alto rendimento, aptidão física, atletas, segregação dos menos/mais aptos, promoção da saúde, “status” social, troféus, concepção de EF dos professores	<i>“A Escola Estadual, até o ano de 2009, tinha uma prática voltada totalmente para o desporto. Os professores não trabalhavam com grupos mistos (masculino e feminino), bem como não atendiam cada uma das turmas e o horário era organizado por eles no contra-turno, atendendo por séries, e não as turmas”.</i>
2	Educação Física atual	EF esportivizada predominantemente teórica, teoria e prática da EF, oficinas de treinamento no contra-turno, prática não existe, resistência à mudança, não reconhecimento de outros espaços educacionais além da quadra, concepção de EF dos professores e serviço técnico	<i>“Bem, educação física, já está dizendo, e-du-ca-ção fi-si-ca. O corpo, a mente. E no meio se desenvolve o espírito. Corpo são, mente sã. Então Educação Física seria uma disciplina que envolveria tanto a saúde do corpo, como a saúde da mente”.</i>
3	Ensino Médio Inovador e Semestralidade	Mudança da prática de EF, resistência à mudança, teoria e prática da EF, aumento da carga horária de EF, fim da EF no contra-turno, EF teórica, oficinas de treinamento no contra-turno	<i>“Agora em 2010, em função de um parecer do Conselho de Educação, juntamente com Coordenação de Educação Física da Secretaria de Educação, os professores tiveram que reformular suas práticas, ou seja, eles passaram a tratar a educação física mais como uma disciplina de sala de aula, teórica”.</i>
4	Escola e valores	Educação, espaço cultural, formação do cidadão, cidadania, conteúdos historicamente acumulados, qual o papel da escola, valores, respeito, pontualidade, limpeza, higiene, compromisso profissional, estrutura física, ar de descuido.	<i>“A escola vem construir caráter, sabedoria, conhecimentos, e dar oportunidade para que o aluno possa chegar ao nível superior ou a algum emprego mais adequado, uma qualidade melhor para questão empregatícia.”</i>
5	Marabaixo e a questão étnico-racial	EF esportivizada, dificuldade para o ensino da dança, identidade e cultura amapaense, cultura atrasada, gesto corporal, aspecto prático, a-histórico, momentos estanques, dirigentes não tem proximidade e interesse, formação de professores sem preparação para o combate ao racismo, discussão apenas na feira cultural, conteúdos incorporados apenas nas disciplinas obrigatórias.	<i>“Aqui na escola não existe essa cultura da dança do Marabaixo. Por quê? Nós não temos grupos de dança aqui.” “Talvez na escola de primeira a quarta fosse mais evidente. (...) mas no ensino médio, não é fácil desenvolver dança na escola. A não ser que a escola dispusesse de um recurso para pagar o professor exclusivo para essas atividades de dança, como algumas escolas privadas têm.”</i>

4 DISCUSSÃO DOS DADOS

4.1 O FANTASMA DA EDUCAÇÃO FÍSICA PASSADA

É interessante pintarmos aqui um quadro de como era a Educação Física na escola antes da implantação do programa de ensino médio inovador; a antiga prática da EF se configura como um *fantasma* na escola.

Esta *educação física passada* está constantemente presente no imaginário das pessoas que fazem parte do núcleo da escola, sendo constantemente resgatada nas falas dos professores de EF e das professoras que trabalham no serviço técnico e direção; apesar *daquela* EF ter sido obrigada a reformular suas práticas. As lembranças da EF do passado foram tão recorrentes que acabaram provocando o surgimento desta categoria.

Até o ano de 2009, as aulas de Educação Física na escola estadual pesquisada eram predominantemente em quadra e voltadas para o treinamento do esporte de alto rendimento. Cada professor era responsável por determinada modalidade esportiva, não atendendo a todos os alunos matriculados na escola.

A disciplina, além de ser dividida por modalidades, também se configurava no contra-turno e separada por sexo. Concepção que se observa na seguinte asserção:

“A Escola Estadual, até o ano de 2009, tinha uma prática voltada totalmente para o desporto. Os professores não trabalhavam com grupos mistos (masculino e feminino), bem como não atendiam cada uma das turmas e o horário era organizado por eles no contra-turno, atendendo por séries, e não as turmas (Coordenadora educacional da escola)”.

Esta conjuntura nos faz resgatar o que escreve Lima e Dinis (2007) a respeito da Educação Física que, na sociedade capitalista, passa a ser ferramenta importante para adequação dos corpos ao novo modelo de produção, através de seus métodos ginásticos e sua implantação nas escolas. Os autores mencionados afirmam ainda que toda metodologia de Educação Física Escolar mantém essas raízes nas práticas anteriormente ligadas a produção de trabalhadores e trabalhadoras e sua preparação física e moral.

Observou-se nas aulas de Educação Física que, mesmo depois da mudança, os professores de EF sentem dificuldades de perceber meninos e

meninas realizando conjuntamente as mesmas atividades corporais; resgatando a lembrança da EF dividida por sexo. Luz Júnior (2002) afirma que a tentativa de justificar o sexismo nas aulas de EF, por parte dos professores, se baseia em teorias biologicistas, naturalizando a construção do corpo feminino mais fraco e corpo masculino mais forte, o que acaba reforçando as diferenças.

Este autor supracitado argumenta ainda que a construção social do masculino e do feminino foi sempre uma relação dicotômica – corpo/intelecto – exigindo-se “naturalmente” a separação entre meninos e meninas, tanto em termos de padrões esportivos quanto em normas e gestos a serem executados.

Quando Soares (2006a) nos questiona:

[...] como foi possível formular dicotomias tão profundas entre corpo e alma, materialidade e essência, *res extensa* e *res cogitans* que deixam suas marcas nos duplos modernos, cada vez mais atuais, como trabalho manual e trabalho intelectual, corpo e mente, existência e essência, empirismo e idealismo (p. 26).

A autora supracitada conclui que as dicotomias se sustentam com a valorização de um dos pares, em detrimento do outro (no caso, a valorização do masculino em relação ao feminino); bem como a valorização da própria necessidade de manutenção da dualidade e crença na positividade da intervenção humana na natureza.

A Educação Física, ao atender as necessidades produtivas, criando meios de atuar em prol de uma sociedade que a adotou como ferramenta, ela passar a ditar normas e padrões de saúde; e separa os aptos daqueles que precisavam de cuidados. A EF na exigência de desempenho e busca constante de resultados, criou um imaginário onde o corpo deve estar sempre saudável e fortalecido para as exigências de uma sociedade em transformação constante (LIMA; DINIS, 2007). Esta idéia é claramente entendida na descrição a seguir.

Na Educação Física anterior, não havia a participação de todos os alunos; primeiro, porque as aulas tinham o esporte como conteúdo exclusivo; segundo, porque EF visava à aptidão física dos atletas, logo nem todos os alunos se encaixavam nas habilidades e capacidades exigidas para determinado esporte; e terceiro, porque os alunos não tinham condições econômicas de voltar mais de uma vez à escola no mesmo dia.

O conteúdo abordado nas aulas é considerada uma razão para a desmotivação dos alunos. Como as aulas eram predominantemente esportivizadas (apresentando somente o esporte como conteúdo), isso faz com que os alunos que não gostam de modalidades esportivas se sintam desmotivados a participar. Da mesma forma que os alunos se sentem saturados e insatisfeitos sem a possibilidade de diversificar e experimentar outras vivências corporais (PAIANO, 1998 *apud* MARTINELLI *et al*, 2006).

Quando o professor assume a postura de técnico ou treinador, exigindo de seus alunos uma postura de atleta e cobrando um alto rendimento, isso caracteriza uma ênfase na competição; o conflito de interesses gerado por essa ênfase na competição faz com que o aluno perca a vontade de participar da aula que passa a ser maçante e por isso desmotivante, ao invés de ser prazerosa e divertida (Ibidem).

“[...] aqui não é mais competitivo. Aqui, nós não trabalhamos mais a competição. A competição ficou pra SEDEL [Secretaria de Desporto e Lazer]. Nós trabalhamos aqui a educação física para que todos permaneçam. Por quê? Porque antes, quando a educação física era só quadra, havia a segregação. Eu digo assim, só participava atleta. E os demais? Não podiam participar (Diretora da escola)”.

“Até 2009, nós atuávamos normalmente. Nós trabalhávamos no contra-turno também. Quem estudava à tarde, fazia educação física de manhã; quem estudava de manhã, fazia educação física à tarde” (Professor de EF 2).

“Até o ano passado (2009) existia muita evasão, pelo fato do aluno não ter condições financeiras de vir no contra-turno para praticar a educação física aqui na escola, porque a educação física era feita no contra-turno”. (Professor de EF 1).

Fica evidente, com o resgate das falas dos professores de EF, que a educação física da escola acabava segregando economicamente os alunos das oportunidades de vivências das aulas de EF, mesmo que essas vivências fossem baseadas no treinamento desportivo e sob concepção a-histórica. A educação física da escola repetia os valores da sociedade burguesa, onde as classes populares não têm as mesmas oportunidades que a classe dominante.

Soares *et al* (1992) inserem essa discussão sobre a luta de classes quando expõem os interesses imediatos da classe proprietária:

Sua luta é pela manutenção do *status quo*. Não pretende transformar a sociedade brasileira, nem abrir mão de seus privilégios enquanto classe social. Para isso, desenvolve determinadas formas de consciência social (ideologia), que veicula seus interesses, seus valores, sua ética e sua moral como universais, inerentes a qualquer indivíduo, independente da sua origem ou posição de classe social. Ela detém a direção da sociedade: a direção política, intelectual e moral. A essa direção Gramsci denomina de “hegemonia (p.24)”.

Os autores supracitados acrescentam:

A perspectiva da Educação Física escolar, que tem como objeto de estudo o desenvolvimento da aptidão física do homem, tem contribuído historicamente para a defesa dos interesses da classe no poder, mantendo a estrutura da sociedade capitalista. [...] Procura através da educação, adaptar o homem à sociedade, alienando-o da sua condição de sujeito histórico, capaz de interferir na transformação da mesma (p.36).

Na fala da coordenadora educacional vislumbra-se a suspeita de um aspecto eugênico e higienista da educação física praticada antes, ao talvez excluir os alunos com deficiência da prática da EF; e ao reproduzir o discurso de promoção da saúde. Além de expressar que os momentos de “teoria” eram apenas destinados aos alunos que não praticavam o treinamento:

“As pesquisas relacionadas à questão da saúde do corpo eram feitas apenas para os alunos que de alguma forma ou de outra não tinham como fazer a Educação Física. Ou porque trabalhavam no contra-turno, ou porque tinham problema de saúde, ou problema físico... Então esses alunos é que faziam essa parte teórica, da pesquisa (Coordenadora da escola)”.

Infere-se que quando a coordenadora se refere aos alunos com problema físico, ela está se reportando aos alunos com deficiência física. Podemos questionar que lugar esses alunos tinham uma EF escolar que visava o rendimento atlético.

Silva (2006), ao fazer um resgate histórico das pessoas com deficiência, afirma que elas sempre foram excluídas da sociedade. Este autor considera ainda que “[...] a preconização do corpo máquina nos faz entender que quem não produz é representado como inválido, sem utilidade. Estas características são atribuídas indistintamente a todos que têm alguma deficiência, marginalizando-os” (s/p.).

O autor supracitado expõe que quando a escola trabalha com a prática do esporte, esta pode representar no imaginário do aluno com deficiência uma forma de colocar em evidência suas deficiências, retirando-o do convívio com os demais, significando sacrifício e exclusão. Mas, por outro lado, esta vivência prática pode

representar melhorias para sua qualidade de vida, ao proporcionar prazer e evidenciar sua eficiência e possibilidades, ao invés de sua deficiência e seu limite.

Se percebermos a Educação Física escolar com a finalidade de treinamento físico, é possível supor estar submetendo esse indivíduo a um sofrimento maior, podendo até piorar sua condição física, social e afetiva (Ibidem).

“Os alunos que tinham habilidades nos esportes, no vôlei, no futsal, no handebol eram realmente treinados, eles eram treinados para a competição; tanto que nós temos muitos troféus na escola, resultado desse treinamento, dessa dedicação dos alunos e dos professores (Coordenadora da escola)”.

“Aqui, na escola... Não sei se você já foi, mas aqui tinha uma sala. Quando eu cheguei, essa sala era só troféu. Então eles participavam de todo tipo de torneio. [...] Você sabe que [a escola] tem uma história de troféus (Orientadora da escola)”.

“Em anos anteriores, [...] nós fazíamos o planejamento de qual a modalidade esportiva íamos desenvolver; as competições que íamos participar, a nível regional e interestadual (Professor de EF 2)”.

Como bem mencionado pela orientadora, a escola tem uma reconhecida história de troféus, que se configurou com anos de dedicação ao esporte de alto rendimento, onde os jogos juvenis apresentavam-se como único fim da educação física da escola; a escola conquistou sete vezes seguida o título de campeã dos jogos escolares, bem como os alunos-atletas inúmeras vezes representaram a escola e o Amapá em jogos regionais e interestaduais.

Millen Neto *et al* (2010) é quem nos diz que:

Nesse contexto, os Jogos Estudantis seriam *locus* onde os conhecimentos desenvolvidos nas aulas de EF escolar – as práticas esportivas institucionalizadas – poderiam ser avaliados. Assim seguindo a lógica da pirâmide esportiva, a relação dos Jogos Estudantis com a EF na escola teria um duplo sentido. Significando um *fim* para os professores, já que este evento poderia ser considerado um marco no transcorrer do ano letivo. E um *meio* para promoção do esporte (de rendimento) nacional, pois caberia aos Jogos Estudantis constituir o segundo patamar da pirâmide esportiva (p.2).

Quando se adentra a escola, é possível visualizar parte do “legado” material deixado por esse, hoje, fantasma da educação física passada. Logo à entrada, a vitrine expõe para quem visita esta instituição educacional os troféus de incontáveis vitórias em competições esportivas, conquistadas pelas equipes da

escola. Na vitrine falta espaço para todos os troféus; o restante se encontra distribuído entre a biblioteca e a sala da direção; outros, guardados.

É possível encontrar na amostra, demonstrações do reconhecimento da sociedade pelo destacamento da escola, com premiações-destaque. Percebe-se que este destaque não foi em função do rendimento escolar dos alunos, mas fruto da visibilidade social provocada pelo esporte de alto rendimento.

Através das respostas do questionário, além das falas, se pôde fazer o perfil dos professores e, claramente, entender como a identificação com o esporte e a formação profissional foram fatores para configuração *daquela* EF esportivizada e de treinamento.

Os dois professores pesquisados são formados em Licenciatura Plena em Educação Física; com 29 (vinte e nove) e 16 (dezesesseis) anos de experiência na escola; são ex-atletas; e têm formação continuada em técnico de futebol e treinamento desportivo.

“Como eu era uma criança muito ativa, eu sempre pratiquei esportes, em conjunto com a minha educação escolar. Eu praticava esporte sempre, eu achava isso muito importante. Isso me deu um suporte talvez para que hoje eu estivesse trabalhando com educação física. Foi um fator importante na minha vida, até porque o esporte me oportunizou uma bolsa de estudos numa escola particular, em Belém do Pará. De lá eu saí direto para a universidade (Professor de EF 1)”.

“Eu sempre me senti bem aqui, porque foi a profissão que eu escolhi. Eu já fui atleta, passei por praticamente todos esses clubes daqui. Isso facilitou para que eu optasse pelo ramo da Educação Física (Professor de EF 2)”.

“Nossos professores são excelentes na área do desporto, tanto que eles não são exclusivos da escola; eles são nossos e de outras instituições privadas, inclusive de clubes (Coordenadora da escola)”.

O esporte de rendimento teria continuado a se desenvolver nas aulas de educação física da escola, se esta não tivesse implantado o Ensino Médio Inovador e provocado a reformulação nas práticas daquela disciplina.

4.2 IMPLANTAÇÃO DO ENSINO MÉDIO INOVADOR E SEMESTRALIDADE

A partir deste ano de 2010, a escola estadual pesquisada adotou o programa de Ensino Médio Inovador; projeto este apresentado pelo MEC, em 2009, ao Conselho de Educação Nacional e adotado pela Secretaria de Educação do Amapá, oportunizando a mudança nos currículos das escolas que adotarem o programa.

É importante salientar que esta proposta foi apresentada ao final de janeiro de 2010 para as escolas do Estado; e implantada na escola pesquisada ao final de fevereiro deste mesmo ano. Não foram todas as escolas que adotaram a proposta para este ano.

De acordo com a *Apresentação do programa ensino médio inovador articulado à semestralidade*, material produzido pela escola pesquisada para os pais dos alunos:

Em 2009, o MEC nos acena com a proposta de implantação de uma experiência na forma do Ensino Médio Inovador. [...] Trata-se de superar aqueles entraves que foram aparecendo ao longo das discussões, através do oferecimento de verbas públicas aos sistemas estaduais, para que estes coloquem em prática, em algumas escolas, uma nova visão do Ensino Médio. Constatadas as possibilidades dessa implantação, as práticas iriam se estendendo às demais escolas (ESCOLA PESQUISADA, 2010a, s/p).

A escola pesquisada entende o Ensino Médio Inovador como “[...] um programa específico para inovações curriculares que tem como objetivo a melhoria da qualidade do Ensino Médio nas escolas públicas” e que sinaliza para a superação das desigualdades de oportunidades educacionais, universalização do acesso e permanência dos adolescentes de 15 a 17 anos no ensino médio, consolidação da identidade desta etapa educacional, considerando a diversidade dos sujeitos; oferta de aprendizagem significativa para jovens e adultos, reconhecimento e priorização da interlocução com as culturas juvenis (ESCOLA PESQUISADA, 2010a).

Tão logo tiveram contato com a proposta de Ensino Médio Inovador, os representantes pedagógicos da escola pesquisada fizeram visita ao Rio de Janeiro, como parte da busca de conhecimento do programa. Conheceram várias experiências de mudanças curriculares de outras escolas; chamando-lhes atenção a proposta de semestralidade, de uma escola do Paraná, que foi ao encontro do

anseio da escola em diminuir o número de matérias ofertadas concomitantemente ao aluno; proposta esta logo incorporada ao novo currículo da escola. Como bem colocado em *Aula inaugural*, material produzido pela escola:

O Ensino Médio por Blocos de Disciplinas Semestrais está estruturado por séries, organizadas em Blocos I e II, com duração de três anos letivos, divididos em seis semestres. Ao iniciar a série do curso, o aluno poderá optar pelo Bloco I ou Bloco II, desde que haja vaga disponível para o Bloco escolhido (ESCOLA PESQUISADA, 2010b, s/p)

As disciplinas da Matriz Curricular estarão organizadas anualmente em dois Blocos de Disciplinas Semestrais ofertados concomitantemente. Cada Bloco de Disciplinas Semestrais deverá ser cumprido em, no mínimo, 100 dias letivos, previstos no Calendário Escolar. A matrícula será semestral e obedecerá ao disposto nas normas de matrícula da SEED Res. nº 083/02 CEE-AP. O aluno terá a garantia de continuidade de seus estudos quando concluir cada um dos Blocos de Disciplinas Semestrais. A conclusão da série ocorrerá quando o aluno cumprir os dois Blocos de Disciplinas Semestrais ofertados em cada série (ESCOLA PESQUISADA, 2010b).

Como se percebeu, o programa de ensino inovador oportunizou alterações no currículo da escola em questão, como a semestralidade, o aumento da carga horária, a EF no mesmo turno e o incentivo a projetos desenvolvidos pela escola. Sendo uma das propostas deste programa, o estímulo às atividades teórico-práticas.

“Ainda que muitos educadores tivessem aceitado os desafios trazidos pelo Parecer 15, esses desafios se restringiram ao plano teórico e muito pouco se transformou em prática pedagógica nas escolas” (ESCOLA PESQUISADA, 2010a, s/n); “Estímulo às atividades teórico-práticas apoiadas em laboratórios de ciências, matemática e outros que promovam processos de aprendizagem nas diferentes áreas do conhecimento” (Ibidem, 2010b).

Entende-se que foi a implantação deste novo currículo e seu estímulo à teoria e à prática nas disciplinas que provocaram alteração e discussão considerável da concepção da Educação Física pela escola; provocando também a resistência à mudança por parte dos professores de EF. Como bem observado nas falas dos professores quando questionados sobre a educação física atual da escola:

“Agora em 2010, em função de um parecer do Conselho de Educação, juntamente com Coordenação de Educação Física da Secretaria de Educação, os professores tiveram que reformular suas práticas, ou seja, eles passaram a tratar a educação física mais como uma disciplina de sala de aula, teórica.” (Coordenadora da escola).

“Eu cheguei aqui em fevereiro; mas o que eu tenho percebido, nas conversas com os professores [de EF], é que houve a mudança.” (Orientadora da escola).

“Olha, hoje, a nossa educação física está problemática, na verdade. Devido ao nosso sistema ter mudado; [mudou] principalmente a questão prática, a prática da educação física.” (Professor de EF 1).

“A educação física [na escola pesquisada] sofreu essa mudança agora, desse ano pra cá. Porque a escola entrou no programa de Escola Inovadora.” (Professor de EF 2).

Os aspectos do novo currículo que mais atingiram essa disciplina foram:

A mudança da educação física para o mesmo turno, onde os professores devem agora ministrar aulas a cada uma das turmas e a todos os alunos; uma situação oposta ao atendimento por série, por modalidade esportiva e por sexo, apresentada anteriormente.

“Com essa nova prática 2010, eles ficam todos juntos, porque não existem modalidades; existe apenas a Educação Física. De certa forma, essa prática facilita porque atinge a todos” (Coordenadora da escola).

A implantação da sala de aula como um espaço educacional da educação física, visando seu estudo teórico. Esse aspecto provocou um verdadeiro estranhamento aos professores e aos alunos que estavam acostumados apenas com a quadra e com o aspecto prático da EF.

“Agora em 2010, [...] os professores tiveram que reformular suas práticas, ou seja, eles passaram a tratar a educação física mais como uma disciplina de sala de aula, teórica; onde todos os alunos são envolvidos, e não apenas aqueles que têm habilidades desportivas. Também são envolvidos aqueles alunos que têm alguma dificuldade física ou que trabalham.” (Coordenadora da escola).

O aumento da carga horária e a implantação da semestralidade, fazendo com que os professores e os alunos tenham mais tempo para construir os conhecimentos objetivados.

E o incentivo a criação de projetos por parte dos professores da escola, como forma de multiplicar as vivências oferecidas aos alunos; o que provoca a permanência integral dos professores na escola, e não apenas no contra-turno.

4.3 O FANTASMA DA EDUCAÇÃO FÍSICA PRESENTE

Pela observação das aulas de educação física, entendeu-se que os professores sentiram várias dificuldades frente ao novo aspecto (da teoria) da educação física da escola. Segundo os professores pesquisados não foi disponibilizado tempo para preparação dessas aulas teóricas. Elaborar o novo plano de curso se tornou um obstáculo para eles, porque não tinham idéia do que ministrar como conteúdo teórico. Percebeu-se que não foram respeitadas as experiências e o tempo dos professores, devido à rapidez com que foi implantado o programa.

Os professores de EF montaram o plano de curso da disciplina baseando-se nos planejamentos de outras escolas, que também tinham incorporado o Ensino Inovador em seu currículo.

“Na montagem dos planos, nós trouxemos [planos] de outros colégios para fazermos nossas adaptações também. Porque eles [coordenação e direção] foram para o Rio de Janeiro receber orientação de como deveria ser a escola de ensino inovador; como eles deveriam trabalhar; experiências. E aí nós fizemos as adaptações.” (Professor de EF 2).

Ao se analisar o plano de curso construído, percebeu-se que os conteúdos escolhidos para serem ministrados caracterizam uma educação física esportivizada e biologizada, onde os conteúdos são basicamente os esportes e os aspectos biológicos e de treinamento do corpo. Apesar dos professores afirmarem no questionário que, além dos esportes, as atividades rítmicas, a ginástica e as lutas terem sido temas explorados na sua formação.

Daolio (1998) conta que antes da década de 1970, havia certa aceitação quanto à educação física ser uma prática escolar que tinha como objetivos desenvolver a aptidão física dos alunos e iniciá-los na prática esportiva. A fundamentação teórica ficava a cargo das ciências biológicas.

Os conteúdos do plano de curso da EF da escola pesquisada se dividem em esportes (coletivos, individuais e competições esportivas), onde se deve falar sobre o histórico do determinado esporte, os fundamentos básicos e as regras oficiais. Assim, são elencados para os alunos estudarem: futsal, futebol de campo, voleibol, basquete, handebol, atletismo, natação, ciclismo e lutas.

Há também os conteúdos biológicos, como as noções fisiológicas do corpo (sistemas muscular, circulatório, respiratório, nervoso, etc.), doenças crônico-degenerativas (obesidade, hipertensão e osteoporose), e os vícios posturais (lordose, escoliose e cifose).

E ainda os conteúdos de treinamento, como as noções fisiológicas das atividades físicas (anaeróbico e aeróbico), onde se deve falar como funcionam e quais os benefícios para a saúde; a antropometria; as lesões inimigas do movimento (fraturas, luxação, e entorse; câimbras e contusões gerais); noções básicas de alimentação (vitaminas, sais minerais, carboidratos, proteínas e gorduras); e as qualidades físicas de base (força, velocidade, resistência, agilidade e flexibilidade).

Os professores justificaram a escolha desses conteúdos da seguinte forma:

“Baseado no plano nacional da área.” (Questionário 4).

“São conteúdos necessários para o aluno ter conhecimento, que no futuro ele deverá procurar desenvolver e aprimorar.” (Questionário 5).

“O professor tem a oportunidade de escolher apenas os conteúdos que ele gosta.” (Questionário 5).

Até a primeira metade do século XX, no máximo havia discussão sobre os métodos ginásticos implantados aqui; é a partir do final da década de 1970 e início dos anos de 1980, que frente a um “inimigo comum” – a ênfase da biologia na área e a dicotomia mente-corpo – a comunidade científica da educação física alinha ao seu discurso a denominação de “progressista”, visando uma renovação da área. Ao longo dos debates, vão sendo explicitadas as diferenças das várias tendências da educação física. (DAOLIO, 1998).

Segundo este autor supracitado, Castellani Filho faz uma classificação da educação física brasileira. Ele aponta uma tendência que reduz a compreensão do homem ao aspecto biológico. Uma segunda é a tendência psicopedagógica que

compreende homem, criança e escola por meio de definições abstratas e a-históricas. E vislumbra uma terceira tendência da educação física com ação essencialmente política, onde pretende que as classes populares se apropriem de um saber próprio à cultura dominante.

Sob esta última tendência, Soares *et al* (1992) elenca conteúdos diferentes da EF da escola pesquisada.

A Educação Física é uma disciplina que trata, pedagogicamente, na escola, do conhecimento de uma área denominada aqui de cultura corporal. Ela será configurada com temas ou formas de atividades, particularmente corporais, como: jogo, esporte, ginástica, dança e outras, que constituirão seu conteúdo. O estudo desse conhecimento visa apreender a expressão corporal como linguagem. (p.62)

Finck (2001) afirma que os objetivos da Educação Física no Ensino Médio são estabelecidos no sentido de superar os benefícios apenas de ordem anatomo-fisio-biológicos; e também deverá buscar atingir valores, entre outros, os éticos e os estéticos, utilizando para tanto, além do conhecimento específico da área, da contribuição das outras áreas do conhecimento, partindo então para o conceito interdisciplinar e de contextualização dos conteúdos propostos para esse nível de ensino.

Pela observação das aulas, percebeu-se que a apresentação dos conteúdos é destituída de reflexões críticas, que façam com que o aluno supere o senso comum, principalmente no que diz respeito ao esporte; e não proporcionam uma leitura sobre a realidade social dos alunos. O que faz com que o aluno veja os conteúdos da disciplina como de fácil assimilação (“decoreba”).

De acordo com Millen Neto *et al* (2010), ao ser tratado na escola, e entendido como um fenômeno multicultural, o esporte pode e deve assumir códigos distintos daqueles do esporte de rendimento. Porque o esporte escolar só faz sentido quando ele é pedagogizado, quando ele se submete aos códigos da escola. (BRACHT; ALMEIDA, 2003 *apud* MILLEN NETO *et al*, 2010).

Para Soares *et al* (1992), a característica diagnóstica deve fazer parte da reflexão pedagógica; porque se refere à constatação e a leitura dos dados da realidade e esses dados carecem de interpretação. Para interpretá-los, o sujeito pensante faz um juízo de valor. E, de acordo com esses autores, os valores, numa sociedade capitalista, são de classe.

Percebeu-se que o aspecto cultural não tem espaço para ser discutido na educação física da escola. A formação inicial e continuada dos professores aparece como fator para a construção dessa concepção de EF, como explicitado na fala de um deles:

“Eu acho que o lado cultural tem que estar inserido, e aí que a gente peca. Eu concordo sim, apesar de não trabalhar, apesar de não ter essa especialização, apesar de não ter nenhuma formação com relação a isso [a cultura]; mas a minha base não foi essa” (Professor de EF 1).

Concordo com as palavras de Daolio (2004), quando este diz que a cultura é o principal conceito (ou aspecto) da Educação Física, porque todas as manifestações corporais produzidas pelo ser humano são geradas numa dinâmica cultural. Inclusive, este autor afirma ainda, que “[...] o que irá definir se uma ação corporal é digna de trato pedagógico pela educação física é a própria consideração e análise desta expressão na dinâmica cultural específica do contexto onde se realiza” (p.9).

É Soares (2006b) quem nos explica, quando faz um resgate histórico das origens da Educação Física brasileira, por que houve um incentivo para que os profissionais dominassem o conhecimento sobre o biológico; exatamente porque as teorias científicas do século XIX explicavam o ser humano e as suas ações apenas pelo aspecto biológico; logo, ganhou espaço quem dominasse esse conhecimento, assim como as práticas que puderam, através dele, intervir na sociedade.

Com a implantação de aulas teóricas em sala de aula e o aumento da carga horária, a quadra poliesportiva coberta – o *locus* histórico da educação física de rendimento da escola – deixou de ser usada; pois no consenso entre os professores de EF, não se verifica a possibilidade da prática da EF no mesmo turno; nem se vislumbra outros espaços para a parte prática da EF – que não seja a quadra coberta.

Até o ano passado, os professores não tinham que concorrer pelo espaço da quadra; pois cada um tinha horários definidos, construídos por eles próprios. No contexto atual, eles ministram aulas concomitantemente. Os professores questionam como levar as turmas para a quadra, se apenas uma turma de cada vez poderá fazer as atividades práticas.

Segundo os professores, os horários de aula de EF estão entre as aulas de outros professores da escola, o que impede à prática, porque os alunos devem

fazer sua higiene antes de voltar para a sala de aula. Para não conceder privilégios apenas a algumas turmas, os professores de educação física deixaram de lado o aspecto prático da disciplina.

“Não tem como administrar prática, a não ser que sejam duas aulas seguidas. Mas, na verdade você só dá uma aula, porque o aluno tem que trocar de roupa, voltar a botar a roupa, ir pro banheiro e a estrutura não oferece condições pra esse tipo de situação.” (Professor de EF 1).

Quando questionados sobre os espaços disponibilizados para a prática da EF, os professores responderam:

“Quadra, sala de ginástica, quadra externa”. (Questionário 4).

“Quadra poliesportiva, coberta e com vestiário; sala de ginástica; quadra auxiliar de basquetebol.” (Questionário 5).

O que entra em contradição com os espaços reconhecidos pelas professoras do serviço técnico e direção:

“Uma quadra coberta, uma quadra descoberta e uma área ao lado do portão principal” (Questionário 3).

“A quadra poliesportiva, a área do refeitório e tem todo esse espaço do estacionamento que eles [professores de EF] podem usar.” (Questionário 1).

Os professores não reconhecem o pátio do refeitório e uma área ampla, usada anteriormente como estacionamento, como espaços educacionais para a prática da educação física. O que se verifica é que os outros espaços da escola disponíveis não são reconhecidos pelos professores porque não estão dentro de uma concepção de esporte institucionalizado.

Betti (1999) contribui com uma discussão interessante sobre a questão do espaço. A autora supracitada coloca que, quando as escolas não possuem um espaço apropriado para a prática da EF, o maior empecilho para a prática é a restrição que o próprio professor impõe. Ela explica que isso ocorre pela associação da aula de Educação Física/Esporte, quando o professor sempre imagina a aula na quadra, com bolas oficiais, etc.; quando isso não existe ou a quadra não pode ser utilizada, a prática deixa de existir.

Não se defende aqui que os alunos não devam fazer sua higiene, até porque a questão da higiene, assim como da saúde, não é um tema a ser discutido apenas pela educação física, mas pela escola. Mas entende-se que dependendo das concepções de Educação Física adotadas pelos professores, os espaços alternativos e os obstáculos podem possibilitar a criatividade e construção de práticas diversificadas. O que não justifica o descaso das políticas públicas com a escola pública. (SILVA; DAMAZIO, 2008).

Em relação aos projetos a serem construídos pelos professores de EF, esses se constituíram em oficinas de treinamento de vôlei, futsal e ginástica estética, no contra-turno das aulas curriculares. Nenhum dos projetos de educação física tem caráter interdisciplinar, aspecto estimulado, inclusive, pelo Ensino Médio Inovador.

Para Millen Neto *et al* (2010), os treinamentos esportivos no contra-turno também são relevantes para o debate das políticas públicas para o esporte escolar. Os autores mencionados colocam que tais treinamentos são vistos como solução para o problema em se utilizar as aulas curriculares para preparar os alunos para os jogos. Entretanto, o treinamento no contra-turno não garante o rompimento da relação instrumentalizadora entre os Jogos Estudantis e as aulas de EF, fazendo com que a escola continue fazendo a função de base da pirâmide esportiva, onde para EF escolar ficaria reservada a tarefa de detectar os talentos.

“Depois que mudou, [a educação física] está de qualquer maneira. Então, pra nós aqui, na escola, a EF está deixando tudo a desejar. Por quê? A escola tem material, tem espaço, mas está se fazendo o trabalho da maneira que deveria ser feito. [...] Ai tem professor que acha cômodo; bom demais isso aí, cruzar os braços e ficar lá.” (Orientadora da escola).

“A saída foi trabalhar com oficinas [de treinamento]. Nós montamos as oficinas, mas aí, em contrapartida, ultrapassamos a nossa carga horária, porque nós temos quatro aulas semanais. São poucos os professores que se dispõem a trabalhar assim, e esse é o maior problema. Se diminuíssem a nossa carga horária ou viesse outro professor para escola, aí nós poderíamos trabalhar efetivamente com os projetos na prática. Essa é uma solução para que possamos resolver o problema atual.” (Professor de EF 1).

O que se verifica, então, é uma resistência da educação física passada, desejosa de ter novamente espaço físico nas aulas de EF, disponibilidade no horário dos professores e como vivência exclusiva dos alunos. Pois a única oportunidade de atividade corporal, hoje, na escola pesquisada, são as oficinas de treinamento;

projetos esses criados com bastante oposição, não apenas por parte dos professores de EF.

“[Sobre os/as professores da escola] Poucos se envolvem em projetos. Quem se envolve em projetos é o grupo de artes, alguns de história, um de sociologia, um de filosofia... Não é homogêneo na escola. Agora que se está implantando a cultura de projeto na escola, com o Ensino Médio Inovador; mas com muita resistência por parte dos professores para mudar essa cultura, para desengessar essa mente; porque é difícil. É muito difícil. Por isso, agora, que a nossa escola está começando a caminhar em busca desses projetos.” (Diretora da escola).

“A partir de setembro de 2010, os professores estão oferecendo para os alunos, de forma opcional, treinamento em futsal e vôlei no contra-turno; porém, mantém as aulas normais de educação física, inserida no horário normal das aulas. [...] Eu espero que em 2011, os professores estejam menos resistentes em função dessa mudança que ocorreu na educação física; que eles possam elaborar alguns projetos com atividades práticas, porque os alunos queixam-se por não terem atividades práticas, eles gostariam de ter aulas com atividades práticas.” (Coordenadora da escola).

Durante as observações das aulas e no convívio com os professores de EF, os alunos abordavam os professores diariamente, seja na sala de aula ou nos corredores, buscando uma oportunidade de jogar uma “pelada”. A angústia sentida pelos alunos privados das vivências práticas da EF se resume perfeitamente nas falas de Freire (2005), quando este tenta desvendar os mistérios que o jogo possui: “[...] a procura pelo jogo não é menor que a procura pela comida, portanto, ele deve constituir, como esta, uma necessidade básica.” (p.7).

“O que nós percebemos é que houve essas mudanças. De certa forma não foi para beneficiar, não. O próprio aluno, às vezes, se sente privado daquilo que ele gostaria de fazer. [...] Os professores estão trabalhando apenas em sala de aula, só teoria. A prática não existe. E muitos dos alunos ficam angustiados exatamente por isso. Eles pedem pra ir pra quadra, mas não adianta.” (Orientadora da escola).

“O aluno não mostra o interesse em estudar numa escola que não tem educação física, pelo fato de ele gostar do esporte, gostar da atividade livre; e aí, uma escola que não oferece isso, às vezes o próprio aluno não gosta de freqüentar, prefere uma escola que tenha esse lado [prática da EF]. [...] A partir desse ano, quando teve essa mudança, logo no início, os alunos não estavam gostando.” (Professor de EF 2).

É interessante salientar que quando questionados sobre suas condições de trabalho, os professores de educação física não mencionam em nenhum momento a estrutura física da escola, como as salas pequenas para o número de alunos, os condicionadores de ar defeituosos, a falta de higiene nos espaços

comuns, a qualidade dos materiais necessários para ministrar as aulas, como quadros estragados, cadeiras quebradas ou mesmo o ar de descuido que a escola tem.

Quando questionados sobre as condições de trabalho, os professores se referem ao momento da prática na quadra, quando mencionam a falta de materiais em outras escolas e a falta de carga horária para ministrar as oficinas de treinamento. Mesmo quando essa prática não existe mais nas aulas curriculares. Os professores não vêem a sala de aula como um lugar do professor de educação física, por isso não importa mencioná-la.

“Bom, aí nesse caso mexeu bastante. Principalmente a prática da educação física. Porque nós mantivemos praticamente todos os nossos horários no período de aula; porque aumentou a carga horária. Turmas que nós tínhamos duas aulas, agora nós temos quatro aulas durante a semana.” (Professor de EF 2).

“Pela experiência que eu já tive de trabalhar em escolas que não ofereciam nenhuma condição, com relação à quadra coberta, esse tipo de coisa... Não eram tão ruins porque tinha material, só não tinha aula na quadra; mas isso não foi problema para eu trabalhar. [...] Hoje eu posso dizer que a minha condição de trabalho, na escola [pesquisada], ela é muito boa. Em termos de quadra, de espaço, e até mesmo de material. Não posso dizer que estamos ruins, mas também não estamos da maneira que nós gostaríamos.” (Professor de EF 1).

Os professores consideram que a falta de prática é uma falta de condição digna de trabalho na EF escolar. Apesar de quando os professores tinham a oportunidade de desenvolver a educação física como quisessem, sem a interferência da escola, eles não consideravam a falta da teoria como obstáculo às suas aulas. Então, para os professores pode existir uma EF sem teoria, mas não sem prática.

A teoria para os professores é a leitura, a pesquisa, a educação física dentro de sala de aula, sem um movimento corporal, com atividades ditas “intelectuais”. A prática seria o jogo, a prática corporal, a atividade física, o movimento produzido pelo corpo em contato com a bola, o “rolar a bola no chão da quadra”. Idéias que alimentam a concepção dualista de mente-corpo. Apresentada pelos professores quando questionados sobre o que entendem por Educação Física.

“Bem, educação física, já está dizendo, e-du-ca-ção fí-si-ca. O corpo, a mente. E no meio se desenvolve o espírito. Corpo são, mente são. Então Educação Física seria uma disciplina que envolveria tanto a saúde do corpo, como a saúde da mente.” (Diretora da escola).

“A Educação Física é uma disciplina curricular, cujo objetivo é preparar os adolescentes dentro dos aspectos que envolvam a saúde e o desenvolvimento da sua capacidade física. Então os professores devem proporcionar aulas práticas e teóricas; pesquisas e, dentro dessa parte prática, uma série de movimentos que estão relacionados tanto à prática de atividades, como ginástica, a dança aeróbica, esportivas...”. (Coordenadora da escola).

“A Educação Física tem várias abordagens, como trabalhar o corpo, a mente. A Educação Física aborda vários aspectos. (...) Ela tem sim um papel a desempenhar na vida do aluno. Quando eu estudava, nós tínhamos que fazer o que o professor mandava. Era a Educação Física daquela época. Mas ela não é só como era feita antes. (...) Na época que eu fiz educação física, eu não trabalhei a teoria; mas a educação física tem a teoria e tem outras questões, como trabalhar a mente e o corpo de uma maneira geral.” (Orientadora da escola).

“A educação física engloba muita coisa. Desde os primórdios a educação física vem sendo colocada como fator importante na construção do homem, na construção da cultura de um país, na construção política. Aí vêm as Olimpíadas, que existe desde a Grécia Antiga, onde exacerbavam o atleta como um deus, onde as nações eram respeitadas porque tinham os atletas mais fortes. Aí entra o cunho social, político e cultural da educação física. [A educação física] foi crescendo de acordo com a evolução do homem. (...) e chegamos hoje numa educação física bem eclética, que tem várias ramificações, onde você pode se especializar em vários direcionamentos. (...) Eu to falando da evolução da educação física. Eu acho que qualquer professor de educação física teria que se especializar pra poder funcionar direito.” (Professor de EF 1).

“A educação física é uma ciência, eu considero uma ciência, que estuda a formação do homem integralmente. Tanto no aspecto social, quanto no aspecto esportista. Então, é a formação integral da pessoa, do homem.” (Professor de EF 2).

Nahas e Bem (1997) distinguem três interpretações para a relação teoria-prática. A primeira delas coloca a teoria e prática em situação de oposição, quando a prática, mesmo derivando da teoria, é infinitamente inferior. Numa segunda concepção, a relação teoria-prática está em justaposição; a teoria não é mais auto-suficiente, mas comanda a prática, que não cria, não concebe. A terceira concepção sugere uma associação, sem que isto signifique uma dissolução de uma da outra. “Assim, a elaboração da teoria não pode ocorrer fora do horizonte da prática, convertida em fundamento e critério da verdade da teoria” (p.76).

Betti (2010) propõe como alternativa metodológica a pesquisa-ação ou a investigação-ação da educação, surgida nos anos de 1960 como tentativa dos

acadêmicos em superar as lacunas existentes entre a pesquisa e o ensino, e resolver o problema da relação entre teoria e prática.

O autor supracitado diz que apesar das limitações no uso da pesquisa-ação, dentre as quais a necessidade de uma melhor integração do aluno nessa dinâmica metodológica; é uma alternativa viável para o distanciamento da teoria e prática na Educação Física escolar. É uma possibilidade para quem quer redescobrir a EF escolar em seu contexto vivo, como uma experiência humana compartilhada por professor e aluno.

4.4 ESCOLA E VALORES

Quando responderam sobre o papel da escola, os professores pesquisados não desvincularam a escola do processo maior que é a educação; quando esta, segundo Gomes (2001), deve ser vista como um processo do desenvolvimento humano, e a escola, o espaço sociocultural e instituição responsável pelo trato pedagógico do conhecimento e da cultura.

Acho que a primeira parte da educação vem de princípios, da educação dos pais, da família. (Professor de EF 1).

Paro (1999) afirma que atingimos um estágio do nosso desenvolvimento histórico em que a educação parece algo natural, já que temos a impressão de aprender automaticamente, porque a educação se dá de diferentes formas – na família, nos grupos sociais que temos contato, pela mídia. Quando a educação é pura criação do ser humano que visa, pelo menos, superar em parte a diferença entre o que conhecemos ao nascer e tudo que a humanidade criou desde que existe na face da terra; a educação para saber.

“A escola ela vem complementar tudo isso, trazendo conhecimento, sabedoria, para que o aluno possa construir o conhecimento e através dessa construção ele possa ter um futuro melhor. (...) Então a base é a escola. Tudo parte da escola. Sem a escola fica difícil você construir esse tipo de conhecimento que engloba todos os outros tipos de conhecimento. Quando eu falo do conhecimento é tudo aquilo que é trabalhado para construção do ser humano.” (Professor de EF 1).

Rossato e Gesser (2001) fazem a ressalva de que ainda falta aos professores aprender a serem líderes intelectuais transformadores e não meros transmissores de conhecimento previamente estabelecido. Assim sendo, fazem com que os estudantes não sejam meros receptores passivos de conhecimento predeterminado. Ambos devem participar como agentes ativos da construção e produção do conhecimento.

A escola deve se reservar a função de contribuir para a atualização histórico-cultural dos cidadãos e cidadãs. Isso implica uma preparação para viver bem, para além do simples viver pelo trabalho e para o trabalho (PARO, 1999).

Finck (2001) afirma que se deve ressaltar que a escola enquanto uma instituição formal tem por objetivo contribuir para a formação do cidadão e esta deve ser contemplada em todos os aspectos do educando, tanto no cognitivo, como no afetivo, motor e social, buscando uma formação integral do alunado.

Segundo Paro (1999), a apropriação da herança cultural anterior sempre desempenhou papel essencial, sem a qual a construção do ser humano em sua especificidade seria inviabilizada. Nessa construção histórica, homens e mulheres mantêm contato com a natureza e com seus semelhantes, produzindo conhecimentos, valores, técnicas, comportamentos, arte, tudo que podemos sintetizar como o saber historicamente produzido.

Para que o saber não se perca, para que não tenha que se reinventar tudo a cada geração, o que condenaria os seres humanos a permanecerem em condições primitivas; é necessário que o saber seja constantemente repassado para as gerações posteriores. Essa mediação é realizada através da educação. Daí se decorre como a educação é condição imprescindível da própria realização histórica do homem. (PARO, 1997 *apud* PARO, 1999).

“A escola tem o papel, como prédio físico, papel pedagógico, social, cultural e político. [...] O prédio que abriga alunos, professores, corpo técnico. Transmitir, trocar, vivenciar conhecimentos. Então eu vejo o papel da escola multiplicador, plural de transmissão e recepção de conhecimento.” (Diretora da escola).

“A escola então vai sistematizar os conteúdos que foram acumulados historicamente e também se preocupar com a formação do cidadão. [...] Ainda acho que a escola deve se preocupar com uma formação integral, mas essa formação integral não deve privilegiar apenas essa parte formativa, mas deve fazer jus a essa parte informativa, que realmente é esse o papel da escola; não pode deixar os conteúdos em segundo plano.” (Coordenadora da escola).

“A escola tem vários papéis. O principal é aquele de proporcionar os alunos aquela condição de crescer intelectualmente. Se a escola não estiver fazendo isso, está faltando alguma coisa; porque se ela não consegue atingir o objetivo, quem vai fazer esse trabalho?! [...] O objetivo da escola é preparar o aluno para que ele conquiste uma condição melhor lá na frente; não apenas profissionalmente, mas em todos os aspectos, como cidadão, como pessoa, como ser humano. Ele tem que crescer de uma forma integral.” (Orientadora da escola).

De acordo com Paro (1999), a escola, sendo o lugar onde deveria se dá a educação sistematizada, participa da divisão social do trabalho, objetivando prover os educandos de instrumentos culturais necessários para viver na sociedade a que pertence. O autor mencionado coloca que a própria Constituição Federal reconhece o mínimo de educação formal necessário para o exercício da cidadania quando estabelece a educação fundamental gratuita e obrigatória. Há um mínimo de conteúdos culturais que o cidadão e a cidadã necessitam para fazer usufruto de tudo que eles têm direito por pertencer a esta sociedade.

“A escola é base de tudo, do conhecimento, do cidadão. É na escola que você vai adquirir conhecimentos para a vida, a formação pessoal. Quem realmente leva a sério estudar, a tendência é progredir na vida, na formação total. Então a escola é a base de tudo pro cidadão tornar-se um cidadão.” (Professor de EF 2).

Paro (1999) coloca que quando se examina a prática o que a escola procura fazer na ação dos professores e nas necessidades dos estudantes, o que sempre aparece como perspectiva essencial é o mercado de trabalho. Primeiro, porque há entre boa parte dos educadores a idéia de que a escola só ganha *status* quando contribui para o sistema econômico; a escola parece sempre procurar na economia as razões para a sua importância.

Segundo, sobre a importância da escola enquanto preparatória para o mercado de trabalho, quando diz que a falta do estudo escolar contribui para a falta de ascensão social. O que configura um discurso ideológico para que as pessoas continuem acreditando que a sua condição social se deve a falta de escolaridade, e não às injustiças intrínsecas à própria sociedade capitalista. (Ibidem).

Paro (1999) fala que o grande erro da escola básica é a sua preocupação de como levar os alunos ao mercado de trabalho, o que faz com que ela sirva ao capital. A situação se diversificaria se a escola, pelo menos, preparasse para o mercado de trabalho de uma forma crítica, para que os alunos, quando instrumentalizados, superassem a atual organização social que favorece o trabalho

alienado. Pois não preparar para a crítica do trabalho alienado é uma forma de preparar para ele.

“A escola vem construir caráter, sabedoria, conhecimentos, e dar oportunidade para que o aluno possa chegar ao nível superior ou a algum emprego mais adequado, uma qualidade melhor para questão empregatícia.” (Professor de EF 1).

Paro (1999) afirma que o ser humano é o único ser ético, por assumir uma posição de não indiferença diante do mundo – diferente do animal e de tudo que há na natureza. O autor continua, ao dizer que o homem e a mulher quando se deparam com certa situação e dizem “ser boa ou não”, eles demonstram serem capazes de criar valores. É a partir dos valores que os seres humanos criam objetivos.

“A escola procura fazer o papel da família que é o educar, porque a família deixou os filhos na mão da escola. A escola educa os filhos. [...] Os valores estão aí. A escola é responsável pelos valores que a sociedade deixou de mão. A escola tenta resgatar, por isso é que há um embate [porque] os meninos vêm para a escola sem valor nenhum praticamente. A escola apresenta seus valores até que consiga fazer com que esse menino entenda que esse valor existe.” (Diretora da escola).

“Principalmente quem trabalha com educação das séries iniciais, sempre quando reunimos com os pais, dizemos: “Pai, faz a tua parte, que a escola faz a dela”. Estamos falando: “Passa valores pro teu filho”. Cadê aquelas virtudes que no meu tempo tinha? Quando eu ia pra escola, minha mãe dizia: “Tu vai pra aula, tu vai estudar. Tu respeitas o professor.”. A minha mãe me preparava pra ir pra escola. Hoje, eu já ouvi aluno dizer assim: “A minha mãe disse: ‘Vai lá pra escola atentar tua professora’.”. Ou seja, a escola tem que fazer o papel dela e mais o da família.” (Orientadora da escola).

A escola pesquisada toma conta de um quarteirão inteiro no bairro Santa Rita; uma escola pública tida como de *elite*, por causa de sua fama no esporte. No convívio escolar, os alunos parecem orgulhosos da escola que têm. Mas a escola, apesar de sua fama, tem um aspecto de abandono.

Questiona-se que valores a escola se propõe a construir quando este ambiente escolar não funciona incentivando pontualidade, aonde a maioria dos funcionários, professores e alunos chegam atrasados. Quais valores são ensinados quando, em todos os dias de observação, houve algum professor que faltou; e, às vezes, os alunos foram à escola para ter apenas uma aula.

Os banheiros não têm limpeza adequada. As salas são pequenas para o número de alunos, que ficam aglomerados em cadeiras onde faltam partes no assento e não oferecem segurança para quem as utiliza. As paredes e o teto mostram os arranjos feitos na última reforma.

No acompanhamento do cotidiano escolar, percebeu-se o alto índice de violência praticado pelos alunos em frente à escola. A maioria das brigas é incentivada e filmada pelos próprios alunos; estes reconhecem que, do ano passado para cá, os assédios físicos aumentaram. Todas as brigas foram causadas por motivos fúteis e a maioria não teve intervenção pedagógica; apenas sendo relatadas pelos alunos e professores.

O espaço da discussão étnico-racial não entra apenas dentro dos conteúdos de sala de aula, mas também dentro dos valores que a escola se propõe a discutir. Gomes (2001) fala que a raça é uma questão que merece um trato pedagógico e um destaque nas políticas educacionais. Esta autora afirma que a primeira atitude para construir esse caminho é a revisão dos valores e dos padrões considerados aceitáveis por todos dentro da escola.

4.5 O MARABAIXO E A QUESTÃO ÉTNICO-RACIAL

Observou-se que a dança não tem espaço nas aulas de educação física por estas serem predominantemente esportivizadas. Os professores pontuaram, nos questionários, quando questionados sobre quais as dificuldades para o ensino da dança, eles responderam que são a falta de afinidade e especialização no conteúdo.

“Afinidade com os conteúdos da modalidade”. (Questionário 5).

“Professor especialista”. (Questionário 4).

Sobre o Marabaixo na escola, encontraram-se várias possibilidades e contradições quanto ao seu espaço no currículo escolar, e mesmo na educação física da escola. O Marabaixo é reconhecido como identidade do estado do Amapá, como característica do povo amapaense, reconhecido pela sua resistência, por não se permitir morrer como manifestação do povo negro.

Mas opiniões sobre o seu espaço escolar não convergem. Ele é visto como conteúdo escolar porque faz parte da cultura amapaense; assim como não é visto como um conteúdo importante a ser discutido por ser uma manifestação cultural, onde existem culturas mais importantes para serem discutidas.

“O Marabaixo é uma dança e é uma dança da nossa região. Uma dança que faz parte da cultura do nosso município, do nosso Estado. Eu não vejo como realmente a Escola não colocar o Marabaixo como evidência.” (Coordenadora da escola).

“Tem a ver porque é a nossa dança regional. Nós sabemos que tem um trabalho bom sobre Marabaixo, até porque é uma dança regional muito comentada.” (Professor de EF 1).

“Eu nasci no bairro do Laguinho; nasci e me criei assistindo Marabaixo. [...] É uma cultura nossa, que foi trazida pra cá, através dos escravos antigos que não tinham como ter acesso às igrejas naquela época, porque eram poucas. A Igreja de São José era só para elite. Os negros não podiam ir para Igreja. Naquela época já existia o preconceito. Então se criou essa situação do Marabaixo para talvez compensar essa falta de compreensão de alguns políticos, de algumas pessoas ou até esse excesso de preconceito em relação aos negros. Isso é uma questão de raiz, é uma questão de identidade de negro, é aquilo que fica; aquilo que vai ficar pra sempre.” (Professor de Ef 1).

“Ele não é um conteúdo trabalhado nas escolas porque ele ainda não faz parte da grade curricular, com a matriz curricular. Ele não está inserido na matriz curricular. Porque nós estamos cheios de conteúdo. [...] Ele tem que ser inserido, mas não para ser um conteúdo obrigatório. Ele pode ser algo que precisa ser trabalhado, mas não com obrigatoriedade. Porque você sabe que tudo que é obrigatório, nós somos resistentes.” (Diretora da escola).

Rossato e Gesser (2001) colocam que uma educação multicultural legítima perpassa todas as instâncias escolares. Ela deve estar presente em tudo; no clima escolar, no ambiente físico, nos currículos, bem como nas relações entre professores, alunos e comunidade. Em termos mais amplos, “educação multicultural como uma filosofia, uma forma de ver o mundo, não simplesmente uma programa, uma aula ou um professor” (NIETO, 1996 *apud* ROSSATO e GESSER, 2001, p.31).

Gomes (2003) diz que a produção cultural oriunda dos africanos escravizados no Brasil e ainda presente nos seus descendentes tem influência na construção da identidade dos sujeitos socialmente classificados como negros. Para esta autora trata-se de entender que há uma lógica gerada dentro de uma africanidade recriada no Brasil, atingindo negros e brancos.

Entendeu-se que o Marabaixo não é problematizado nas escolas porque é visto como uma dança, apenas pelo seu aspecto de movimento corporal, não é uma manifestação que tenha um significado cultural, histórico, político, geográfico e religioso para a escola. A visão escolar do Marabaixo é a-histórica, como se as pessoas tivessem nascido dançando o Marabaixo.

“Aqui na escola não existe essa cultura da dança do Marabaixo. Por quê? Nós não temos grupos de dança aqui.” (Diretora da escola).

“Apesar de eu ser amapaense e gostar de Marabaixo, mas eu sou um pouco ignorante em relação a como trabalhar o Marabaixo aqui na escola.” (Professor de EF 1).

“Eu tenho impressão que é por conta realmente da demanda tempo, a pessoa que estivesse à frente desse projeto do Marabaixo, deveria ter disponibilidade, além das aulas normais da Educação Física. E essas pessoas deveriam realmente se identificar com esta atividade. Talvez na maioria das escolas, assim como no Tiradentes, as pessoas estejam com seus tempos preenchidos. Tempos preenchidos com outras atividades; não sobra tempo para trabalhar a dança, pois não é só o Marabaixo, poderia ser outro tipo de dança.” (Coordenadora da escola).

Segundo Soares *et al* (1992) é fundamental o desenvolvimento da noção de historicidade da cultura corporal por parte da prática pedagógica da Educação Física. É preciso que o aluno entenda que o homem não nasceu pulando, jogando, arremessando, balançando etc. Os alunos devem entender que todas as atividades corporais foram construídas em determinadas épocas históricas, como respostas a determinados estímulos, necessidades ou desafios humanos.

O Marabaixo não é visto dentro da escola de ensino médio por esta ter uma identidade mais séria, na sua preparação o trabalho e a universidade; não se poderia oportunizar espaço para o Marabaixo por esta ser uma manifestação lúdica; supondo até uma postura ridicularizadora sobre esta dança negra por parte dos alunos.

“Talvez na escola de primeira a quarta fosse mais evidente. (...) mas no ensino médio, não é fácil desenvolver dança na escola. A não ser que a escola dispusesse de um recurso para pagar o professor exclusivo para essas atividades de dança, como algumas escolas privadas têm.” (Coordenadora da escola).

Segundo Finck (2001) a escola deve objetivar uma formação integral do educando, ser um espaço onde ele pode vivenciar situações e experiências

diferenciadas, através do conhecimento oportunizado nas diversas disciplinas ofertadas no currículo escolar.

A autora supracitada afirma que ao se considerar a idade em que se encontram a maioria dos alunos na fase escolar do Ensino Médio, uma das principais necessidades é a capacidade de lidar com as controvérsias e a complexidade do mundo que os cerca e sobre elas desenvolver opiniões moderadas.

O Marabaixo acontece apenas em momentos estanques dentro da escola, como a *dancinha* a ser apresentada na festa junina e na feira cultural; só sendo trabalhado quando um professor decide montar uma apresentação.

“Talvez na escola de primeira a quarta fosse mais evidente, porque o próprio professor da sala de aula tenta administrar uma dançinha pra apresentar em algumas festividades da escola, atividades culturais, alguma culminância.” (Coordenadora da escola).

“Infelizmente, o Marabaixo só é lembrado nas escolas na época de festa junina, que não é nem no período do Marabaixo; a festa junina é depois do período do Marabaixo aqui no Amapá. Então, deveria ter no calendário amapaense, a cultura do Marabaixo inserido nas escolas, para que fosse trabalhado no período do Marabaixo. E aí, não entraria na festa junina. A festa junina entra no calendário escolar, mas o Marabaixo não entra no calendário de nenhuma escola; às vezes ela só é inserida na festa junina. [...] Quando existe o Marabaixo dentro das escolas, existe de maneira isolada: um professor que pega seus alunos e põe pra dançar o Marabaixo.” (Professor de EF 1).

O Marabaixo ainda é visto como uma dança de velhos, que não tem nada a ver com a juventude. Além de ser vista como uma cultura inferior. O que mostra o discurso ideológico para alimentar o mito da democracia racial.

“Mas precisa tirar dos meninos que é uma dança de velho, porque é assim que é visto por muita gente. Uma dança de velho, uma cultura atrasada, que não leva a nada.” (Diretora da escola).

Gomes (2003) ao questionar o que nos faz diferentes afirma que a diferença entre nós seres humanos surge através:

[d]as nossas escolhas, a forma como cada grupo cultural inventa soluções originais para os problemas que lhes são colocados pela vida em sociedade e ao longo do processo histórico. Essas escolhas não são simplesmente mecânicas e empíricas. Elas não estão relacionadas somente à adaptação ao meio, mas às disputas de poder entre grupos e povos. Nessas disputas as diferenças são inventadas, e através delas nos aproximamos de uns e tornamos outros inimigos, adversários, inferiores ou “violentos”. (DENYS CUCHE, 1999 *apud* GOMES, 2003, p.78)

Gomes (2003) conclui que podemos compreender que mesmo às diferenças visíveis a olho nu, são construídas, inventadas pela cultura. A natureza é interpretada pela cultura. Esta autora afirma que ao pensarmos dessa forma entramos no domínio simbólico e é nesse campo que as diferenças étnico-raciais são construídas.

Apresentou-se como alternativa o movimento negro amapaense se aproximar da escola; pois o Marabaixo não acontece na escola porque os dirigentes das associações do Marabaixo não mostraram interesse em trazer sua cultura para dentro da escola, assim como faltam incentivos de políticas educacionais estaduais. O que configura uma contradição, se levar-se em conta a história do movimento negro.

“Ainda não aconteceu, porque ainda não houve realmente o interesse, principalmente daquelas pessoas da União dos Negros do Amapá. Eu penso que faltou mais interesse da própria comunidade e dos responsáveis pelo movimento em inserir.” (Orientadora da escola).

“Acho que está faltando que as pessoas que dirigem, desenvolvem o trabalho do Marabaixo, virem, se aproximarem mais da escola pra mostrar; pros alunos terem conhecimento dessa atividade. (...) Se viessem na escola fazer as atividades, aproximar o aluno das instituições que dirigem o Marabaixo, aí teria até uma divulgação maior. (...) Falta incentivo, às vezes, até da própria Secretaria em desenvolver um trabalho também.” (Professor de EF 2).

“Por que o Marabaixo não acontece nas escolas? Falta de projeto, falta de iniciativa. (...) Falta de uma política que implemente isso. Uma política educacional que promova e seja efetiva.” (Professor de EF 1).

Pinto (1999) conta que a articulação entre educação e diversidade sempre foi preocupação dos setores mais intelectualizados e politizados da população negra, ainda que seu posicionamento tenha variado ao longo do tempo. Esta autora fala isso tomando como base o movimento negro paulista, quando no início do século XX, não se cogitava nenhuma especificidade cultural que lembrasse as origens africanas na educação. Esta situação acontecia porque era visto como

empecilho para educação do segmento negro e a sua integração ao mundo dos brancos.

Essa posição só vai se inverter a partir do momento que esses grupos reivindicam mais veemente a necessidade do sistema educacional encarar a diversidade étnico-racial do seu alunado; seja introduzindo novas disciplinas ou conteúdos às disciplinas já existentes, que reconheçam sua contribuição para a sociedade brasileira; ou ainda defendendo uma postura pedagógica que valorize a diversidade e combata os preconceitos. (Ibidem).

Para o Marabaixo ser trabalhado em sala de aula, quando ele seria discutido e problematizado, esse tema teria que ser trabalhado nas disciplinas ditas intelectuais ou artísticas, como história, literatura e artes. A EF ainda é vista como uma disciplina essencialmente prática, para onde só se reserva o gesto corporal, não o aspecto cognitivo.

“O Marabaixo para ser discutido em sala de aula tem que trabalhar com os professores de história, língua portuguesa, literatura, artes.” (Diretora da escola).

“Da Educação Física? Eu percebo mais nas Artes, porque nós estamos trabalhando nas Artes, a dança. Porque o Marabaixo não é uma dança?! Eu vejo o Marabaixo inserido dentro de Artes, e não na Educação Física. A não ser que haja um viés, mas eu percebo mais nas Artes.” (Orientadora da escola).

O Marabaixo como dança, não é visto sendo trabalhado na EF por esta ser predominantemente esportiva. Quando se reconhece que o Marabaixo pode ser trabalhado como conteúdo por ser uma dança, a ênfase é no aspecto prático; e essa acaba sendo a principal dificuldade para o seu trato pedagógico.

“Agora, os professores de Educação Física [da escola pesquisada] são mais voltados para a área do desporto.” (Coordenadora da escola).

“Apesar de eu ser amapaense e gostar de Marabaixo, mas eu sou um pouco ignorante com relação a como trabalhar o Marabaixo aqui na escola.” (Professor de EF 1).

Através do questionário, um levantamento foi feito em relação ao pertencimento étnico-racial dos professores pesquisados. Dos professores entrevistados, quatro declararam-se de cor parda; e um professor, de cor preta.

Apenas o professor negro relatou ter vivenciado o racismo em suas experiências pessoais.

Quando questionados sobre a preparação de sua formação para lidar com a questão étnico-racial, nenhum dos professores afirmou ter tido preparação suficiente. A maioria dos professores falou ter buscado aprender ao longo de sua carreira profissional.

“A minha formação não me preparou. O que me preparou foi a vida; porque a universidade não forma ninguém. Você estuda os conteúdos acadêmicos, mas quando chega aqui fora é que você vai ver o que você é. Isso é fato e é notório”. (Questionário 1).

“O que você percebe durante a graduação ou mesmo pós-graduação é que os conhecimentos repassados são apenas noções; daí você tem que buscar através de leituras e da formação continuada”. (Questionário 3).

“Não o suficiente, tive que buscar conhecimentos.” (Questionário 4).

Pelas entrevistas, percebeu-se que os professores têm poucos esclarecimentos ou pouco aprofundamento sobre a questão étnico-racial; o que alimenta o discurso ideológico sobre a igualdade racial. A falta de instrumentalização deixa claro porque os professores não percebem como na escola, assim como na sociedade, existem conflitos raciais.

“O que é racismo?! Não sei nem se no dia de hoje ainda tem, racismo eu acho que não tem.” (Professor de EF 2).

“Discriminação pode até existir, sim. Através da história percebemos isso. Só que hoje em dia, com tanta conversa aqui, com tanta conversa ali. [...] Você acha que a gente não vive numa democracia? Eu acho que a gente vive sim. Porque a pessoa fala o que diz, o que pensa. [...] Nós sabemos que o negro tem as suas dificuldades, como todos nós. Nós vivemos num país onde as classes são bem separadas. Eu não vejo só o negro nessa condição, tem o pobre, o miserável, tem os homossexuais. É mito [a democracia racial]? Não sei. Eu fujo um pouquinho dela.” (Orientadora da escola).

Uma das professoras relatou que só percebe preconceitos em relação à estética, quando algumas alunas participam de concursos de beleza representando a escola; o que faz com que as alunas sejam alvo de críticas por causa do cabelo, olhos, cor e determinadas partes do corpo.

Nesse contexto poderia se levantar na escola a discussão sobre qual é o padrão de beleza na nossa sociedade; quando este padrão é baseado apenas em

uma raça (a branca), sendo uma manifestação do racismo cultural e individual. Mas a situação é tratada com pouco crédito, justificando-se com outras hipóteses, como ciúme e inveja por parte das alunas que não participaram dos eventos.

“Existe mais preconceito por questão de beleza. Quando se aproxima algum tipo de concurso de beleza, aí fica nítido as diferenças que tem o corpo da pessoa, em relação à perna, aos olhos, à boca... Eu vejo talvez algum ciúme ou até inveja. O que também tem sido trabalhado com os alunos; porque neste momento surgem alguns bilhetinhos, algum tipo de jornalzinho fazendo determinadas críticas às alunas da escola que participam dos eventos. Nesta hora que percebemos a evidência do preconceito relativo à questão de beleza, de cor, de cabelo, de olhos, de perna... Ficam fazendo comparações, achando que o outro não deveria ter ganhado, que alguém é mais bonito do que outra pessoa, que não sabe se vestir, que não sabe se comportar... Nesse período só que percebemos, quando há concurso que envolve beleza.” (Coordenadora da escola).

Gomes (2003) afirma que uma sociedade racista usa de várias estratégias para discriminar as populações negras. No contexto do racismo, alguns aspectos corporais são tomados e recebem tratamento discriminatório; talvez uma das piores maneiras do racismo se perpetuar, porque são estratégias para retirar dos negros o *status* de humanidade. O racismo transforma as diferenças inscritas no corpo como marcas de inferioridade, onde são estabelecidos padrões de superioridade e inferioridade, beleza/feiúra.

Segundo a autora supracitada, o cabelo crespo é um dos argumentos usados para retirar o negro do lugar da beleza. O fato da sociedade no Brasil insistir tanto para os negros não serem vistos como belos, mostra exatamente o lugar de destaque que esse grupo e sua expressão estética possuem na constituição histórica e cultural brasileira.

A lei 10.639/2003 provocou alterações no currículo da escola pesquisada, principalmente, nas disciplinas de história, artes e literatura; estas porque são obrigadas pela lei a incorporar a temática da história e cultura africana e afro-brasileira no seu conteúdo programático.

Em relação àquela lei, houve também a criação de a feira cultural, produzida pelos alunos da escola, sobre os povos africanos, onde todas as disciplinas – inclusive a educação física – devem discutir sobre temas relacionados à a cultura africana. A participação de todas as disciplinas configura uma discussão por todo o currículo escolar – onde a educação física tratará do tema do negro no esporte neste ano.

Quando questionados se a escola vivencia a discussão étnico-racial, o único momento lembrado por todos os professores entrevistados foi a feira sobre a cultura negra. A escola não vivencia no seu cotidiano a temática da questão étnico-racial, relegado às datas comemorativas – sendo mais um exemplo da discussão estanque sobre a população negra e a sua cultura no espaço escolar.

“Aqui tem um trabalho próprio da escola. Quando são montados os planejamentos das atividades da escola, sempre é feito um trabalho em cima disso [questão étnico-racial], principalmente onde tem datas comemorativas. Geralmente a escola trabalha essa questão. A disciplina de Artes trabalha bastante. [...] Agora, no fim de outubro, vai ter um trabalho aqui sobre os africanos. Tem um tema já escolhido, que vai ser trabalhado. [...] Sim, em datas comemorativas, como agora sobre essa questão dos africanos.” (Professor de EF 2).

“[A escola] vivencia agora nesse projeto, mas ela vivencia a discussão [étnico-racial].” (Diretora da escola).

“A nossa escola tem um projeto desde 2006. Todos os anos este projeto “Brasil: África e Africanidades” é evidenciado. Neste momento são levantadas as questões de preconceito, principalmente contra a raça, a etnia, a religião. Nesta ocasião fica evidente a questão do Candomblé, da Umbanda enquanto religião; do negro com a sua cultura, do respeito pela cultura negra e como a maioria dos pobres no Brasil são negros. Ai vem à tona também a questão do preconceito por classe social. Então a escola, ela trabalha, muitos trabalham com os próprios livros didáticos, esses temas. Quer dizer, é um tema que já é discutido, realmente, nas escolas.” (Coordenadora da escola).

Gomes (2003) fala que todos nós concordamos que o termo raça é um conceito cientificamente inoperante; mas que social e politicamente, é um conceito relevante para se discutir os lugares e a situação dos negros e brancos na nossa sociedade. Esta autora coloca que quando o movimento negro e os pesquisadores da questão racial discutem sobre raça negra, eles estão usando esse conceito do ponto de vista social e político, com toda a ressignificação que recebeu da própria população negra ao longo da história.

Logo, segundo a autora supracitada, discutir sobre raça, racismo e cultura negra nas ciências sociais e na escola é uma ação política. Esta autora afirma ainda que ao não politizarmos “raça” nós caímos nas malhas do racismo e do mito da democracia racial.

5 CONSIDERAÇÕES... INICIAIS?

Recordar a experiência de racismo com as crianças de apenas seis anos foi um lugar comum durante a construção dessa monografia. Em vários momentos fiquei pensando se o que ocorrera comigo fora uma coincidência por estar pesquisando sobre o racismo ou se o racismo velado, oculto, ambíguo sempre foi muito mais cotidiano do que me permitia perceber.

Decidi-me pela segunda hipótese. Mas a partir dessa decisão, me sinto no próprio mito da caverna. Como na exemplificação de Platão, descobri que as sombras nas paredes são falsas e que a maioria das coisas que acreditava eram mentiras. Só que ao invés de ver os homens que produziam as sombras nas paredes da caverna, passando tanto tempo no escuro, quando olhei para luz, fiquei cega. Descobri que não existe igualdade racial, porque todos nós somos racistas. Mas e agora, o que fazer?

Percebi que a maioria das pessoas não se percebe racista nem um instrumento multiplicador do racismo porque pensam apenas no nível individual. A idéia no senso comum é que o racismo só ocorre quando se discrimina alguém ou se nega a sua presença por causa da sua cor e/ou de seu pertencimento étnico. Mas o racismo não ocorre apenas quando se pratica a discriminação racial (a atitude); ocorre também quando se veicula o preconceito racial (a idéia).

É aí que entram os outros níveis de racismo: cultural e institucional. Ninguém em sã consciência vai se declarar racista, já que é uma característica negativa. Mas em compensação, não se acha contraditório só estudarmos sobre a história e cultura européia nas escolas; que o continente europeu fique no centro dos mapas geográficos escolares e da economia mundial; que o filho de Deus seja branco, de olhos azuis e cabelos lisos; o que configura o racismo institucional.

A maioria das pessoas ao não se reconhecer racista, acabam alimentando o racismo; por isso o racismo brasileiro é único, ao se configurar pela negação. Ao não me reconhecer racista, sou racista e ainda alimento o racismo cultural, por exemplo. Onde ser negro é ser feio; a cor negra significa a morte (luto); e fazer piada sobre negros não passa de uma brincadeira.

Comecei a me questionar como é possível que metade da população brasileira seja afrodescendente e a maioria das pessoas nas mídias seja branca; se

um dia verei uma loira fazendo papel de empregada doméstica numa novela; se alguma vez um rapaz negro será considerado o maior símbolo sexual pelas adolescentes; se em alguma época uma família negra rica não será a exceção que confirma a regra da maioria das famílias negras (e pobres).

Fico refletindo sobre as ganhadoras dos concursos de beleza, escolhidas pelo mesmo padrão de estética corporal (branca, loira, cabelo liso, nariz fino, etc.); penso nas piadas, brincadeiras e comparações sobre as populações negras que escuto cotidianamente e que anteriormente achava engraçado (*“Tinha que ser preto!”*, *“Parece preta do Curiaú!”*, *“Só porque eu sou negro?!”*).

A partir dessas reflexões, foi fácil encontrar hipóteses para meus conterrâneos falarem tão mal da cultura amapaense em detrimento da cultura de estados do sul/sudeste. A formação do povo amapaense tem uma grande contribuição das populações indígenas e africanas, tanto que mais da metade da população do Amapá se declara não-branca e afrodescendente.

E, obviamente, dentro de um ideal branco europeu, a cultura amapaense não teria sequer status quando comparada a cultura do sul/sudeste do território brasileiro, onde se encontra a maioria da população descendente européia.

Com aquela experiência de racismo, percebi que as questões sociais estão latentes nas aulas. Os educadores podem até escolher não discutir sobre a questão étnico-racial, a dívida externa, a reforma agrária, a construção dos papéis sexuais etc. Mas as questões sociais são conflitadas nas relações pessoais; logo, onde houver pessoas, essas questões vão existir. E mesmo que os professores não construam e proponham aulas conflituosas para fugir da discussão, essas questões vão surgir para serem discutidas.

A minha formação como professora de Educação Física não me preparou para lidar com o racismo, o preconceito, a discriminação; nem oportunizou discutir sobre o que seria realmente uma igualdade racial. Essa discussão foi revelada a mim através de autores e autoras sobre cujos ombros eu construí esse trabalho.

A lacuna da minha formação inicial se revelou inclusive pela própria falta de esclarecimento de meus colegas quando dividi com eles a situação de racismo vivenciada no estágio. Muitos confidenciaram que não saberiam o que fazer; ou que ignorariam o ocorrido.

Assim, não preciso dizer que a Educação Física não se movimenta em relação à questão étnico-racial e muito menos em relação à lei 10.639/2003 –

aprovada há quase dez anos à custa do sofrimento de várias gerações de populações negras. A falta de pesquisas raciais em EF e as aulas esportivizadas e biologizadas falam por si só.

Obviamente que a formação de professores é uma grande oportunidade para se discutir e instrumentalizar os futuros educadores no combate ao racismo; mas ela não acontecerá se a Educação Física não se sentir parte dessa discussão. Pois reconhecemos a luta de classes, mas não os conflitos raciais. Mas e quando a maioria das camadas populares é negra?

Por isso, reitero aqui o que disse anteriormente, a implementação da lei 10.639/2003 é um momento propício para a introdução no campo da formação de professores, quer seja inicial ou continuada, de estudos sobre a relação corpo, cultura e identidade negra, dentro da área da Educação Física. Devemos pensar que antes de sermos professores de Educação Física, somos formadores de consciência. E que consciência então queremos formar?

Se pensarmos em uma formação de consciência do nosso alunado a partir dos reflexos da nossa sociedade, formaremos cidadãos, homens, machistas, heterossexuais, homofóbicos e racistas. Pergunto novamente. E que consciência então queremos formar?

A Dança do Marabaixo – com seu batuque que imita a batida do coração, a batida que toca a alma; onde as mulheres usam saias rodadas e os homens dançam acocados – não ocorre na escola pesquisada por inúmeros motivos já discutidos, mas que mascaram, na verdade, o preconceito racial e étnico que ocorre na instituição escolar. O mesmo preconceito racial que cria abismos intransponíveis.

Escolhi o termo *considerações iniciais* porque não vejo conclusão nessa pesquisa, apesar de ter encontrado algumas respostas para o (não) trato pedagógico da dança do Marabaixo e sobre a discussão étnico-racial no ambiente escolar. Na verdade, concluo que esse estudo nunca será concluído, pois sempre será re-inventado; assim como as idéias expostas aqui, assim como o próprio Marabaixo.

Esse estudo faz parte de minhas considerações iniciais a respeito de um tema que ainda precisa ser problematizado, por educadores e colegas de Educação Física. Este é o primeiro passo rumo ao compromisso com o ensino público, com os alunos e as alunas – pobres, negros, amarelos, brancos e indígenas. Um passo em

direção a revelação de um mito que é sustentado pela maioria dos amapaenses e brasileiros.

REFERÊNCIAS

ACCIOLY, Sheila Mendes; SALLES, Sandro Guimarães de. Marabaixo: Identidade social e etnicidade na música negra do Amapá. In: **II Encontro Nacional da Associação Brasileira de Etnomusicologia**. 2004, Salvador. **Anais...** Salvador: Universidade Federal da Bahia, Associação Brasileira de Etnomusicologia, 2004, p. 23-26.

AZEVEDO, Celia Maria Marinho de. Onda negra, medo branco: o negro no imaginário das elites – século XIX. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

BARBOSA, Saulo Cavalari; MATOS; Dihogo Gama de; SAVÓIA, Rafael Pedrosa. A esportivização da Educação Física no ambiente escolar. Buenos Aires: <http://www.efdeportes.com/> Revista Digital. Ano 14. n.133. Junho/2009. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd133/a-esportivizacao-da-educacao-fisica.htm>>. Acesso em 24 de maio de 2010.

BETTI, Irene Conceição Rangel. Esporte na escola: mas é só isso, professor?. **Motriz**. v.1. n.1. p. 25-31. Junho/1999.

BETTI, Mauro. Sobre teoria e prática: manifesto pela redescoberta da educação física. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd91/ef.htm>>. Acessado em 8 de novembro de 2010.

COELHO, Wilma Nazaré Baía. Só de corpo presente: o silêncio tácito sobre cor e relações raciais na formação de professoras no estado do Pará. *Revista Brasileira de Educação*. v.12. n.34. jan./abr. 2007.

DAOLIO, Jocimar: Educação física brasileira: autores e atores da década de 1980. Campinas, SP: Papirus, 1998.

_____. Educação física e o conceito de cultura. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

BRASIL. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno/DF (2004). Disponível em: <http://www.sinprosp.org.br/arquivos/afro/diretrizes_relacoes_etnico-raciais.pdf>. Acesso em 24 de maio de 2010.

ESCOLA PESQUISADA. Apresentação do programa ensino médio inovador articulado à semestralidade. 2010a. s/d. s/p.

_____. Aula inaugural. 2010b. s/d. s/p.

FERNANDES, Florestan. O mito revelado. Folha de São Paulo, São Paulo. 8 de jun. 1980.

FERREIRA, V. L. C. Dança escolar: um novo ritmo para a educação física. Rio de Janeiro: Sprint, 2005.

FINCK, Silvia Christina Madrid. A escola e o novo ensino médio: um desafio para a educação física. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v.4, n. 1, p.137-144, 2001.

FREIRE, João Batista. O jogo: entre o riso e o choro. São Paulo, SP: Editora Autores Associados, 2005.

GUILARDI, Reginaldo. Formação profissional em educação física: a relação teoria e prática. **Motriz**. v.4. n.1. Junho/1998.

GOMES, Nilma Lino. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. In: CAVALLEIRO, Eliane (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação**: repensando a nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001.

_____. Educação e Identidade Negra. **Aletria**. v. 9. Alteridades em Questão. Dezembro/2002.

_____. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. Educação e Pesquisa, São Paulo. v.29. n.1. p. 167-182. Janeiro/junho/2003.

_____. Cultura negra e educação. Rev. Bras. Educ. n.23 Rio de Janeiro. Maio/Agosto. 2003.

LIMA, Francis Madlener; DINIS, Nilson Fernandes. Corpo e gênero nas práticas escolares de educação física. **Currículo sem fronteiras**. v.7. n.1. p. 243-252. Jan/Jun 2007.

LUZ JÚNIOR, Agripino Alves. Gênero e educação: tornando visíveis fronteiras e outras formas de reconhecimentos. **Motrivivência**. n.19. Educação física, Esporte, Lazer e Gênero. Dez/2002.

MARQUES, Aurelice da Silva; CERQUEIRA, Nívea de Santana. A postura do profissional de Educação Física frente a esportivização escolar: percebendo-se professor nas escolas de Alagoinhas-Bahia. In: SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO FÍSICA, 10., 2008, Alagoinhas. Educação e corporalidade: conhecimento em rede. **Anais...** Alagoinhas: DEDC/UNEB, 2008. p. 9-12.

MARTINELLI, Camila Rodrigues *et al.* Educação física no ensino médio : motivos que levam as alunas a não gostarem de participar das aulas. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**. 5(2): 13-19. 2006.

MILLEN NETO, Alvaro Rego. FARIA, Claudiomir do Nascimento; TROTTE, Sonia Maria Siqueira. Educação física, políticas de esporte escolar e jogos estudantis. Disponível em: < <http://www.cbce.org.br/cd/resumos/268.pdf>>. Acessado em 8 de novembro de 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.); DESLANDES, Suely Ferreira; CRUZ NETO, Otávio *et al.* Pesquisa social: tória, método e criatividade. 13ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

MUNANGA, Kabengele. Algumas considerações sobre a diversidade e a identidade negra no Brasil. In: RAMOS, Marise Nogueira; ADÃO, Jorge Manoel; BARROS, Graciete Maria Nascimento. Diversidade na educação: reflexões e experiências. Brasília, Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2003.

NAHAS, Markus Vinícius; BEM, Maria Fermínia Luchtemberg. Perspectivas e tendências da relação teoria e prática na educação física. **Motriz**. v.3. n.2. Dezembro/1997.

OLIVEIRA, Gilberto. A dança afro-brasileira como conteúdo da educação física escolar na construção da identidade racial dos alunos afrodescendentes do ensino fundamental. In: **IX Encontro Fluminense de Educação Física Escolar**. 2005, Niterói. **Anais...** Niterói: Universidade Federal Fluminense, Departamento de Educação Física e Desportos, 2005, p. 23-26.

PARO, Vitor Henrique. Parem de preparar para o trabalho: reflexões acerca dos efeitos do neoliberalismo sobre a gestão e o papel da escola básica. In: FERRETI, Celso João et alii: orgs. **Trabalho, formação e currículo**: para onde vai a escola. São Paulo, Xamã, 1999.

PINA, Leonardo Docena. Atividade Física e Saúde: uma experiência pedagógica orientada pela pedagogia histórico-crítica. **Motrivivência**, América do Sul, 0 11 12 2009.

PINSKY, Jaime. Nação e ensino de história no Brasil. Nação e ensino de história do Brasil. In: **O ensino da história e a criação do fato**. São Paulo, SP: Contexto, 1987.

PINTO (1999), Regina Pahin. Diferenças étnico-raciais e formação do professor. **Cadernos de Pesquisa**, nº 108, p.199-231, novembro/1999.

ROSSATO, César; GESSER, Verônica. A experiência da branquitude diante dos conflitos raciais: estudos de realidades brasileiras e estadunidenses. In: CAVALLEIRO, Eliane (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação**: repensando a nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001.

SANTOS, F. R. História do Amapá. 1. ed. Macapá: Imprensa Oficial, 1994.

SANTOS, Isabel Aparecida dos. A responsabilidade da escola na eliminação do preconceito racial: alguns caminhos. In: CAVALLEIRO, Eliane (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação**: repensando a nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001.

SILVA, Maria Aparecida (Cidinha) da. Formação de educadores/as para o combate ao racismo: mais uma tarefa essencial. In: CAVALLEIRO, Eliane (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação**: repensando a nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001.

SILVA, Geisimar do Nascimento. O deficiente físico na educação física escolar: uma proposta de inclusão. In: **IX Encontro Fluminense de Educação Física Escolar**. 2006, Niterói. **Anais...** Niterói, RJ: Universidade Federal Fluminense, Departamento de Educação Física e Desportos, 2006.

SILVA, Maria Fátima Paiva; DAMAZIO, Márcia Silva. O ensino da educação física e o espaço físico em questão. **Pensar a prática**. v.11. n.2. 2008.

SOARES, Carmem *et al.* Metodologia do ensino de educação física. São Paulo, SP: Cortez, 1992.

SOARES, Carmem. Corpo, conhecimento e educação: notas esparsas. In: SOARES, Carmem Lúcia Soares (Org.). **Corpo e história**. 3.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006a.

_____. Educação Física: raízes européias e Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 2006b.

SOUZA, Elizabeth Fernandes de. Repercussões do discurso pedagógico sobre relações raciais nos PCNs. In: CAVALLEIRO, Eliane (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação**: repensando a nossa escola. São Paulo, SP: Selo Negro, 2001.

TRIVIÑOS, A. N. S.; NETO, V. M. (org.); *et al.* A pesquisa qualitativa na educação física: alternativas metodológicas. 2.ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS/Sulina, 2004.

VIDEIRA, P. L. Marabaixo, dança afrodescendente: significando a identidade étnica do negro amapaense. Fortaleza, CE: Edições UFC, 2009.

XAVIER, Maria do Carmo; DORNELLES, Ana Paula Lacerda. O debate parlamentar na tramitação da lei 10.369-2003: interrogando o papel da escola na construção da identidade cultural e étnica no Brasil. **Eccos**, São Paulo, v. II, n. 2, p. 569-586, jul.-dez. 2009.

ANEXO I
QUESTIONÁRIO PARA OS PROFESSORES

Nome: _____

Data de Nascimento: ____/____/____ Qual sua cor/raça? _____

Qual sua graduação? _____

Instituição de graduação: _____

Há quanto tempo você trabalha como professor? _____

Qual(is) escola(s) que você trabalha atualmente? _____

Qual sua carga de horária de trabalho semanal? _____

I. Formação

1. A sua formação, em sua maioria foi:

() Teórica

() Prática

2. Assinale os conteúdos que foram mais explorados durante a sua formação:

() Esportes Coletivos

() Esportes Individuais

() Atividades Rítmicas

() Temas Transversais

() Ginástica

() Lutas

() Outros _____

3. Quais as disciplinas mais relevantes no seu curso de formação?

4. Você tem especialização? Em caso afirmativo, qual?

II. Escola

5. A coordenação escolar acompanha o programa de Educação Física a ser desenvolvido junto aos/às alunos/as?

() Sim, existe um acompanhamento por parte da coordenação escolar

() Não, não existe acompanhamento da coordenação escolar

6. A sua prática obedece a algum planejamento? (mensal/bimestral)

() Sim

() Não, continue a responder a partir da questão 7.

Em caso afirmativo, esse planejamento varia de conteúdo de forma organizada?

() Sim, o conteúdo segue um desenvolvimento contínuo.

() Não, o conteúdo é socializado em aulas avulsas.

7. Quanto à equipe que participa da elaboração deste planejamento, como ela é composta?

- () Individual
- () Por todos os professores de Educação Física
- () Por todos os professores, incluindo todas as disciplinas
- () Pelos professores junto à coordenação escolar

8. O plano de ensino da Educação Física da Escola Tiradentes tem por base quais conteúdos?

- () Esportes
- () Ginástica, dança
- () Jogos
- () Lutas
- () Outros _____

9. Como você justifica a escolha desses conteúdos?

10. Em sua opinião, a ausência de uma matriz curricular regular para a disciplina de Educação Física, leva os professores ministrarem somente os conteúdos com os quais possuem mais afinidade?
Comente.

- () Sim
- () Não

11. Que espaços a escola disponibiliza para a prática da Educação Física?

III. Dança na/da escola

12. A dança é conteúdo regular na escola em que você atua?

- () Sim
- () Não, vá para a questão 13.

Em caso afirmativo, a dança é lecionada:

- () Como conteúdo dentro das aulas de Educação Física
- () Em forma de “escolinha”, num trabalho paralelo as aulas de Educação Física

13. Que dificuldades você encontra para o ensino da dança?

14. Em sua opinião, por que a dança é um conteúdo irregular da Educação Física?

IV. Questão étnico-racial

15. Você alguma vez se deu conta de racismo em suas experiências pessoais?

16. Você acha que sua formação preparou você para lidar com a questão étnico-racial na escola?

ANEXO II
QUESTIONÁRIO PARA A COORDENAÇÃO E DIREÇÃO

Nome: _____

Data de Nascimento: ____/____/____ Qual sua cor/raça? _____

Qual sua graduação? _____

Instituição de graduação: _____

Há quanto tempo você trabalha no magistério? _____

Qual(is) escola(s) que você trabalha atualmente? _____

Qual sua carga de horária de trabalho semanal? _____

I. Formação

1. Quais as disciplinas mais relevantes no seu curso de formação?

2. Você tem especialização? Em caso afirmativo, qual?

II. Escola

3. A coordenação escolar acompanha o programa de Educação Física a ser desenvolvido junto aos/às alunos/as?

() Sim, existe um acompanhamento por parte da coordenação escolar

() Não, não existe acompanhamento da coordenação escolar

4. Quanto à equipe que participa da elaboração do plano de ensino de Educação Física, como ela é composta?

() Individual

() Por todos os professores de Educação Física

() Por todos os professores, incluindo todas as disciplinas

() Pelos professores junto à coordenação escolar

5. Em sua opinião, a ausência de uma matriz curricular regular para a disciplina de Educação Física, leva os professores ministrarem somente os conteúdos com os quais possuem mais afinidade?

Comente.

() Sim

() Não

6. Que espaços a escola disponibiliza para a prática da Educação Física?

III. Dança na/da escola

7. A dança é conteúdo regular na escola em que você atua?

() Sim

() Não

Em caso afirmativo, a dança é lecionada:

() Como conteúdo dentro das aulas de Educação Física

() Em forma de “escolinha”, num trabalho paralelo as aulas de Educação Física

8. Quais as dificuldades para o ensino da Dança na Escola Tiradentes?

IV. Questão étnico-racial

9. Você alguma vez se deu conta de racismo em suas experiências pessoais?

10. Você acha que sua formação preparou você para lidar com a questão étnico-racial na escola?

7. Ao longo do seu trabalho nesta escola, a Educação Física se modificou?

8. Quais suas condições de trabalho?

9. Você tem familiaridade com os seguintes termos: Raça, etnia, identidade, racismo, discriminação, preconceito, mito da democracia racial.

10. De que forma a questão étnico-racial permeia sua vida profissional?

11. Você acha que a Escola Tiradentes vivencia a discussão sobre a questão étnico-racial?

12. O que você acha do Marabaixo como conteúdo da Educação Física?

13. Em sua opinião, por que o Marabaixo não é um conteúdo da Educação Física?

ANEXO IV**ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA – COORDENAÇÃO E DIREÇÃO****INFORMAÇÕES GERAIS**

Entrevista Nº.: ____

Nome do Colaborador (a): _____

Local da Entrevista: _____

Data da Entrevista: __/__/__ Horário de Início: ____ Horário de Término: ____

Tempo de Duração da Entrevista: _____

1. Como se deu a escolha da sua profissão?
2. Apresente uma pequena síntese do seu percurso profissional.
3. Qual o papel da escola? (Para quê a escola serve?)
4. O que você entende por Educação Física?
5. Apresente uma síntese de como é a Educação Física do Tiradentes.
6. Ao longo do seu trabalho nesta escola, a Educação Física se modificou?
7. Você tem familiaridade com os seguintes termos: Raça, etnia, identidade, racismo, discriminação, preconceito, mito da democracia racial.
8. De que forma a questão étnico-racial permeia sua vida profissional?
9. Você acha que o Tiradentes vivencia a discussão sobre a questão étnico-racial?
10. Você verifica a possibilidade desta discussão étnico-racial por todo o currículo escolar? (Você acha possível essa questão ser discutida pela escola em todas as disciplinas e espaços da escola?)
11. O que você acha do Marabaixo como conteúdo a ser discutido em sala de aula?
12. Em sua opinião, por que o Marabaixo não é um conteúdo trabalhado nas escolas?