

ENSINANDO PRÁTICAS CORPORAIS DE ORIGEM AFROBRASILEIRA E AFRICANA NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR¹

DR. FABIO MACHADO PINTO

Departamento de Metodologia de Ensino, Centro de Ciências da Educação,
Universidade Federal de Santa Catarina (Florianópolis – Santa Catarina – Brasil)
E-mail: fabiobage@yahoo.com.br

ARESTIDES JOAQUIM MACAMO

Curso de Licenciatura em Educação Física, Programa de Iniciação a Docência
do Sub-projeto Educação Física, Centro de Desportos, Universidade Federal de
Santa Catarina (Florianópolis – Santa Catarina – Brasil)
E-mail: tidesmacamo@yahoo.com.br

NAIADE AZEVEDO

Curso de Licenciatura em Educação Física, Centro de Desportos, Universidade
Federal de Santa Catarina (Florianópolis – Santa Catarina – Brasil)
E-mail: naiadinha@gmail.com

RESUMO

Analizamos aspectos da experiência de ensino em educação física escolar, numa turma de oitavo ano do ensino fundamental de uma escola municipal, no período de setembro a dezembro de 2012. Procuramos analisar o trato pedagógico dos conteúdos relacionados a implementação da lei 10.639/03, atenta às desigualdades, contemplando a cultura Afro-Brasileira e Africana. Para tal dividimos a nossa intervenção em três categorias: (1) danças de Moçambique e Angola, Marrabenta e Kuduro, (2) o navio negreiro e as condições desumanas de transporte dos escravos e (3) resistência escrava no Brasil, incluindo a situação atual do negro. Percebemos grande interesse e participação nas atividades desenvolvidas, pois pareceu se iniciar uma compreensão do corpo como uma construção histórico-social.

PALAVRAS-CHAVE: Prática pedagógica; Educação Física; Lei 10.639/03; cultura afro-brasileira.

1. O presente trabalho contou com apoio financeiro do PROGRAMA DE BOLSAS DE INICIAÇÃO A DOCÊNCIA (PIBID/UFSC/ EDITAL CAPES Nº 011 /2012).

INTRODUÇÃO

No ensino da Educação Física se desconsidera o corpo negro, não reconhecendo como positiva a sua cultura e o valor simbólico que esse corpo carrega de uma construção histórica, social e racial; (MATTOS, 2009, p. 130) O padrão corporal é representado pelo modelo dominante do homem branco, masculino, alto, forte, dotado de habilidades e competências. As diferenças e desigualdades na cultura corporal produzidas historicamente são reduzidas a herança genética ou predisposições relacionadas a performance esportiva. Segundo Soares et al (1992, p. 54), “o esporte implementado nas escolas vinculou a Educação Física aos princípios de rendimento, performances, recordes, regulamentação rígida, sucesso nos esportes como sinônimo de vitória, racionalização dos meios e técnicas.

Esta situação, além de criar um espaço onde o corpo passa a ser o produtor e reproduzidor das diferenças hierarquizantes, vem negando aos alunos o conhecimento sobre a história e as culturas das populações de origem africana e afro-brasileira, contribuindo assim, para um sistema educacional menos democrático, haja visto que

historicamente, nossos alunos/as negros/as vêm passando por um processo que podemos chamar de apagamento histórico, em que sua história foi sendo apagada, deturpada e negada aos poucos. [...] sendo a escola um dos órgãos de disseminação do conhecimento, também repassa aos nossos alunos preconceitos, ligados as classes sociais, sexo, e raças, dentre outros. (SENHORINHA, 2008, p. 80-83)

Na educação física escolar ou nos cursos de licenciatura em educação física o conteúdo relacionado as práticas corporais de origem afro brasileira e africana são quase inexistentes.² Na rede pública de ensino, são raros os exemplos deste tipo de iniciativa, restritos, sobretudo, a educação infantil.³ É, também, um desafio complexo implementar esses conteúdos, considerando o reforço negativo, especialmente, “dos meios de comunicação, que colocam sempre o ‘esporte espetáculo’ no centro de suas programações esportivas, o que acelera, também, o processo de transformação do esporte espetáculo em mercadoria.” (KUNZ, 1994, p. 64).

Neste estudo analisamos a nossa própria prática docente⁴, onde nos deparamos com reflexões que nos ajudam a reposicionar um projeto de humanização

2. Só recentemente, com a implementação da disciplina eletiva de capoeira (DEF 5850 - teoria e Metodologia da Capoeira), na quarta fase de nosso curso, é que podemos ter acesso a determinados aspectos deste conteúdo.

3. No município de Florianópolis o ensino da capoeira é oferecido desde 1998 por uma única professora, Joseane Pinho Correa. Capoeirista, a professora coordena o projeto capoeira na rede por iniciativa própria, mas com pouco reconhecimento da secretaria municipal, que só recentemente veio a lhe conceder algumas horas para o exercício desta atividade. Um curso de formação de professores sobre o tema já foi proposto inúmeras vezes à secretaria, que não considera esta uma prioridade.

4. O presente trabalho foi realizado no âmbito da disciplina Estágio Supervisionado em Educação Física escolar I, com o objetivo de analisar a experiência de estágio realizada numa escola municipal de Florianópolis, no período de 03 setembro a 22 de dezembro. A nossa intervenção totalizou 10 aulas, que foram divididas em três módulos: (1) danças Africanas, (2) o navio negreiro, e (3) danças e lutas Brasileiras.

e, conseqüentemente, para a educação física escolar. Destacamos como uma etapa importante deste processo, o reconhecimento dos alunos em sua “realidade social concreta e oferecer subsídios para a compreensão dos determinantes sócio-históricos dos alunos, particularmente a sua condição de classe social.” (SOARES et al. 1992, p 31).

CONSIDERAÇÕES SOBRE A CONJUNTURA ESCOLAR E A EDUCAÇÃO FÍSICA

Verificamos que a escola atende a uma população diversificada do ponto de vista da moradia: bairros do Pantanal (55%), Saco dos Limões (21%), Serrinha (7%), Trindade (5%), Costeira (3%), Carvoeira (2%), Córrego Grande (2%), Tapera (2%), Campeche (1%), José Mendes (1%). Todos situados em regiões mais ou menos próximas da escola, o que indica, entretanto, que esta não atende somente uma demanda local. Quanto a renda familiar, os dados mostram que 27% dos pais e 12% das mães vivem sem salários; 10% dos pais e 29% das mães vivem com até um salário mínimo; 36% dos pais e 34% das mães recebem de 1 a 3 salários mínimos; 9% dos pais e 4% das mães recebem de 3 a 5 salários mínimos; 18% dos pais e 21% das mães não informou o salário. Trata-se de famílias de baixa renda, onde a maioria trabalha de maneira autônoma, podendo, deste modo, os salários não chegar a renda mínima mensal. Em relação ao sexo, os meninos totalizam 51% enquanto que as meninas totalizam 49%, mostra que a escola lida com um universo misto. E, quanto à maneira como os alunos se autodeclararam, a maioria se diz branco (88%). Os autodeclarados negros correspondem a 9%, e, uma parcela reduzida (3%), optou por não declarar, demonstrando receio ou dúvida. Alguns alunos poderiam se declarar negros, mas recorrendo a uma estratégia de branqueamento, se autodeclararam brancos, o que pode estar relacionado a falta de reconhecimento de sua identidade. Segundo Mattos (2009), o “ser negro” está estreitamente ligado ao estigma da cor, daí, os jovens negros preferirem estar mais próximos dos segmentos raciais cujas características fenotípicas correspondem ao estereótipo positivo. As escolhas das crianças negras, indígenas e pobres é marcada pela transmissão dos valores, dos princípios de condutas e das normas de convívio, ou em uma palavra, pelos padrões socioculturais inerentes à vida comunitária, de maneira informal e não explicita, permitindo uma afirmação positiva da identidade dos membros de um grupo social. (MOURA, 2005, p. 72), “A escola é por excelência o lugar social específico onde a organização da situação educativa é formal e explicita e onde o espaço pedagógico é penetrado de interações políticas”, o que torna urgente a promoção da reflexão dos/as aluno/as sobre sua condição social e cultural. (KUNZ, 1994, p. 73)

O espaço físico da escola pode ser considerado de grande porte, com uma estrutura que atende, adequadamente, ao contingente elevado de alunos por turno, atendendo alunos de primeiro à oitavo ano. Em relação aos espaços da Educação Física, constatamos que as quadras são divididas entre três professores, o que dificulta a programação de algumas aulas, principalmente no tempo chuvoso. Estes espaços apresentam, também, avarias na sua estrutura que pode comprometer a segurança dos alunos. Os materiais de educação física são limitados para a realização das aulas, pois contam apenas com rede de vôlei, algumas bolas de vôlei e futsal, e outros equipamentos como pernas de pau, jogos de taco, raquetes de ping-pong, sacos de lã, barbeiros e jogos de xadrez. Estes dados apontam à necessidade de se problematizar a relação entre materiais e alunos na educação física escolar, em escolas que atendem as classes populares, onde a escassez de políticas de lazer e recreação. (MATTOS, 2009, p. 106)

ANÁLISE DO ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA PRE-ESTAGIO.

Registramos, descrevemos e analisamos os conteúdos das aulas, a prática docente e a relação professor e aluno durante o mês de setembro. Esta observação foi acompanhada de um diálogo com o professor, numa perspectiva de entender o que ele faz e como ele elabora este fazer de forma oral ou escrita. Num primeiro momento, notamos a não existência de um plano escrito das aulas realizadas. Sem um planejamento prévio, o professor ficava “refém” do futebol como uma prática hegemônica, estando presente em quase todas as aulas observadas. Já o handebol e o voleibol apareciam em segundo lugar, muito pouco, mas sem muito entusiasmo por parte dos alunos. Segundo Kunz (1994, p. 63) “o conceito de esporte que se vincula hoje à Educação Física é um conceito restrito, pois se refere apenas ao esporte que tem como conteúdo o treino, a competição, o atleta, o rendimento esportivo.”

As aulas se reduzem a uma confirmação de práticas esportivas com grande apelo midiático e cultural, sem nenhuma mediação pedagógica ou qualquer resignificação. Conforme Kunz (1994, p. 117), o “reducionismo pedagógico que é a educação física escolar com suas formalizações e automatizações a partir das objetivações culturais que se expressam pelo movimento humano [...]”. Deste modo, “a aula de Educação Física, por meio de difusão dos padrões esportivos desse modelo, restrito, passa a ser mais um mero agente de propaganda e incentivo ao consumo, não só do esporte, mas de tudo com que ele se relaciona” (KUNZ, 1994, p. 64).

Outro aspecto observado nas aulas de Educação Física refere-se à divisão das aulas por sexo. A expectativa era entender o lugar que a mulher ocupava nas aulas, e, conseqüentemente, como o professor organizava as suas práticas tendo em conta este aspecto. Indagando o professor sobre essa questão, assim se expressou:

O trabalho com aulas mistas constitui um problema. Existe, ainda, uma dificuldade enorme em solucionar os conflitos gerados na aula, pois, as meninas preferem jogar entre si, porque dizem que os meninos não passam a bola, e, os meninos, por sua vez, preferem jogar entre si porque dizem que as meninas não sabem jogar. (RELATO DE AULA - BSBT81, 2012)

Não existia por parte do professor uma preocupação em organizar as aulas de forma mista, visto que parece predominar a ideia de superioridade de gênero, colocando a mulher como menos capaz de práticas como o futebol. Mesmo entre os adolescentes pareceu predominar a ideia dos meninos como o sexo forte e de uma aula onde tudo é permitido, inclusive a autoexclusão, como podemos observar no exemplo:

A aula iniciou às 9h15min de uma quinta feira nublada, quando as primeiras alunas da turma começaram a chegar. O primeiro comentário, vindo das alunas, foi: "o professor já está na aula, que milagre". O professor fingiu que não ouviu, deu a bola de handebol para as meninas, elas logo se dividiram em dois grupos e começaram a jogar. Contudo, três delas não mostraram interesse pelo jogo. Elas andavam de um lado para o outro, usavam o telefone e falavam palavrões, não se importando com a presença do professor. Passando exatamente 15min começaram a chegar os meninos e quatro meninas. Os meninos gritavam: "acabou o jogo, agora é nossa vez". As meninas que estavam jogando respondiam: "não é não, começamos agora!" Diante desse cenário o professor permanecia calado "olhando" para o jogo. Alguns alunos pegaram a bola de futebol e começaram a jogar em um canto da quadra, e, aí, finalmente o professor interviu dizendo: - "vocês não podem atrapalhar, elas já estão saindo!" Neste momento as meninas começaram a sair do campo, os meninos entraram em cena, dividiram-se em dois grupos e começaram a jogar. O professor sentou e começou a fazer a suposta chamada. Algumas meninas começaram a ir embora outras permaneceram nas bancadas conversando. O grupo de meninas que chegou tarde ficou na aula somente 15min e depois foram todas embora. Nada se alterou até as 9h15mim, quando o professor terminou a aula: "Tragam a bola, acabou a aula". (RELATO DE AULA - BSBT81, 2012)

Nesta aula podemos observar, experiências de autoexclusão e do insucesso na realização e aprendizagem das práticas corporais. É importante destacar que aquele/a aluno/a que vivencia constantes experiências de desprazer nas aulas e no aprendizado das práticas corporais torna-se menos disposto e, conseqüentemente, busca distanciar-se destas práticas corporais oportunizadas pela educação física. Segundo Kunz (1994, p.125), "esse fenômeno de vivências de insucesso ou fracasso, para crianças e jovens em um contexto escolar é, no mínimo, uma irresponsabilidade pedagógica".

Observamos, ainda, que existia uma grande comunicação corporal, pelo movimento dos alunos, e uma grande comunicação verbal, pelos gritos. Contudo,

nessa comunicação oral, pela via do grito, a mensagem nunca era de esclarecimento. Devemos, entretanto, realçar que as atitudes tomadas pelo professor são verdadeiramente chocantes quando se trata de educar alunos. Dai a necessidade de problematizar a relação entre professor e aluno de maneira que possam ser (re) significadas as formas de aprender a ser, a fazer, a viver juntos e a conhecer os outros e a si próprio. Por fim, conversamos com o professor a respeito da sua relação com os/as alunos/as, tendo em conta que ele mesmo afirmava que a turma era boa. Na fala do professor há um sentimento de frustração, o que presumimos ser resultado da falta de legitimidade, de planejamento e de domínio que faz com que o mesmo não se sinta capaz de realizar seu projeto:

Olha, a turma é muito boa, e não há barreiras entre nós. Todos eles se sentem muito a vontade comigo, mas, aí é que está o problema porque ao se aproximarem fui perdendo controle da turma. Eu me aproximei demais deles, e isso constitui, hoje, um problema, visto que já não me ouvem quando chamo atenção. (Fala do professor - BSBT81, 2012)

O jogo de futebol aparecia como o mais estimulante para os meninos, já os jogos de handebol e voleibol eram mais atraentes para as meninas. O que evidencia o futebol como prática hegemônica entre os meninos. “O futebol, desde o seu surgimento, é considerado um esporte para homens, o que durante muito tempo foi visto como algo natural.” (MATTOS, 2009, p. 65). Algumas meninas mostravam-se desmotivadas, se excluindo da aula ou se posicionando de maneira passiva, tocando na bola somente se esta fosse na sua direção. As aulas confirmavam experiências frustradas e de repulsão às práticas corporais, sem nenhuma possibilidade de reflexão ou resignificação por meio de atividades que indicassem novas possibilidades motoras e que permitissem reverter esta tendência, assim como afirma Soares et al. (1992, p. 36) “é tarefa da escola formar um cidadão crítico e consciente da realidade social em que vive, para poder nela intervir na direção de seus interesses de classe.”

Como se vê, os interesses dos alunos pelas modalidades esportivas são diferentes, mas todos eles utilizam-se das modalidades esportivas sem qualquer exercício de reflexão, uma vez vigora nas aulas a tendência de sobrepular e da comparação objetiva. A relação entre alunos atendia quase sempre a uma lógica interna:

Enquanto isso os meninos fizeram uma roda no canto da quadra e começaram a jogar o futsal, trabalhando o passe de bola. Por estarem quase todos os meninos nessa roda esse ocupava grande parte da quadra e muitas vezes a bola de futsal atrapalhava o andamento do jogo das meninas. Esta situação parecia normal, pois elas não reclamavam. [...] Semelhante a situação que acontecia com os meninos, quando a bola de vôlei entrava na quadra, atrapalhando, deste modo, o andamento do jogo. Estes por sua vez também não reclamavam, o que faziam era chutar a bola de vôlei para bem longe. Esta situação ficou

até o final da aula, quando se ouviu o toque do intervalo e o professor recolheu a bola e finalizou a aula. (RELATO DE AULA - BSBT81, 2012)

DEFINIÇÃO DOS CONTEÚDOS E PLANEJAMENTO DE AULAS EDUCAÇÃO FÍSICA

Buscamos elaborar uma proposta pedagógica voltada à realidade dos alunos, no momento em que tanto se fala de ressarcir danos sociais através das ações afirmativas, e de trabalhar a diversidade humana atenta às desigualdades, contemplando a cultura que se encontra excluída dos currículos. (CARDOSO et al, 2008) Nossa proposta de ensino buscou fazer com que os alunos pudessem desconstruir as ideias de superioridade do conhecimento eurocêntrico e projetar as nossas práticas de modo a atender os "três atributos máximos de capacidade heurística humana: saber-fazer, saber-pensar e saber-sentir" (KUNZ, 1994, p. 75). Desta forma, propomos três módulos de ensino, que agrupam aspectos da cultura Afro-brasileira e Africana, e que permitem um olhar para a história do Brasil e o modo como o povo brasileiro se constitui. (RIBEIRO, 1995) São elas: (1) as danças Africanas e a constituição geográfica de África, incluindo a sexualidade nas danças que é um tabu tanto para os professores como alunos; (2) o navio negreiro e as condições desumanas de transporte dos escravos e; (3) as danças e lutas brasileiras, incluindo as diversas formas de resistência escrava e a situação atual do negro. Optamos por construir um pano de fundo histórico, com atividades voltadas para as experiências, ou seja:

O conhecimento tratado de forma a ser retracado desde a sua origem ou gênese, a fim de possibilitar ao aluno a visão de historicidade, permitindo-lhe compreender-se enquanto sujeito histórico, capaz de interferir nos rumos de sua vida privada e da atividade social sistematizada (SOARES et al. 1992, p. 40).

A noção de historicidade auxilia aos alunos entenderem que o negro não nasceu escravo, ou nasceu na favela; que todas as designações dadas aos negros são em função de determinados construtos históricos, como respostas das desigualdades sociais e; para instiga-los a refletir, resignificar e produzir outras práticas corporais com identidade cultural.

ANÁLISE E REFLEXÃO SOBRE A EXPERIÊNCIA DE ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Logo na primeira aula procuramos deixar clara a nossa proposta entre os estudantes e salientamos que eles/elas precisariam assumir um papel de sujeitos nos

processos de ensino e aprendizagem. A primeira tarefa foi a de garantir condições para que os alunos se mobilizassem a aprender os conteúdos de nossas aulas. "Mobilizar-se é pôr-se em movimento. [...] é reunir suas forças, para fazer uso de si próprio como recurso. [...] a mobilização é ao mesmo tempo preliminar, relativamente à ação e seu primeiro momento." (CHARLOT, 1997, p. 55)

Nas primeiras aulas observamos a mobilização dos alunos na aprendizagem da dança "Kuduro":

Ao iniciarmos a prática propusemos uma atividade de afirmação da identidade, expressão corporal e desinibição, onde cada um dizia o seu nome com um gesto pessoal, e, em seguida, o restante do grupo repetia o gesto e o nome. Esta atividade serviu de quebra gelo, e todos, exceto um aluno que se excluiu, executavam a tarefa com bastante entusiasmo. Iniciamos a parte principal falando da diversidade cultural, e, depois, solicitamos que acompanhassem os passos do professor estagiário. Demonstramos três passos e todos participaram. Houveram risadas e comentários tais como: "nossa, é muito difícil!", "o professor tá muito rápido!". Nesse momento reduzimos a velocidade, mas, ainda assim, alguns sentaram. Para tornar mais fácil retomamos a roda, e, ainda assim, a maioria se intimidou. Propusemos que eles/as ficassem de costas para o centro da roda, pois, deste modo poderiam executar os movimentos sem olhar o do outro ou serem vistos pelos demais. Esta prática foi frustrada, pois, vários foram os que ficaram no mesmo movimento. Para despertar maior interesse dos alunos, colocamos a música "Tropa de Elite". Eles disseram: "essa música não é legal"; "eu não gosto de Funk". Vendo que os alunos não manifestavam interesse fizemos uma roda de avaliação. (RELATO DE AULA - BSBT81, 2012)

Quase todos os alunos se referiam a África como sendo um país e, nenhum soube localizar geograficamente a Angola e Moçambique. Uma das alunas perguntou: "em África só tem negros?"

Perguntamos se eles tinham algum descendente negro e se sabiam de onde eles vieram? Transformamos este assunto em dever de casa, onde eles deveriam descobrir se alguém da família se considerava negro. Nesta aula observamos que os alunos não gostavam de Funk, eram bastante tímidos e tinham grandes dificuldades com o ritmo. A dificuldade dos alunos em localizar África nos levou a procurar o professor de geografia.

Cada disciplina deve ser considerada na escola como um componente curricular que só tem sentido pedagógico à medida que seu objeto se articula aos diferentes objetos dos outros componentes do currículo (línguas, geografia, matemática, história, Educação Física etc.). (SOARES et al, 1992, p. 29)

Consideramos que a escolha metodológica de nossa primeira aula foi pouco proveitosa, no sentido da mobilização dos alunos. Procuramos então organizar a

nossa sequência didática, em três momentos: a) ambientação, cujo propósito era introduzir gradualmente o aluno no clima de dança e informar a linha de ação das aulas; b) parte principal, de preferência em círculo e que envolviam brincadeiras que requeriam um contacto e expressão corporal; c) parte final, de preferência sentados ou abraçados, em círculo, onde tentávamos refletir sobre a aula e incentivar a fala de todos.

Na aula seguinte houve maior descontração, com a presença do “sentido lúdico que busca instigar a criatividade humana à adoção de uma proposta produtiva e criadora de cultura, tanto no mundo de trabalho como no do lazer” (SOARES et al. 1992, p. 40). Apenas um aluno se excluiu e após o término da aula procuramos saber o porquê e, ele respondeu *“Eu não gosto de dançar, não sei dançar, prefiro até levar faltas”*.

Preocupados com esta exclusão, tentamos pensar em uma maneira de trazê-lo à aula. Em conversa com o aluno, soubemos que o mesmo tocava violão e propusemos que ele nos ajudasse nas aulas tocando para os colegas dançarem. E assim aconteceu, na aula seguinte lá estava ele com o seu violão na mão preparado para tocar Marrabenta. No entanto, a primeira pergunta que nos fez foi: *“Que língua falam em Moçambique? se não for português eu não vou saber cantar”*.

Então, estabelecemos um diálogo com a turma, explicando que em África, de maneira geral, são falados diferentes dialetos, e que inclusive algumas palavras, do Bantu, são usadas cotidianamente no Brasil. Para aprofundar essa questão buscamos a professora de português e ela comprometeu-se a trabalhar o tema “Africanidade e linguagem”.⁵

Na terceira aula, introduzimos o ritmo Marrabenta, mas três meninos ficaram fora do auditório. Paralisamos a aula e fomos lhes perguntar por que estavam do lado de fora. Um deles respondeu: *“Nós não gostamos de dançar”*. O outro acrescentou, perguntando: *“Quando vamos jogar o futsal?”*

Explicamos a importância dos conteúdos e dissemos que poderíamos liberar uma aula para jogar futsal, mas eles tinham que participar das nossas aulas. Caso não quisessem dançar teriam que escrever um relatório sobre as atividades realizadas. Os alunos entraram no auditório e iniciamos a “brincadeira do toque”, onde a turma fez uma roda e um dos estagiários iniciou a atividade tocando o aluno ao lado de maneira carinhosa. Esta corrente deveria continuar até retornar ao estagiário. O objetivo era que o “gesto” passasse por todos e retornasse, tal e qual foi emitido. Algumas meninas, especialmente as que mais se destacavam no jogo de futebol,

5. Contudo, essa aula não aconteceu porque a professora alegou que estava já no final do semestre e tinha muito conteúdo por passar!

transformavam o gesto num tapa, tornando-o mais agressivo. Essa situação mostrou a existência de um grande constrangimento corporal que era revelado através da linguagem corporal. Nas aulas seguintes proporcionamos maior liberdade de criação à turma. Na dinâmica do “toque”, todos tinham a autonomia de, na sua vez, criar o gesto que desejassem. Vale lembrar que:

A linguagem enquanto categoria de ensino ganha maior importância, pois não só a linguagem verbal ganha expressão, mas todo o “ser corporal” do sujeito se torna linguagem, a linguagem o “se movimentar” enquanto diálogo com o mundo. (KUNZ, 1994, p. 37).

A exibição do filme “A trajetória escravista, África – Brasil”, buscou despertar o interesse dos alunos para a África como um continente, e, mostrar aspectos da escravidão, resistência escrava e o transporte no Navio Negreiro. O filme consistiu em uma compilação de paisagens de Moçambique, cenas do filme Shaka Zulu e cenas do filme Amistad. Pedimos aos alunos que elaborassem um texto relacionando o filme com as danças ensinadas. Este material serviria para avaliar este primeiro módulo, mas ninguém entregou a tarefa no dia seguinte, apenas nas aulas subsequentes. Eis um exemplo de relato.⁶

Certo dia começamos a ter aulas com estagiários da UFSC. Logo aprendemos a dançar Marrabenta de origem Moçambicana e Kuduro de origem Angolana. Foi bem divertido. Depois de algumas brincadeiras, assistimos a um vídeo de como os escravos eram tratados no navio negreiro... No dia 29 de novembro, uma sexta feira, na aula, os estagiários pediram para formar duplas, um punha a venda e o outro, sem a venda, guiava o vendado pela escola. Assim trabalhávamos a confiança. A relação é que quando os escravos chegaram ao Brasil era como se eles estivessem vendados, pois não sabiam onde estavam e nem para onde ir. Apesar da que na brincadeira tivemos alguém para no ajudar, eles não. As aulas foram bem legais e diferentes.

Percebemos que poderíamos explorar ainda mais o entusiasmo e potencial dos alunos, procurando focar mais no aspecto comunicativo, a exemplo do que diz Kunz (1994, p. 31), “uma teoria pedagógica no sentido crítico-emancipatório precisa, na prática, estar acompanhada de uma didática comunicativa, pois ela deverá fundamentar a função do esclarecimento e da prevalência racional de todo agir educacional.” Quando comunicamos que novamente a aula seria na sala eles/as questionaram: “*Vamos ficar dentro da sala com esse calor?*”; “*vamos logo para a quadra jogar!*”; “*O que vocês estão tentando inventar agora?*”

6. Esses relatos fazem parte dos anexos do relatório de estágio supervisionado em educação física escolar, dezembro de 2012 e são de duas alunas que no período de observação não participavam na aula de Educação Física.

Proseguimos a explicação e apresentamos a atividade “cabra-cega”, na qual eles deveriam formar duplas, um com venda e o outro sem para auxiliar na condução e caminhar nos espaços da escola. Não houveram autoexclusões e na continuidade sentamos em círculo e perguntamos o que sentiram durante a atividade. As respostas foram: “*Teria sido legal se este bunda mole tivesse me ajudado!*”, “*Difícil pra caramba, mas até que foi divertido, etc.*”

A maioria respondeu que sentiu medo, pois o/a responsável pela condução não ajudava. Perguntamos então qual a relação daquela atividade com o filme: “A trajetória escravista, África – Brasil”. As respostas foram surpreendentes:

É como os escravos foram trazidos para o Brasil, sem saber para onde iam; Eu acho que era para mostrar o sentimento deles, medo; É para nos mostrar a insegurança que eles tinham. Nós, mesmo alguém nos guiando e andando, somente aqui na escola, já ficamos com medo, imagina eles! (RELATO DE AULA - BSBT81, 2012)

Como tarefa propusemos a leitura coletiva do texto “A Lenda do Berimbau”.⁷ Depois perguntamos se eles eram capazes de dizer de onde veio o berimbau, questão que não estava presente no texto. Eles arriscavam palpites: Egito, Angola, Moçambique etc.⁸ Nas aulas seguintes abordamos a capoeira. Com olhos vendados os alunos deveriam seguir o som do tambor, que era tocado pelos estagiários em movimento. Depois ensinamos os elementos básicos da capoeira (ginga, esquiva, ataques simples, entre outros). Para finalizar a aula fizemos a tradicional roda de capoeira que serviu não só para eles/as jogarem e criarem movimentos, mas também para se tecer reflexões envolvendo o contexto do seu surgimento. Nesta aula observamos que o berimbau despertou muita atenção, pois, todos pediam para tocar. Nas aulas seguintes, levamos vários berimbaus e pandeiros para uma aula de ritmo. Os instrumentos foram distribuídos entre os alunos/as, que “improvisavam” o som. Os demais batiam palmas e/ou jogavam. Nesta aula observamos um total envolvimento de todos/as, enquanto grupo, pois eles/as se preocupavam em se ajudar, tentando ensinar quem não soubesse tocar ou a jogar.

Na penúltima aula, sobre o Maculelê, tivemos grande surpresa, pois todos os alunos, sem conhecimento prévio da prática, contribuíram de maneira significativa para o desenvolvimento da aula. Iniciamos realizando a brincadeira “Escravos de Jó”, e depois falamos da história do Maculelê. Na sequência partimos para a

7. Extraído do Blog www.capoeiraaltoastral.wordpress.com em 10 de outubro de 2012.

8. Aproveitando a presença do Professor Supervisor do estágio pedimos que ele nos ajudasse a responder a questão, apresentando um resumo do surgimento do berimbau na capoeira e, por fim, afirmando que não se tinha registro exato a origem do Berimbau. O professor Fábio Machado Pinto é, também, responsável pela disciplina Teoria e Metodologia da Capoeira na UFSC.

experimentação, onde propusemos três movimentos que deveriam ser realizados em duplas. Observamos que os meninos realizavam os movimentos com mais agressividade, enquanto que as meninas optavam por movimentos mais suaves. Em determinado momento observamos que eles/as começaram a inventar movimentos e as trocar as duplas.

Embora houvesse, na nossa intervenção, frequentes momentos avaliativos informais procuramos desenvolver, no último dia, uma avaliação formal para os alunos manifestarem sua experiência de forma escrita. Propusemos finalmente, uma atividade relacional que encerrou nossos módulos:

Iniciamos a aula com avaliação individual, que envolvia: a) auto avaliação, o aluno tinha que se dar uma nota tendo em conta a concentração, a atenção, o conteúdo e a sua contribuição para o bom desenvolvimento das aulas; b) avaliação dos estagiários, tendo em conta a pertinência do tema, dos conteúdos, a clareza na explicação e relação com os alunos; c) explicar a contribuição dos conteúdos para a vida pessoal. Depois, realizamos uma dinâmica, colocando uma sacola cheia de pulseiras artesanais no meio da sala. Um/a dos/as alunos/as iniciava a brincadeira pegando um brinde, escolhia um amigo/a para presentear e, por fim, dizia o porquê da escolha. Na ora de dizer o porquê todos/as se intimidavam. Então, pedimos que colocassem a pulseira e explicamos que ela constituía um símbolo de amizade da turma. Faltando 15min para o término, deixamos livres para que se fizessem um jogo de futsal. Para nossa surpresa eles recusaram e disseram: - "não queremos não, preferimos tocar berimbau." - "professor vamos lá pegar o berimbau." - "podemos fazer uma capoeira..." (RELATO DE AULA - BSBT81, 2012)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observamos que embora houvesse, no início da intervenção, resistências as mudanças, a turma se adaptou rápido a nova dinâmica de aula. Num momento, percebemos que um dos alunos entrou na atividade de capoeira, o que facilitou a entrada dos demais, demonstrando que as escolhas singulares, por vezes, contaminam às escolhas do grupo. Muitos alunos optam pelo esporte de alto rendimento não só pela influência da mídia, mas também por falta de opção na escola, visto o "reduccionismo pedagógico" nas aulas de educação física. (KUNZ 1994, p. 117).

Esta experiência de ensino mostrou que é possível trabalhar com os conteúdos africano e afro brasileiros na escola, ajudando a afirmar a identidade dos alunos e ajudá-los a fazer as pazes com a suas origens. Na avaliação por escrito, perguntamos aos alunos como os conteúdos contribuíram para as suas vidas e as respostas chamaram atenção pelo fato de todos/as alunos/as admitirem a sua pertinência:

- "Ajudou na minha forma de pensar e agir em relação às pessoas, me ensinou a aceitar mais as diferenças;"
- "Eu aprendi a história, origem das danças, e isso vai fazer com que eu tenha mais cultura;"
- "Na maneira de agir e pensar em relação a mim mesma e meus colegas; - Talvez para a disposição, tipo incentivo;"
- "Ajudou-me a aprender outra cultura, que futuramente eu possa usar para alguma coisa;"
- "Contribuíram para eu aprender muito sobre a angola e culturas sobre a capoeira, e até mesmo o berimbau;"
- "Contribuíram para a cultura, tivemos um aprendizado diferente, de outro país, mas que tem ligação a nós." (REGISTROS DA AVALIAÇÃO ESCRITA, 2012)

Estas respostas mostram que é possível a resignificação da referência eurocêntrica através de reflexões sobre os valores culturais e civilizatórios de origem africana ou afro-brasileira, mas para tal torna-se urgente e necessário que o professor ressalte os valores da cultura de movimento silenciada e os transforme em conteúdos de suas aulas, em espaços de construção de reflexão e crítica consciente.

Nossa formação no curso de Licenciatura em Educação Física da UFSC, nos deparamos com disciplinas distribuídas num currículo fragmentado, sem articulação entre si, e, durante o nosso estágio isso se mostrou um limite da nossa formação, fazendo com que perdêssemos tempo por não saber como lidar de maneira interdisciplinar. Outro limite foi a ausência de conteúdos que nos permitissem a implementação da lei 10.639/03, pois constatamos que somente uma disciplina do curso aborda este tema. É difícil explicar porquê um país que passou por um longo período de escravocrata são pouco os esforços que se fazem para lembrar este episódio e de restituir aos grupos sociais parte das perdas resultantes do processo. Neste contexto, ressaltamos a importância do ensino pautado na diversidade e na superação do preconceito e da discriminação. Faz-se ainda necessário, projetos de humanização que valorizem a cultura, o desejo, a sensibilidade, a afetividade e contemplem a diversidade étnico-racial.

Teaching Corporal Practices of Afro-Brazilian and African Origin in Primary Physical Education

ABSTRACT: We analyze aspects of teaching experience in physical education in a eighth year class of elementary school of a public school, in the period of 2012-September/December. We analyzed the pedagogical treatment of the content related to the implementation of the Law 10.639/03, alert to inequalities, considering Afro-Brazilian and African cultures. For this, we divided our intervention into three categories: (1) dances of Mozambique and Angola: Kuduro and Marrabenta, (2) the slave ship and the inhumane conditions of transportation of slaves and (3) slave resistance in Brazil, including the black man current situation. We noticed great interest and participation in the activities, for it seemed to start up an understanding of the body as a historical and social construction.

KEYWORDS: Pedagogical Practice; Physical Education; Law 10.639/03; African-brazilian Culture.

Enseñanza de prácticas corporal de origen afro-brasileña y africana en la de educación física de la escuela

RESUMEN: Analizar los aspectos de la experiencia en la enseñanza de la educación física, una clase de octavo grado de primaria en una escuela pública, en el período de septiembre a diciembre de 2012. Se analizó el tratamiento pedagógico de los contenidos relacionados con la aplicación de la ley 10.639/03, contemplando la cultura afro-brasileña y africana. Para tal dividimos nuestra intervención en tres categorías: (1) danzas de Mozambique y Angola, marrabenta e Kuduro, (2) navío negrero y las condiciones deshumanas de transporte de los esclavos (3) resistencia esclava en Brasil, incluyendo la situación actual del negro. Percibimos gran interés y participación en las actividades desarrolladas, porque pareció se iniciar una comprensión del cuerpo como una construcción histórica – social.

PALABRAS CLAVES: Práctica pedagógica; Educación Física; Ley 10.639/03; cultura afro-brasileña.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *LEI n.º 10.639, de 09 de janeiro de 2003.* estabelece a obrigatoriedade do Ensino de História da África e dos africanos no Brasil. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 10 de janeiro 2003.

_____. *Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.* Brasília: SECAD; SEPPPIR, jun. 2009.

CARDOSO, P. J. F., et al. *Multiculturalismo e educação: experiências de implementação da lei federal 10.639/03 em Santa Catarina.* Itajaí: Casa Aberta, 2008.

CHARLOT, B. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

KUNZ, E. *Educação física: ensino e mudanças*. Ijuí: Unijuí, 1994.

_____. *Transformação didático-pedagógica do esporte*. Ijuí. Unijuí, 1994.

MATTOS, I. G. *Estética afirmativa: corpo negro e Educação Física*. Salvador: EDUNEB, 2009.

MOURA, G. O Direito a Diferença. In: MUNANGA, K. *Superando o racismo na escola*. 2ª ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. (p. 69 - 79)

RIBEIRO, D. *O Povo Brasileiro: a formação do sentido do Brasil*. São Paulo: Cia das Letras, 1995.

SENHORINHA, M. R. A Questão Afro-Brasileira nos Currículos Escolares: vivências pedagógicas. In: CARDOSO, P. J. F. *Multiculturalismo e educação: experiências de implementação da lei federal 10.639/03 em Santa Catarina*. Itajaí: Casa Aberta, 2008.

SOARES, C. L. et al. *Metodologia do ensino de Educação Física*. São Paulo: Cortez, 1992.

Recebido em: 7 abr. 2013

Aprovado em: 7 ago. 2013