

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS (UNISINOS)
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL MESTRADO**

ESTER RODRIGUES LEÃO

**EDUCAÇÃO FÍSICA E CAPOEIRA:
quando a educação para as relações étnico-raciais entra na roda**

São Leopoldo

2024

ESTER RODRIGUES LEÃO

**EDUCAÇÃO FÍSICA E CAPOEIRA:
quando a educação para as relações étnico-raciais entra na roda**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS).

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Isabel Aparecida Bilhão

São Leopoldo
2024

L437e Leão, Ester Rodrigues.
Educação Física e Capoeira : quando a educação para as
relações étnico-raciais entra na roda / por Ester Rodrigues
Leão. – 2024.
138 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) — Universidade do Vale do Rio
dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, São
Leopoldo, RS, 2024.

“Orientadora: Dr.^a Isabel Aparecida Bilhão”.

1. Educação para as relações étnico-raciais. 2. Educação
antirracista. 3. Educação Física. 4. Capoeira. 5. Professores.
I. Título.

CDU: 37.01:796

Catálogo na Publicação (CIP):
Bibliotecário Alessandro Dietrich - CRB 10/2338

ESTER RODRIGUES LEÃO

**EDUCAÇÃO FÍSICA E CAPOEIRA:
quando a educação para as relações étnico-raciais entra na roda**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS).

Aprovado em 18 de março de 2024.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Isabel Aparecida Bilhão (orientadora) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos
(UNISINOS)

Prof.^a Dr.^a Silvana Vilodre Goellner – Universidade Federal de Pelotas (UFPEL)

Prof.^a Dr.^a Viviane Inês Weschenfelder – Universidade do Vale do Rio dos Sinos
(UNISINOS)

AGRADECIMENTOS À CAPES

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, inicialmente, aos meus pais por terem me dado condições de estudar em um país em que muitos e muitas não têm esse direito garantido.

À CAPES, pelo direito a uma bolsa de estudo, o que possibilitou que eu cursasse o Mestrado em Educação.

À professora Isabel Aparecida Bilhão por ter sido sempre presente, incentivando e ajudando a me guiar no percurso de formação, além de acreditar e apostar na minha capacidade de voltar a estudar depois de tantos anos.

À professora Maria Cláudia Dal'Igna, minha amiga e professora, por sempre me encorajar a ser melhor como docente, inspirando e provocando à luta por uma educação pública de qualidade.

Aos professores do PPG em Educação da UNISINOS, por garantirem que todos e todas os(as) alunos(as) tenham uma formação de qualidade, tanto em relação aos conteúdos como em relação aos vínculos com seus alunos e suas alunas.

Às professoras Viviane Inês Weschenfelder e Silvana Vilodre Goellner, que aceitaram o convite para compor as bancas de Qualificação e de Defesa Final da Dissertação, potencializando a pesquisa com suas referências, tanto quanto ao conteúdo quanto à forma.

Ao meu companheiro Elenilton Neukamp, por estar sempre ao meu lado, me apoiando, cuidando, incentivando e amando.

Aos meus filhos Érico e Elisa, por serem tão especiais e por me ensinarem a cada dia o amor incondicional e a ter forças para superar as adversidades.

Aos amigos e amigas, em especial Andréa Teixeira, Rosele Souza e Alessandra Silva, parceiras de vida e de trabalho, por me ensinarem tanto neste árduo caminho de vida e de educadora.

Agradeço, por fim, aos entrevistados e à entrevistada por terem se disposto a conversar sobre o universo da Capoeira e da Educação Física, tornando esta dissertação possível.

Cada parte de mim vai se formando.
Cada lugar que morei e como vivi, vai problematizando e...
Entrelaçando!
Criando narrativas na minha voz, tanto tempo silenciada.
Em tantas coisas que pensava saber,
Paradigmas afrocentrados nas suas diferentes formas de ser.
Feminismo, colorismo...Solidão!
Minha boca seca pelo saber desbrava novas descobertas.
Ouvindo os seus e alertando os outros,
Dialogando!
A importância de entender e compreender.
E quem sabe...Ser!
“Interseccionalidade”, Isabete Almeida Fagundes (2020)

RESUMO

Esta Dissertação tem como objetivo investigar as relações entre Educação Física, ERER e Capoeira e buscou responder como se configura a ERER por meio do trabalho da Capoeira nas escolas em que professores/as de Educação Física atuam. A investigação foi realizada tendo como campo empírico as respostas formuladas ao longo das entrevistas com uma professora e três professores de Educação Física e capoeiristas que trabalham em escolas de Porto Alegre, sob o aporte metodológico da História Oral. A pesquisa permitiu observar que: a Capoeira e a formação em Capoeira são entendidas de maneira ampla nas trajetórias dos/da capoeiristas entrevistados, marcada por elementos vivenciais além da universidade; a formação acadêmica pode dialogar com a formação em Capoeira; a Capoeira é uma manifestação cultural que deve fazer parte da formação de professores de Educação Física, bem como a ERER; a implementação da ERER é uma escolha ética e política e que exige que todos/as educadores/as estejam empenhados/as; a Capoeira deveria estar em todas as escolas públicas, além das particulares; a questão de gênero na Capoeira ainda é um desafio para as mulheres; o trabalho da Educação Física deve ser pautado na democratização do ensino, além de entender e tratar o corpo na relação com o contexto sociocultural; há um desejo de maior valorização profissional para os/as professores/as capoeiristas; e que o processo de branqueamento que ocorreu na Capoeira ao longo de sua história foi marcado por fatores que a caracterizam como ela é hoje, contendo em seu âmago as contradições que retratam a sociedade.

Palavras-chave: Educação para as Relações Étnico-Raciais; Educação Antirracista; Educação Física; Capoeira.

ABSTRACT

This Dissertation has the general objective of investigating the relationships between Physical Education, EREER and Capoeira and sought to answer how EREER is configured through the work of Capoeira in schools where Physical Education teachers work. The investigation was carried out using as an empirical field the answers formulated during interviews with a teacher and three Physical Education teachers and capoeiristas who work in schools in Porto Alegre, under the methodological support of Oral History. The research allowed us to observe: Capoeira and training in Capoeira are understood in a broad way in the trajectories of the capoeiristas interviewed, marked by experiential elements beyond the university; academic training can dialogue with training in Capoeira; Capoeira is a cultural manifestation that should be part of the training of Physical Education teachers, as well as EREER; implementing EREER is an ethical and political choice and requires that all educators are committed; Capoeira should be in all public schools, in addition to private ones; the gender issue in Capoeira is still a challenge for women; the work of Physical Education must be based on the democratization of teaching, in addition to understanding and treating the body in relation to the sociocultural context; there is a desire for greater professional development for capoeirista teachers; and that the whitening process that occurred in Capoeira throughout its history was marked by factors that characterize it as it is today and contains at its core the contradictions that portray society.

Keywords: Education for Ethnic-Racial Relations; Anti-racist education; Physical Education; Capoeira

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Medalha da campanha Ginástica Brasileira

Figura 2 - Flâmula da campanha Ginástica Brasileira

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 - Roda de Capoeira Regional

Fotografia 2 - Roda de Capoeira Angola

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - A professora e os professores

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Dissertações

Tabela 2 - Teses

LISTA DE SIGLAS

ACM	Associação Cristã de Moços
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEME	Centro de Memória do Esporte
CFE	Conselho Federal de Educação
CND	Conselho Nacional de Desporto
CNE	Conselho Nacional de Educação
COB	Comitê Olímpico Brasileiro
CONFED	Conselho Federal de Educação Física
COVID-19	Coronavírus SARS-CoV-2
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
ENDIPE	Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino

ERER	Educação para as Relações Étnico-Raciais
EsEFEx	Escola de Educação Física do Exército
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IPHAN	Instituto Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
LDB/1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961
MEC	Ministério da Educação
MNU	Movimento Negro Unificado
MUCDR	Movimento Unificado Contra a Discriminação Racial
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PEC	Proposta de Emenda Constitucional
PET	Programa Especial de Treinamento
PNE	Plano Nacional de Educação
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PPG	Programa de Pós-Graduação

PPP	Projeto Político-Pedagógico
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
ULBRA	Universidade Luterana do Brasil
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNIFAP	Universidade Federal do Amapá
UNIRIO	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
UNIVILLE	Universidade da Região de Joinville
UNOCHAPECÓ	Universidade Comunitária da Região de Chapecó

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO

2 A INVESTIGAÇÃO: DESCREVENDO OS CAMINHOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DO ESTUDO

2.1 Revisão do campo de estudos

2.2 Caminhos investigativos

3 QUANDO A ERER ENTRA NA RODA: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS NA CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA E DA CAPOEIRA

3.1 Educação Física: idas e vindas da história

3.2 Capoeira: aproximações e distanciamentos com a Educação Física

4 A CAPOEIRA DENTRO DA ESCOLA: NARRATIVAS DE CAPOEIRISTAS-PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

4.1 Trajetórias de vida e encontros e desencontros com a Capoeira e com a Educação Física

4.2 Formação continuada e relações entre Capoeira e Educação Física no cotidiano de trabalho

4.3 A ERER nas narrativas da professora e dos professores capoeiristas

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

REFERÊNCIAS

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

APÊNDICE A - PRODUÇÕES ACADÊMICAS PESQUISADAS

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

1 INTRODUÇÃO

O mundo não é. O mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da *História* mas seu sujeito igualmente. No mundo da História, da cultura, da política, *constato* não para me *adaptar*, mas para *mudar* (FREIRE, 1998, p. 85, grifos do autor).

Esta dissertação tematiza a Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) na Educação Física a partir da perspectiva de capoeiristas que atuam em diferentes escolas de Porto Alegre e que possuem formação em Educação Física. A investigação, tendo como campo empírico as respostas formuladas por meio de entrevistas sob o aporte metodológico da História Oral, buscou responder ao seguinte problema de pesquisa: *Como se configura a ERER através do trabalho da Capoeira¹ nas escolas em que professores(as) de Educação Física atuam?*

Assim, o objetivo geral foi investigar as possíveis relações entre Educação Física, ERER e Capoeira. Os objetivos específicos foram:

1- *Contextualizar quem são esses(as) professores e professoras de Capoeira e apresentar os relatos desses(as) docentes sobre suas trajetórias e como elas contribuem para as relações étnico-raciais na escola;*

2- *Identificar os elementos da formação desses(as) professores(as) de Educação Física que lhes possibilitam inserir a prática da Capoeira em suas ações docentes;*

3- *Compreender, com base na atuação dos(as) docentes colaboradores(as) na pesquisa, como as relações da Capoeira e da Educação Física na escola contribuem para a ERER.*

Esta pesquisa foi pensada a partir de minha trajetória enquanto docente e eterna encantada com o mundo escolar. O espaço da escola me fascinou desde muito cedo. Minha mãe era professora e o que eu mais gostava era de vê-la na sala de aula, com os sabores e dissabores de ensinar adolescentes. Eu ia com ela pela manhã e ficava quietinha, ouvindo e imaginando como seria estar em seu lugar. À tarde ia para a minha escola, onde vivia intensamente seus espaços, estudando e ensinando meus colegas quando eles(as) solicitavam.

¹ Utilizarei letra inicial maiúscula para diferenciar da palavra capoeira, que significa espécie de cesto de varas, emborcado, para guardar capões e outras aves; o conjunto das aves contidas num desses cestos, gaiolas etc. (CAPOEIRA, 2023).

No Segundo Grau (atual Ensino Médio), de 1993 a 1995, tive a experiência de cursar um Técnico em Processamento de Dados, pois meus pais imaginavam que eu desistiria de ser docente ao aprender a lidar com computadores. Muito pelo contrário; passar três longos anos desenvolvendo linguagem de programação só reforçou meu desejo de ser professora, pois queria trabalhar com pessoas, ensinar e contribuir para sua formação.

Com essa certeza no coração, fui me aproximando da área do movimento físico através da vivência de diferentes práticas corporais, mas o que mobilizou com intensidade minha vida foi a Capoeira. Devido a ela, resolvi cursar Educação Física.

Assim, há 25 anos, iniciei a realização de um sonho quando ingressei no Curso de Licenciatura em Educação Física na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Uma gama muito diversa de possibilidades profissionais e de pesquisa foi apresentada para mim. Eu era capoeirista e meu interesse estava nessa área; como bolsista de iniciação científica do Programa Especial de Treinamento (PET) durante meus quatro anos de graduação, tive oportunidade de discutir questões epistemológicas dessa área do conhecimento. Estudei as questões do corpo na Capoeira e apresentei alguns trabalhos sobre esse assunto, pois o que me inquietava naquele momento era o dualismo entre a Capoeira Angola e a Capoeira moderna e como o corpo era vivido nelas, além de analisar as características de cada uma delas e o quanto a Capoeira incorporou aspectos da modernidade nas suas práticas. Acabei deixando a prática da Capoeira, mas a Capoeira não me deixou.

Ao concluir a graduação, ingressei em uma especialização *lato sensu* intitulada “Pedagogias do Corpo e da Saúde”, na própria Escola de Educação Física da UFRGS, como bolsista do Centro de Memória do Esporte (CEME). Essa experiência foi fundamental por dois motivos: ao me aproximar de alguns campos teóricos da educação, como os estudos culturais em educação e as teorias pós-críticas, desenvolvi o trabalho de conclusão intitulado *A construção de gênero na capoeira de Porto Alegre nos últimos 10 anos* (2001). O segundo motivo é que também pude me aproximar da metodologia da História Oral ao fazer parte de pesquisas sobre ex-atletas femininas de Porto Alegre. Fui orientanda e bolsista da professora Silvana Goellner, que estuda e teoriza sobre as questões de gênero, corpo e educação, e que coordenava os projetos do CEME.

Esses estudos ampliaram ainda mais as perspectivas que tinham se iniciado com o corpo na Capoeira, pois incluíram a questão de gênero, parte importante dos debates contemporâneos em Educação, além da experiência com a História Oral. Naquele

momento, desejei ainda mais trabalhar essas questões no ambiente escolar, mesmo tendo me afastado da prática da Capoeira.

Embora tenha percorrido diferentes áreas da Educação Física, meu interesse sempre foi ser professora na escola pública, o que pude concretizar a partir do ano de 2004. A dúvida, a incerteza e a insegurança foram os sentimentos que me acompanharam nos primeiros anos de docência. E eu pensava – dentre tantas outras questões – onde errei ou erro? Em que posso melhorar? Como aprender a fazer esta ou aquela ação? Como manter meus alunos e alunas motivados? Dar aulas mais diretivas ou deixar os corpos mais livres? Quais conteúdos são mais importantes e por quê? Como trabalhar a questão de gênero, raça e etnia nas aulas de Educação Física? Como ser uma profissional que contemple o saber do educando e construa realmente conhecimento?

Em meus 19 anos de vivências na escola pública, essas indagações da formação inicial foram alimentadas no exercício diário da profissão. O caminho que escolhi foi realizar mais estudos – formação e discussões. Cursei algumas pós-graduações *lato sensu*, como, por exemplo, Pedagogias do Corpo e da Saúde (2002), Orientação Escolar (2012), Espaços e Possibilidades para Educação Continuada (2020), Gestão Escolar (2021). Participei de um projeto na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre chamado Docência Compartilhada (2006-2007)², cursei Pedagogia (2012-2016) e ingressei no Mestrado em Educação na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) em 2022.

Dentro dos muros da escola, além das aulas de Educação Física para todos os anos do Ensino Fundamental, pude transitar por diferentes espaços, como orientação escolar, coordenação pedagógica e vice-direção. Essas experiências me constituíram enquanto educadora e eterna pesquisadora, transformando os desafios diários em problemas de pesquisa constante.

Na docência, como professora de Educação Física, desenvolvi vivências com as questões raciais e de gênero, refletindo sobre as diferenças nas práticas corporais desenvolvidas com meus alunos e alunas. Também trabalhei com a Capoeira em diversos momentos e pude testemunhar o quanto essas vivências foram importantes nos contextos periféricos em que transito.

Em vista disso, pode-se afirmar que a Educação Física é uma disciplina que tem como compromisso a formação integral de seus educandos e educandas, pois deve, além de ensinar as diferentes práticas da cultura corporal, problematizar essas práticas. Esse

² Para mais detalhes, ver os anais do trabalho de Dal’Igna e Leão (2008), apresentado sob a forma de pôster no XIV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE).

compromisso é inerente a uma docência que se quer ética, principalmente em um país formado a partir da miscigenação de tantos povos e culturas.

Em função da minha prática em escolas públicas e da minha paixão pela Capoeira, decidi aprofundar as discussões sobre a EREER a partir do trabalho com a Capoeira por professores(as) de Educação Física, a fim de que eu pudesse compreender como ocorre ou pode ocorrer a formação de um(a) professor(a) de Educação Física em relação às questões étnico-raciais, quais aprendizagens dão conta dessas questões e como podemos incluí-las nas nossas aulas. Da mesma forma, interessou-me problematizar o quanto o currículo da formação inicial em Educação Física incorpora (ou não) os conhecimentos sobre história e cultura africanas e afro-brasileiras, principalmente a Capoeira, além de refletir, a partir de entrevistas, sobre a formação e a prática de professores(as) de Capoeira em Porto Alegre e as características das escolas em que trabalham. As narrativas do grupo entrevistado, as quais contribuíram para a análise das relações étnico-raciais na escola, foram fundamentais para a constituição do campo empírico desta dissertação.

Como observam Nóvoa e Alvim (2021, p. 3),

Paulo Freire, em epígrafe, refere-se à necessidade de denunciar e de anunciar. Denunciar sem anunciar é renunciar. Anunciar sem denunciar é iludir. Na tensão freiriana, queremos introduzir um terceiro termo: enunciar. É esta a razão do nosso texto. Pensar sem ceder ao imediatismo. Só conseguiremos enunciar outras possibilidades se nos libertarmos da tirania do presente. Então, poderemos cumprir a nossa responsabilidade perante a humanidade futura.

Para orientar este estudo, é primordial tecer considerações quanto à história dos negros e negras, principalmente no Brasil. Munanga e Gomes (2016) apresentam as contribuições dos africanos e africanas trazidos(as) para o Brasil, nossos ancestrais, nos seguintes termos:

No plano econômico, os negros serviram como força de trabalho, fornecendo a mão de obra necessária às lavouras de cana-de-açúcar, algodão, café e à mineração. [...] No plano demográfico, os africanos ajudaram no povoamento do Brasil, tão grande era o tráfico negreiro [...] No plano cultural, destacam-se notáveis contribuições dos negros africanos na língua portuguesa no Brasil, no campo da religiosidade, na arte visual, na dança, na música, na arquitetura etc. (MUNANGA; GOMES, 2016, p. 20).

No entanto, nossa sociedade insiste em desvalorizar a população negra e a importância desta em sua constituição, pois foi construída uma imagem que liga o(a) negro(a) à sujeira, à criminalidade, à preguiça, dentre tantos outros estigmas. Esse discurso

não foi erigido à toa, pois, segundo Bento (2022), há um pacto da branquitude instituído. Conforme essa autora, as instituições da sociedade implementam e regulamentam um modo de funcionamento que se pretende homogêneo e que uniformiza processos e sistemas de valores, bem como o perfil de pessoas que são mais aceitas, na sua maioria homens e brancos, inclusive em lideranças:

[...] Esse pacto da branquitude possui um componente narcísico, de autopreservação, como se o ‘diferente’ ameaçasse o ‘normal’, o ‘universal’. Esse sentimento de ameaça e medo está na essência do preconceito, da representação que é feita do outro e da forma como reagimos a ele (BENTO, 2022, p. 18).

Assim, a pergunta que se coloca é: que imagem de negro(a) é essa que vem sendo construída ao longo dos séculos, desde a época da escravidão? Que identidades estão sendo construídas em nossas instituições, mais especificamente nas escolas? Que discursos são esses?

De acordo com Abreu e Mattos (2008, p. 10), a identidade branca foi construída no Brasil ligada à liberdade e à memória dela, e a identidade negra à escravidão:

Desde o período colonial, as cores hierarquizavam não apenas livres e escravos, mas uma crescente população livre descendente de antigos escravizados que se alforriavam das mais diversas maneiras. Silenciar sobre elas foi uma das formas históricas encontradas para tentar negar essas hierarquias. De fato, elas continuavam a atuar, mesmo depois do fim da escravidão, discriminando todos aqueles que não podiam por seu fenótipo escapar da classificação de ‘negro’. Esse o sentido profundo da ressignificação levada a cabo pelos movimentos negros da segunda metade do século XX. Assumir-se negro(a) passou a significar a incorporação, com orgulho, da herança cultural de milhões de africanos aqui chegados como escravos ao longo de mais de três séculos.

Ou seja, as autoras chamam a atenção para o fato de que, na luta contra o racismo e pelo reconhecimento social, a população afrodescendente brasileira precisou apropriar-se da designação “negro(a)”, ressignificando-a e transformando-a de estigma a motivo de orgulho. Essa ressignificação não ocorreu de forma imediata. Weimer (2013) discute essa questão, salientando que o termo “negro” foi positivado no Brasil ao longo do século XX. Anteriormente, quando se designavam as mobilizações étnico-raciais, não se cogitava denominá-las negras; afinal, essa palavra era identificada com significados pejorativos, principalmente com a condição da escravidão. Weimer (2013, p. 410) elucida que

Existe um certo consenso em torno do fato de que a difusão do termo ‘negro’ associado ao orgulho étnico-racial remete à mobilização contra a ditadura civil-

militar de 1964-1985. Amílcar Araújo Pereira analisou esse processo, destacando o surgimento de uma certa ‘consciência de negritude’ a partir de meados da década de 1970, culminando na fundação do Movimento Negro Unificado em 1978 (Pereira, 2010, p. 61-67). A positivação da categoria ‘negro’ marcou profundamente a sociedade brasileira a partir dos anos 1980, de tal forma que o significado contemporâneo foi eventualmente naturalizado.

Tal reflexão ajuda a compreender as dificuldades ainda encontradas no espaço escolar quando se trata de discutir e nomear a identidade negra, além de inserir as discussões sobre a valorização dos negros e negras e do quanto foram e são fundamentais na formação da sociedade brasileira. Essa dificuldade passa também pela pouca ou nenhuma formação de professores acerca dessa temática.

De acordo com Gomes (2005), a construção de uma identidade negra positiva em uma sociedade que tem ensinado aos negros que sua aceitação passa por uma negação de sua identidade é um desafio enfrentado pelos negros e pelas negras brasileiros(as). Em que medida as escolas têm observado essa questão? Ela é discutida nos processos de formação de professores(as)? Quanto a isso, escreve a autora:

Sendo entendida como um processo contínuo, construído pelos negros e negras nos vários espaços – institucionais ou não – nos quais circulam, podemos concluir que a identidade negra também é construída durante a trajetória escolar desses sujeitos e, nesse caso, a escola tem a responsabilidade social e educativa de compreendê-la na sua complexidade, respeitá-la, assim como às outras identidades construídas pelos sujeitos que atuam no processo educativo escolar, e lidar positivamente com a mesma (GOMES, 2005, p. 44).

Outra discussão necessária é o conceito de “raça”, usado amplamente por estudiosos do século XIX para determinar uma raça superior ou inferior. Segundo Munanga e Gomes (2016), na II Guerra Mundial (1939-1945), esse termo foi usado com um sentido biológico, objetivando justificar a superioridade dos brancos e arianos e dizimar milhares de pessoas. Contrapondo-se a essa visão, o Movimento Negro e outros estudiosos, na contemporaneidade, ressignificaram o termo e rejeitam qualquer ideia de hierarquização das raças. Um desses autores, Sílvio Almeida (2019), ao discutir o racismo que estrutura a sociedade brasileira, observa que a noção de raça serviu para que o colonialismo conseguisse operar na submissão e destruição de diversos povos na América, África, Ásia e Oceania. O autor explica:

Desse modo, pode-se concluir que, por sua conformação histórica, a raça opera a partir de dois registros básicos que se entrecruzam e complementam:

1. como característica biológica, em que a identidade racial será atribuída por algum traço físico, como a cor da pele, por exemplo;

2. como característica étnico-cultural, em que a identidade será associada à origem geográfica, à religião, à língua ou outros costumes, “a uma certa forma de existir”. À configuração de processos discriminatórios a partir do registro étnico-cultural Frantz Fanon denomina racismo cultural (ALMEIDA, 2019, p. 22).

Na análise de Munanga e Gomes (2016), o Movimento Negro ampliou o uso e o sentido do termo para as dimensões sociais e políticas, “que diz[em] respeito à história da população negra no Brasil e à complexa relação entre raça, racismo, preconceito e discriminação racial” (MUNANGA; GOMES, 2016, p. 175).

Em relação à educação, Gomes (2017) defende que o Movimento Negro é educador e reforça que a raça é uma construção social, colocando em xeque o mito da democracia racial. Para a autora, a sociedade brasileira construiu um racismo que tem como principal característica a invisibilidade via mito da democracia racial, destacando a igualdade das raças. Gomes assinala (2017, p. 51):

Trata-se, no entanto, de uma falsa igualdade, pois ela se baseia no apagamento e na homogeneização das diferenças. A democracia racial fala de uma diferença homogeneizadora e inferiorizante, vista como ‘cadinho racial’, como forma ‘híbrida’ de cultura, como ‘fusão racial’ que acaba por cristalizar, naturalizar e subalternizar as diferenças, os grupos étnico-raciais e a sua história. Um dos méritos do Movimento Negro ao longo dos tempos tem sido o fato de desvelar este discurso e, ao fazê-lo, colocar a sociedade brasileira cara a cara com o seu racismo.

Desse modo, para que a discussão sobre a inserção da EREER nas aulas de Educação Física e seu diálogo com a Capoeira seja ancorada nas produções desses autores, é necessário compreender que a EREER é resultado da luta do Movimento Negro e de muitos pensadores. Esses defenderam, ao longo de décadas, a importância de políticas de igualdade racial em face das desigualdades existentes na sociedade brasileira; e a escola, como uma instituição social, tem reproduzido essas desigualdades. Assim, podemos questionar: o que tem sido feito para superá-las?

Buscando responder a essa questão, Domingues (2007) recupera os passos da construção do Movimento Negro. Enquanto movimento social, ele se inicia com a Abolição da Escravatura, em 1888. Mesmo um ano depois, com a Proclamação da República, o sistema social, político e econômico não havia garantido igualdade de direitos, nem ganhos materiais ou simbólicos para a população negra. Em um primeiro momento, as reivindicações desse grupo eram políticas. Em 1978, houve a criação do Movimento Negro Unificado (MNU), chamado primeiramente de Movimento Unificado Contra a Discriminação Racial (MUCDR). Com seu Programa de Ação, criado em 1982, as

reivindicações ampliaram seu repertório³.

A partir de então, o Movimento Negro tem sido protagonista de muitos avanços no campo político, social e simbólico, elaborando “[...] diversas estratégias de luta a favor da integração do negro e erradicação do racismo na sociedade brasileira” (DOMINGUES, 2007, p. 122). Suas ações resultaram em ações afirmativas, definidas por Munanga e Gomes (2016, p. 186) como

[...] um conjunto de políticas, ações e orientações públicas ou privadas, de caráter compulsório (obrigatório), facultativo (não obrigatório) ou voluntário que têm como objetivo corrigir as desigualdades historicamente impostas a determinados grupos sociais e/ou étnico/raciais com um histórico comprovado de discriminação e exclusão. Elas possuem caráter emergencial e transitório. Sua continuidade dependerá sempre de avaliação constante e da comprovada mudança do quadro de discriminação que as originou.

Ainda segundo essas autoras, muitas experiências de ações já ocorreram no Brasil, como a Lei 10.639/2003, que alterou a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* de 1996 (LDB/1996). Foram acrescentados dois artigos, o art. 26-A, tornando obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira em todos os estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio, oficiais e particulares, e o art. 79-B, que determina a inclusão no calendário escolar do dia 20 de novembro como o *Dia Nacional da Consciência Negra*:

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

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

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

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

[...]

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

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação (BRASIL, 2003).

³ Dentre as proposições, estavam: “[...] desmistificação da democracia racial brasileira; organização política da população negra; transformação do Movimento Negro em movimento de massas; formação de um amplo leque de alianças na luta contra o racismo e a exploração do trabalhador; organização para enfrentar a violência policial; organização nos sindicatos e partidos políticos; luta pela introdução da História da África e do Negro no Brasil nos currículos escolares, bem como a busca pelo apoio internacional contra o racismo no país” (DOMINGUES, 2007, p. 114).

Assim, o Conselho Nacional de Educação (CNE), em 2004, redigiu as *Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* (BRASIL, 2004b), configurando uma política curricular:

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, nos termos do Parecer CNE/CP 3/2004 (BRASIL, 2004a) e da respectiva Resolução CNE/CP/2004 (BRASIL, 2004b), estabelecem a educação das relações étnico-raciais, como um núcleo dos projetos político-pedagógicos das instituições de ensino de diferentes graus e como um dos focos dos procedimentos e instrumentos utilizados para sua avaliação e supervisão. Dizendo de outro modo, ao se avaliar a qualidade das condições de oferta de educação por escolas e universidades, tem-se, entre os quesitos a observar, a realização de atividades intencionalmente dirigidas à educação das relações étnico-raciais. Salienta, o referido texto legal, que o processo de educar as relações entre pessoas de diferentes grupos étnico-raciais tem início com mudanças no modo de se dirigirem umas às outras, a fim de que desde logo se rompam com sentimentos de inferioridade e superioridade, se desconsiderem julgamentos fundamentados em preconceitos, deixem de se aceitar posições hierárquicas forjadas em desigualdades raciais e sociais (SILVA, 2007, p. 290).

No que tange à Educação Física, as DCNs contêm em seus princípios a valorização da oralidade, da corporeidade e da dança ao lado da escrita e da leitura, pois são marcas da cultura de raiz africana. Além disso, as DCNs expressam que essa política educacional objetiva que todos os(as) negros(as) possam cursar todos os níveis de ensino em escolas de qualidade, com professores(as) qualificados(as) em todas as áreas de conhecimento. Também está em seus princípios a educação patrimonial, ou seja, o aprendizado a partir do patrimônio cultural afro-brasileiro, como a Capoeira, visando a preservá-lo e a difundi-lo.

Como expresso nas DCNs (BRASIL, 2004b, p. 17),

Tais pedagogias precisam estar atentas para que todos, negros e não negros, além de ter acesso a conhecimentos básicos tidos como fundamentais para a vida integrada à sociedade, exercício profissional competente, recebam formação que os capacite para forjar novas relações étnico-raciais. Para tanto, há necessidade, como já vimos, de professores qualificados para o ensino das diferentes áreas de conhecimentos e, além disso, sensíveis e capazes de direcionar positivamente as relações entre pessoas de diferentes pertencimento étnico-racial, no sentido do respeito e da correção de posturas, atitudes, palavras preconceituosas.

Desse modo, podemos nos perguntar, vindo ao encontro do problema que esta dissertação busca responder: o que fazer a partir das DCNs? Como transpor suas prerrogativas para a prática diária da Educação Física? Seria a Capoeira um possível caminho?

Nesse contexto, defendo a ideia de Gomes (2017) quando compartilha os conceitos

de sociologia das ausências e das emergências, de Boaventura Sousa Santos⁴:

A sociologia das ausências consiste numa investigação que visa demonstrar que aquilo que não existe é, na realidade, ativamente produzido como não existente, isto é, como uma alternativa não credível ao que existe. O objetivo da sociologia das ausências é transformar as ausências em presenças. [...]

A sociologia das emergências consiste em substituir o vazio do futuro segundo o tempo linear por um futuro de possibilidades plurais, concretas, simultaneamente utópicas e realistas, que vão se construindo no presente mediante atividades de cuidado. [...] a sociologia das emergências é a investigação das alternativas que cabem no horizonte das possibilidades concretas (GOMES, 2017, p. 40).

Gomes (2017) nos convida a pensar em uma pedagogia das ausências e das emergências, uma pedagogia do oprimido⁵, no âmbito do Movimento Negro. A educação nem sempre tem sido a da diversidade, da humanização, da busca pelo resgate ético de todos e todas; por isso, a valorização dos saberes que a comunidade negra e o Movimento Negro vêm produzindo, pois são diferentes do conhecimento científico ensinado formalmente nos currículos escolares. São esses saberes que precisamos trazer à tona na busca pela implementação da EREER, conforme Gomes (2017, p. 67):

Trata-se de uma forma de conhecer o mundo, da produção de uma racionalidade marcada pela vivência da raça numa sociedade racializada desde o início de sua conformação social. Significa a intervenção social, cultural e política de forma intencional e direcionada dos negros e negras ao longo da história, da vida em sociedade, nos processos de produção e reprodução da existência. Ou seja, não se trata de ações intuitivas, mas de criação, recriação, produção e potência. A vivência da raça faz parte dos processos regulatórios de transgressão, libertação e emancipação vividos pelos africanos e seus descendentes [...].

Outra discussão emergente no âmbito desta pesquisa é o quanto a formação de professores(as), mais especificamente em relação à Educação Física, tem abrangido a EREER. Gomes (2012), no livro intitulado *Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03*, expõe os resultados da pesquisa de mesmo nome desenvolvida de fevereiro a dezembro de 2009, em parceria com pesquisadores(as) de diversos núcleos e centros de pesquisa em âmbito nacional, buscando entender a implementação da Lei nos sistemas de ensino. Como apontado na pesquisa, a efetivação de práticas pedagógicas que atendem ao preceito legal da Lei nº 10.639/2003

⁴ SANTOS, Boaventura de Sousa. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

⁵ A autora traça um paralelo com a teoria de Paulo Freire, em especial a sua obra *Pedagogia do oprimido* (1987). Freire desenvolveu um pensamento em que o objetivo maior da educação era conscientizar o estudante. Também defendeu a educação como prática de liberdade, em que o ensino deveria ser baseado no cotidiano e na realidade dos alunos e alunas e na qual a esperança de realização de um futuro melhor era possível.

ainda não se sustenta, visto que tais práticas não se tornaram parte do Projeto Político-Pedagógico (PPP), do cotidiano e do currículo, ficando a cargo da ação de um(a) professor(a) ou de um(a) gestor apenas.

Alguns autores, como Silveira e Alviano Júnior (2022), têm defendido que, para efetiva articulação entre a EREER e a Educação Física, é necessário um trabalho coletivo entre todos e todas na escola, além das condições físicas, materiais, intelectuais e até afetivas para o ensino ocorrer. Também reafirmam a importância das transformações nas políticas públicas e nos movimentos sociais, pois as mudanças não se limitam à escola.

Em sua pesquisa sobre o estado do conhecimento relativo à EREER e ao componente curricular de Educação Física, Silveira e Alviano Júnior (2022, p. 19) constata:

Percebemos, por meio de nossas análises, que as pesquisas encontradas são de profunda relevância para a reflexão sobre a EREER e a Educação Física no âmbito da formação inicial de professores, além de fomentar, também, pesquisas futuras na área. No entanto, notamos que, após mais de 18 anos de promulgação da Lei Nº 10.639/2003, ainda é exíguo o trabalho com essa temática nas pesquisas em Educação Física. Desse modo, inferimos que, para a inserção efetiva da EREER no terreno da Educação Física, são necessários maiores investimentos no trato da temática ainda na formação inicial de professores, estendendo-se, também, para a formação continuada e específica.

A prática da Capoeira pode ser um meio para que essa inserção ocorra, uma vez que sua história carrega a cultura afro-brasileira. Gil (2014) aponta que a Capoeira já tem sido utilizada em diferentes disciplinas para o trabalho com os conteúdos relativos à história do Brasil, pois permite partir do conhecimento trazido, muitas vezes, pelos alunos, além de ser uma forma de valorizar a nossa própria cultura.

A partir das aproximações teóricas com o tema e da justificativa da pesquisa, o campo empírico desta dissertação estabeleceu-se por meio da análise de respostas às entrevistas de três professores e uma professora de Educação Física e de Capoeira com base na metodologia da História Oral. Inicialmente, alguns critérios foram estabelecidos para seleção desses docentes, os quais passo a explicitar agora.

O primeiro critério era que o(a) professor(a) tivesse formação em Educação Física e desse aulas de Capoeira. A busca por esses(as) docentes não foi simples, e a primeira dificuldade foi encontrar professores(as) de Capoeira formados(as) em Educação Física. Enquanto que a formação em Educação Física se dá pelo meio formal de ingresso no Ensino Superior, a Capoeira tem uma formação essencialmente prática, de vivência, ensinada e aprendida pela transmissão de conhecimentos dos mais velhos e velhas – e/ou

experientes – para os(as) mais novos(as). Dito de outro modo, não se formam capoeiristas em faculdades de Educação Física.

Como segundo critério, esses(as) professores(as) teriam que estar atuando na escola. Note-se que é inerente à história da Capoeira o seu ensino em lugares diversos (clubes, academias, associações de bairro, centros desportivos, entre outros), e vários(as) capoeiristas contatados(as) não atuavam em escolas no momento.

O último critério foi a diversidade de raça e gênero. Aqui também houve dificuldades, visto que, em termos proporcionais, há mais homens do que mulheres que dão aula de capoeira, além de pessoas negras concluírem menos o ensino superior que os brancos. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2023):

Na população de 18 a 24 anos, 36,7% das pessoas brancas estavam estudando, enquanto entre pretos e pardos a taxa foi de 26,2%. Entre os brancos, nesse grupo etário que frequentavam escola, 29,2% cursavam graduação, ante 15,3% das pessoas de cor preta ou parda. Além disso, 70,9% dos pretos e pardos nessa idade não estudavam nem tinham concluído o nível superior, enquanto entre os brancos este percentual foi de 57,3%.

Assim, pude contar com a colaboração de três professores e uma professora de Educação Física e de Capoeira, todos brancos, e passarei a descrevê-los.

O primeiro colaborador foi o professor Paulo Lara Perkov, Mestre Grande. Ele é branco, tem 55 anos de idade e pratica Capoeira há 48 anos. É formado em Educação Física, especialista em Educação Infantil e Mestre em Educação. Iniciou no ano de 1993 dando aulas de Capoeira em clubes de mães, academias e centros comunitários e somente em 1994 ingressou na Licenciatura em Educação Física. Pertence ao Grupo Nação.

A segunda entrevistada foi a professora Adélia Kervalt Costa Atti, Mestre Didi, que pertence à Associação Herança Cultural Capoeira e é aluna de Mestre Catitu⁶. Natural de Porto Alegre, tem 50 anos de idade e é branca, com 32 anos de prática. Atualmente, coordena o trabalho do grupo em Porto Alegre e em Santa Catarina. É formada em Nutrição

⁶ Segundo Herança Cultural Capoeira (2012), Mestre Catitu significa “porco do mato” e é o apelido de Carlos Alberto Lanatovitz, nascido em Guarulhos, São Paulo. Esse apelido foi dado pelo Mestre Peixe devido a, quando criança, seu cabelo ser avermelhado e arrepiado. É capoeirista desde 1976 e, em 1982, formou-se professor. A pedido de vários capoeiristas da época, por ter uma boa didática, montou em 1991 seu próprio trabalho, fundando a Associação Desportiva e Cultural Guerreiros de Zumbi. Mais tarde, sentiu a necessidade de reformular seu trabalho, passando então o grupo a se chamar Herança Cultural Capoeira. Mestre Catitu se consagrou vice-campeão brasileiro, tri-campeão paulista e tetracampeão guarulhense. Destaque técnico em competição, foi escolhido para representar São Paulo no Encontro Mundial de Capoeira no Rio de Janeiro em 1991.

e em Educação Física, trabalha como professora de Capoeira no Colégio Marista Rosário, no Afro-Sul Odomode e em cinco escolas de Educação Infantil em Porto Alegre.

O terceiro colaborador foi o professor Rodrigo Santanna da Costa, que tem 42 anos. Branco, formado em Licenciatura plena em Educação Física pela Universidade Luterana do Brasil (ULBRA) em 2005, trabalha com Educação Física e Capoeira em escolas de Educação Infantil, além de coordenar grupos de corrida em Porto Alegre. Pertence ao Grupo ACAPOEIRA, coordenado pelo Mestre Gororoba.

O outro entrevistado foi o professor Roberto Costa de Ávila, Mestre Tucano. Ele é branco, tem 59 anos e atua como professor de Capoeira há 30 anos. Trabalha no Colégio Israelita Brasileiro e no Colégio Kennedy. Realizou a Licenciatura em Educação Física na UNISINOS. Também é professor de jiu-jítsu, possuindo diversos títulos em campeonatos de Capoeira e jiu-jítsu. É fundador e integrante do Grupo Camboatá.

Cabe explicitar que a opção por manter a identificação da entrevistada e dos entrevistados, não se utilizando pseudônimos, deve-se ao fato de que seus nomes, seus apelidos de Capoeira e suas trajetórias de formação e de atuação profissional são características que dão sentido à investigação. Dessa forma, a quebra do anonimato tornou-se fundamental para a possibilidade de construção de conhecimentos e para responder ao problema de pesquisa proposto.

Após essa breve apresentação do campo empírico, que será aprofundada no capítulo posterior, e das considerações sobre as intenções desta dissertação em face à justificativa do tema, passo a explicar a organização dos próximos capítulos. No capítulo 2, intitulado “A investigação: descrevendo os caminhos teóricos e metodológicos do estudo”, abordo a discussão conceitual e a trajetória da pesquisa, além de aprofundar teoricamente a metodologia da História Oral utilizada como análise do campo empírico. No capítulo 3, “Quando a ERER entra na roda: aproximações e distanciamentos na evolução histórica da Educação Física e da Capoeira”, discorro sobre a história da Educação Física e da Capoeira e suas aproximações com a ERER. No capítulo 4, “A Capoeira dentro da escola: narrativa de capoeiristas-professores de Educação Física”, analiso as entrevistas realizadas em três tópicos: “Trajetórias de vida e encontros e desencontros com a Capoeira e com a Educação Física”; “Formação continuada e relações entre Capoeira e Educação Física no cotidiano do trabalho”; e “A ERER nas narrativas da professora e dos professores capoeiristas”.

As Considerações Finais expõem as reflexões que decorrem desta produção acadêmica. Buscam recuperar os objetivos e o problema de pesquisa e respondê-lo, na tentativa de compor novas perspectivas investigativas, inerentes a um trabalho de pesquisa.

2 A INVESTIGAÇÃO: DESCREVENDO OS CAMINHOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DO ESTUDO

Neste capítulo é apresentada a aproximação ao campo temático, realizada para sistematização das produções acadêmicas que se propõem a debater com o tema desta dissertação, tal como os referenciais teóricos que serviram como base na análise do campo empírico e para a metodologia que orienta esta pesquisa. Desta forma, foi dividido em dois tópicos: o primeiro trata da revisão da produção acadêmica e o segundo dos caminhos investigativos, passando pelos referenciais teóricos e metodológicos.

2.1 Revisão do campo de estudos

Como a presente dissertação aborda a Educação Física na escola e as possíveis relações entre a prática da Capoeira e a ERER, fez-se um levantamento das produções acadêmicas acerca dessa temática, em nível de mestrado e doutorado, nos programas de pós-graduação (PPGs) nacionais. As buscas foram realizadas no banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e no repositório da biblioteca digital brasileira de teses e dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), com um recorte temporal de 2004 a 2021. As palavras-chave usadas na pesquisa foram combinações de duas a três em cada exame, tais como: “Educação Física”, “Capoeira”, “racial”, “étnico”, “relações étnico-raciais”, “formação de professores”, “História Oral”. Como resultado, foram encontradas seis dissertações e seis teses que dialogam com o tema desta pesquisa, conforme exposto no Apêndice A.

Na análise dos trabalhos, não houve um gênero predominante entre os pesquisadores, dado que seis pesquisas foram desenvolvidas por pessoas do gênero feminino e seis do gênero masculino. Por outro lado, o PPG em Educação teve um destaque maior, pois dos doze trabalhos encontrados, oito foram desenvolvidos nessa área, enquanto que o restante foi realizado em diferentes áreas, a saber: Desenvolvimento Regional, Ciências do Movimento Humano, Movimentos Sociais e Educação Profissional e Tecnológica, com um trabalho cada. Além disso, todas as pesquisas foram desenvolvidas a partir de 2004: uma dissertação e uma tese foram defendidas no ano de 2004, uma tese em 2009, uma dissertação em 2014, duas dissertações em 2017, uma dissertação em 2018, uma dissertação e uma tese em 2019, duas teses em 2020 e uma tese em 2021. Esse marco

temporal chama a atenção, pois é posterior à promulgação da Lei nº 10.639/2003, período em que a sua implementação já estava em curso.

Passarei a analisar as pesquisas que discutem os conceitos considerados mais importantes para esta dissertação. A primeira dissertação que dialoga com as questões desta pesquisa é a elaborada por Daniel da Silva San Gil, intitulada *Preconceito racial na escola: contribuições da capoeira angola para uma educação física reflexiva*, desenvolvida no PPG em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) em 2014. Gil discute a inclusão e a permanência de conteúdos africanos e afrodescendentes no currículo de Educação Física escolar do primeiro segmento do Ensino Fundamental de escolas públicas do Rio de Janeiro. O objetivo era investigar se o professor de Educação Física escolar propõe, em suas aulas, conteúdos que possam redimensionar o olhar dos alunos para a melhoria das relações étnico-raciais, utilizando especialmente a Capoeira Angola, e identificando algumas problemáticas encontradas ao se trabalhar com esses conteúdos.

Gil (2014) produziu os dados por meio de questionários e entrevistas, tendo como colaboradores cinco professores que trabalham em estabelecimentos públicos de ensino. Foi colocada em pauta a questão da importância desses conteúdos para a formação de um aluno com maior capacidade reflexiva, utilizando como exemplo, para essa discussão, a Capoeira Angola. Na dissertação, são desenvolvidos os conceitos de racismo, cultura negra, formação docente e conteúdos africanos e afro-brasileiros. Dessa forma, ao analisar os dados produzidos por meio dos questionários e das entrevistas, o autor organiza seus enunciados com base nas seguintes categorias: formação de professores, conhecimento sobre a Lei nº 10.639/2003, conteúdos africanos e afrodescendentes nas aulas de Educação Física, racismo na escola e nas aulas de Educação Física, Capoeira e Capoeira Angola nas aulas de Educação Física escolar, projetos interdisciplinares sobre racismo e preconceito racial e a relação da localização da escola com a relevância social dos conteúdos.

Destacam-se na dissertação os obstáculos em relação à aplicação da Lei nº 10.639/2003. Segundo o pesquisador,

O primeiro é o desconhecimento por parte dos docentes sobre a mesma, sua função e no que ela muda a dinâmica das aulas, no que concerne prover ao aluno negro e não-negro acesso a conteúdos que tratem da questão racial e do negro no Brasil. A formação deste docente se mostra carente de fundamentação para tratar desses assuntos, tão importantes no que se espera de uma educação dita democrática (GIL, 2014, p. 93).

Nessa linha de raciocínio, o autor convida a pensar que o trabalho do professor de Educação Física deve abarcar também a reflexão sobre o quê e como ensinar os conteúdos étnico-raciais, pois o racismo existe na sociedade brasileira, na escola e nas aulas de Educação Física, e o professor não pode se eximir de trabalhar esses conteúdos com viés crítico e reflexivo.

Nessa pesquisa, a Capoeira Angola é entendida “como referência de conteúdo de matriz africana” (GIL, 2014, p. 94). Por meio dela, é possível “trabalhar com os alunos negros e não negros as questões que consideramos relacionadas à lei 10.639/03: a história da África e dos africanos no Brasil, e os aspectos da cultura afro-brasileira presentes na sociedade brasileira nos dias atuais” (GIL, 2014, p. 94).

Por último, ressalta-se na dissertação a urgência de se revisar os currículos dos cursos superiores de Educação Física, rever os currículos escolares e projetos pedagógicos, além de atualizar professores(as) e criar um ambiente favorável para que eles(as) possam trabalhar conteúdos que formem cidadãos e cidadãs mais críticos(as), reflexivos(as) e preparados(as) para lidar com o racismo estrutural posto em nossa sociedade.

Nesse sentido, defendo que a presente dissertação dialoga com a de Gil (2014), na medida em que também problematiza a formação em Educação Física para a EREER e a relação com a Capoeira. Por ser parte da cultura corporal de movimento, a Capoeira é um importante meio para a formação de cidadãos mais críticos, menos racistas e que valorizem as culturas que integram a formação da sociedade brasileira. Reitero, com o autor, a importância da formação inicial e continuada estar em consonância com o projeto de uma educação que não seja mera reprodutora de uma sociedade desigual. A escola tem que romper a lógica da hierarquização dos conteúdos na qual foi construída a partir de um olhar branco e europeu. A valorização da cultura africana deve fazer parte do dia a dia da escola.

Outra dissertação analisada foi a de Luiz Fernando Carneiro Guimarães, com o título *A capoeira e a implementação da lei 10639/03 na educação física escolar: percepções e possibilidades*, da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), defendida em 2017. O estudo vislumbra a Capoeira como uma possibilidade de contribuir para a cultura africana e/ou afro-brasileira na Educação Física escolar. O autor defende que ela seja abordada por concepções que a vivenciem em sua totalidade. Além disso, Guimarães (2017) estabelece como propósito de seu estudo uma atuação mais ampla dos negros no Amapá. Isso se justifica na medida em que há uma ascendência africana forte na composição étnica dos habitantes daquele Estado.

O autor apresenta a seguinte questão como problema de pesquisa: “como se dá a

abordagem da Capoeira na Educação Física escolar e qual(is) o(s) impacto(s) desse processo na implementação da Lei 10.639/03 no âmbito da disciplina?” (GUIMARÃES, 2017, p. 19). Seu objetivo foi analisar, a partir das percepções apresentadas por um grupo de professores da rede de ensino público estadual do Amapá, o impacto da Capoeira no processo de implementação da Lei nº 10.639/2003 na Educação Física escolar. Os dados empíricos foram produzidos, da mesma forma que no trabalho anterior, por meio de questionários e entrevistas individuais semiestruturadas com quatorze docentes de Educação Física escolar, e a análise dos resultados foi realizada sob o enfoque da Análise de Conteúdo.

A análise dos dados dessa pesquisa está organizada em quatro eixos: étnico-demográfico, formação, legislação e atuação. No primeiro eixo, Guimarães (2017) apresenta as análises quanto aos atributos pessoais dos docentes; no segundo, é feita uma descrição sobre as características profissionais dos educadores; no terceiro, as observações do conhecimento dos professores acerca das legislações, principalmente da Lei nº 10.639/2003. No último eixo, são retratadas as análises concernentes às atuações dos docentes colaboradores, em especial as que dizem respeito à abordagem da Capoeira.

Como conclusão de pesquisa sobre a formação para a EREER, o autor observa que, apesar da metade dos professores participantes ter se graduado depois da promulgação da Lei nº 10.639/2003, não estava garantida a implementação da referida legislação na Educação Física escolar. A maioria dos educadores não conhece a Lei nº 10.639/2003 e grande parte não aborda a Capoeira nessa perspectiva, além de muitos ainda fazerem uso de concepções teórico-metodológicas que abordam inadequadamente os conteúdos africanos e afro-brasileiros nas aulas. Entre os professores que colaboraram nesse estudo, percebe-se a ênfase apenas no corpo e movimento, desenvolvendo-se poucas discussões acerca de temas como democracia racial, discriminação, preconceito, racismo, raça, miscigenação e embranquecimento.

Guimarães (2017) ainda aponta que, no que diz respeito a como esses professores trabalham a Capoeira e como a entendem, a conclusão foi de que o ensino da capoeiragem nas escolas fica restrito a eventos específicos e esporádicos, resumindo-se aos aspectos que a associam à dança e à luta, embora haja compreensão de que ela é um meio de se trabalhar a EREER e do reconhecimento de toda a cultura que ela representa. Em resumo, os pontos explicitados pelo autor em sua conclusão foram a inadequada abordagem de conteúdos africanos afro-brasileiros nas aulas de Educação Física, o pouco conhecimento de diretrizes para a EREER na esfera educacional e a presença marcante de concepções teórico-

metodológicas que enfatizam apenas o corpo e o movimento.

Esse trabalho reforça a ideia de que trabalhar com a Capoeira não garante que se desenvolva uma prática comprometida com a valorização da cultura africana e afro-brasileira. Uma formação em Educação Física que não contemple conteúdos e discussões que abordam o mito da democracia racial, o racismo estrutural e a contribuição de todos os povos na formação da sociedade brasileira apenas reproduz a concepção eurocentrada de Educação Física.

Corroborando a pesquisa de Guimarães (2017), recorro a Paulo Freire (2000), pois a Educação Física que defendo é a que possa colaborar para uma educação mais justa, que valorize todos e todas que estão na escola:

Mas o que quero dizer é o seguinte: na medida em que nos tornamos capazes de transformar o mundo, de dar nome às coisas, de perceber, de entender, de decidir, de escolher, de valorar, de, finalmente, eticizar o mundo, o nosso mover-nos nele e na história vem envolvendo necessariamente sonhos por cuja realização nos batemos. Daí então, que a nossa presença no mundo, implicando escolha e decisão, não seja uma presença neutra (FREIRE, 2000, p. 32).

Outra dissertação que dialoga com o tema deste estudo foi defendida em 2017 por Maíra Lopes de Araújo, intitulada *Os efeitos político-pedagógicos produzidos pela prática da capoeira no contexto escolar: a compreensão dos coletivos docentes de duas escolas da RME-POA*, do PPG em Ciências do Movimento Humano, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Esse estudo teve como problema de pesquisa: “Quais os efeitos político-pedagógicos produzidos pela prática da Capoeira no contexto escolar na compreensão dos coletivos docentes de duas escolas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre?”. Como campo empírico, a autora pesquisou duas escolas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre que contemplaram as seguintes características: ter trabalhos com Capoeira em atividade constante há, no mínimo, um ano; uma escola onde a Capoeira é uma atividade curricular nas aulas de Educação Física, ou em outro formato, e uma escola que ofereça a Capoeira somente como atividade extraclasse em turno inverso.

A construção de informações foi feita a partir dos seguintes procedimentos e instrumentos: análise dos projetos político-pedagógicos das instituições educacionais participantes; questionários respondidos por coletivos docentes das duas escolas; entrevistas semiestruturadas com quatro professores(as) de cada escola. Esses(as) foram escolhidos(as) com base nos seguintes critérios: o(a) diretor(a) da escola; duas mulheres; com mais de 30 anos de idade e experiência docente acima de seis anos em escolas

públicas (experiente); com menos de 30 anos de idade e experiência docente de até seis anos em escolas públicas (pouca experiência); não ser responsável pela disciplina de Educação Física, nem ter formação nessa área, com exceção do(a) diretor(a), e não ser capoeirista ou já ter exercido essa atividade ao longo de sua vida, com exceção do(a) diretor(a). Além dos(as) quatro docentes de cada escola, Araújo (2017) contou com um colaborador com experiência específica em Capoeira, Educação Física e escola para falar sobre questões históricas a respeito da inserção da Capoeira na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre.

Os principais conceitos mobilizados na análise foram histórias e culturas afro-brasileiras, currículo, poder e contracultura escolar. Com desenho metodológico descritivo-explicativo, foram utilizados questionários, entrevistas semiestruturadas e análise de documentos como instrumentos para a construção de informações. A partir da triangulação das informações, emergiram cinco categorias, identificadas como os efeitos político-pedagógicos produzidos pela prática da Capoeira na escola: Disciplina, respeito, convívio; Som, música, barulho; O Pedagógico; Ocupação de espaços: físico, político, simbólico; Religião, religiosidade e enfrentamentos institucionais.

Em suas conclusões, Araújo (2017) apontou que a prática da Capoeira na escola produz efeitos político-pedagógicos significativos, ocupando lugares diversos nos espaços escolares e na educação de crianças e adolescentes. Ela é avaliada pelos docentes entrevistados como um elemento educacional de relevância sociocultural por sua história de resistência, em especial à escravidão brasileira, bem como uma atividade que promove a acessibilidade e a igualdade, uma vez que as relações interpessoais se constituem de forma horizontal, respeitando os diferentes saberes. Por outro lado, é entendida por esses docentes como uma prática que perturba o ambiente escolar, desconcentrando as crianças e os(as) adolescentes, prejudicando a aprendizagem dos conteúdos. Ainda segundo a autora, os efeitos produzidos provocam desacomodações ideológicas, sugerindo a revisão de princípios educacionais tradicionais e inovações nas práticas pedagógicas com ações individuais e coletivas.

É necessário ressaltar a importância da Capoeira apontada nessa pesquisa. Vindo ao encontro da perspectiva de Gomes (2012), indica-se a necessidade do trabalho com os saberes da comunidade negra e do Movimento Negro, diferentes do cientificismo que os excluiu durante décadas, para a efetivação da EREER. Além disso, Araújo (2017) demonstra que já existem escolas que incluem a Capoeira em sua prática escolar, dialogando com a presente dissertação, na medida em que dá voz aos professores e professoras que trabalham

nas escolas e precisam ter suas práticas ressignificadas cotidianamente. Isso evidencia a importância de uma educação continuada.

Luiz Eduardo Diaz de Carvalho defendeu, em 2018, a dissertação *Formação do professor de educação física no Brasil: as contribuições da capoeira para a educação integral*, desenvolvida no PPG em Educação Profissional e Tecnológica da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). O estudo teve como problema de pesquisa a indagação quanto à possibilidade de a Capoeira contribuir para um processo de educação integral na área da Educação Física. O autor mobilizou os conceitos de Educação Física, Capoeira, educação integral, ideologia, cultura popular e cultura corporal e utilizou-se do método dialético dentro da perspectiva histórico-crítica da educação, no sentido de confrontar as realidades. Através da pesquisa de caráter bibliográfico, o autor estudou, historicamente, a formação do professor de Educação Física na sua relação com a Capoeira.

Nesse processo de pesquisa, dois aspectos foram considerados: a criação das escolas de Educação Física, cujos currículos constituíram a formação dos professores de Educação Física em seu aspecto formal, e as práticas não formais, como é o caso da Capoeira. Os saberes próprios da Capoeira tiveram origem popular e foram constituídos durante o período escravista e no pós-abolição. Essa prática parece ter alcançado níveis bastante desenvolvidos, ou seja, tratou-se não somente de uma herança cultural afro-brasileira, mas de uma invenção tipicamente popular brasileira.

Na dissertação, entrecruzaram-se temas como políticas públicas afirmativas e cultura popular; Capoeira; educação física formal; educação física não formal e discriminação racial. Carvalho (2018, p. 19) enfatiza a história da Educação Física brasileira e a história da Capoeira:

Após a verificação empírica (revisão bibliográfica), a análise crítica do material empírico resenhado mostrou uma relação entre Educação Física e Capoeira que se apresentou basicamente de duas formas: a primeira, predominante, revela uma capoeira na escola e a outra, que apresenta possibilidades de superação das contradições sociais, revela uma capoeira da escola. Nesta análise foram consideradas as características ideológicas e epistemológicas que apareceram ao longo do processo de criação da prática formal da Educação Física, ou seja, da formação dos professores, do estabelecimento dos currículos formativos e dos objetivos destes currículos e a possível contribuição da Capoeira.

Como conclusão de sua pesquisa, Carvalho (2018) afirma que a educação integral pode produzir novas formas de consciência social que apoiem os interesses das classes trabalhadoras. O autor defende que podemos fazer uso dos múltiplos saberes desenvolvidos pela Capoeira para essa finalidade, num esforço conjunto de professores(as) e estudantes.

Com base nessa dissertação, podemos afirmar que a Capoeira é uma prática que rompe com os preconceitos raciais e combate o racismo que estrutura a nossa sociedade e, conseqüentemente, a escola. Nesse sentido, Almeida (2019), ao falar sobre o racismo estrutural, assevera que as instituições precisam agir contra a desigualdade racial para que não reproduzam as práticas racistas já normalizadas na sociedade: “De tal modo que, se o racismo é inerente à ordem social, a única forma de uma instituição combatê-lo é por meio da implementação de práticas antirracistas efetivas” (ALMEIDA, 2019, p. 34).

Dentre as teses que dialogam com esta dissertação, a primeira que gostaria de ressaltar é a de José Luiz Cirqueira Falcão, *O jogo da capoeira em jogo e a construção da práxis capoeirana*, defendida no PPG em Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA) em 2004. Essa pesquisa teve por objetivo principal criticar e propor elementos teórico-metodológicos para o trato com o conhecimento da Capoeira no currículo de formação profissional, partindo da análise da realidade dessa manifestação cultural em espaços educacionais formais e não-formais do Brasil e do Exterior. Foram mobilizados os conceitos de práxis, prática social, cultura e trabalho.

Segundo Falcão (2004), esses elementos teórico-metodológicos concebem a Capoeira como práxis qualificada pela noção de complexo temático e articulam os fundamentos da pesquisa-ação com as possibilidades pedagógicas: experimentação, problematização, teorização e reconstrução coletiva do conhecimento. O autor analisou experiências com Capoeira nos currículos de duas universidades brasileiras (UFBA e Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC) e também em instituições educacionais formais e não-formais de alguns países europeus (Portugal, Espanha, Itália, Inglaterra, Noruega e Polônia).

Uma das experiências estudadas foi desenvolvida na Faculdade de Educação da UFBA, na qual ocorreu um projeto-piloto, em forma de seminário e de caráter experimental, intitulado “Construindo uma metodologia para o ensino da capoeira”, além da realização de uma pesquisa-ação na disciplina Capoeira, oferecida no currículo do curso de Educação Física da UFSC, envolvendo estudantes de vários cursos de graduação da UFBA e pessoas da comunidade (em torno de trinta pessoas), sem restrição de fase acadêmica, nem tampouco a exigência de pré-requisitos. No início dos trabalhos, foram distribuídos aos participantes: um texto que explicitava os objetivos, a justificativa e a metodologia do seminário; um protocolo para sondar os objetivos e a expectativa dos participantes em relação ao seminário; e uma ficha cadastral para conhecer as experiências que eles já tinham em relação à Capoeira.

Ao fim dessa etapa, foi reconhecido que:

[...] essa metodologia se mostrou viável para atender esse fim, pois permitiu uma problematização das formas como essa manifestação vem sendo tratada nos currículos universitários, freqüentemente pautadas por pedagogias de assimilação, com repasses de “saberes” inquestionáveis que devem ser “copiados” pelos estudantes; b) existem indicadores de novos espaços, conteúdos, tempos pedagógicos e sujeitos do ato educativo, destacando-se: processos identitários, intensidade, ressonância, auto-organização dos participantes, abertura à experiência cultural, perspectiva interdisciplinar e interface entre o pedagógico, o cultural e o científico (FALCÃO, 2004, p. 188).

É importante ressaltar que Falcão (2004) justifica a opção de utilizar, como campo empírico, as experiências desenvolvidas com Capoeira em espaços escolares e não-escolares de educação por três motivos: a responsabilidade ético-política em relação à produção do conhecimento em Capoeira com vistas a compreender o fenômeno investigado e colaborar com o processo de transformação da realidade social; a ampliação e democratização do debate teórico relacionado à Capoeira, na medida em que sua vertiginosa inserção nos currículos de formação profissional representa um fato significativo; e a importância da interlocução dos espaços formais e não-formais de educação na “construção de possibilidades autônomas, solidárias, autodeterminadas coletivamente no processo de construção do trabalho pedagógico e no trato com o conhecimento de manifestações oriundas das chamadas ‘camadas populares’” (FALCÃO, 2004, p. 12).

Outro elemento discutido por Falcão (2004) foi a inserção da Capoeira nos meios acadêmicos. O pesquisador disserta sobre a importância de Mestre Bimba nesse processo e, também, suas contradições:

Seus defensores, ao contrário, sustentam que Bimba, com a Regional, salvou a capoeira da extinção, tirando-a de ‘baixo da pata do boi’ e adequando-a às exigências do mundo moderno. A criação de um método de ensino para o ensino da capoeira, por Mestre Bimba, é vista como ponto positivo pelos seus discípulos, embora haja teses polêmicas que contestem a originalidade desta criação. Para alguns opositores mais radicais, se Mestre Bimba tirou a capoeira de baixo da pata do boi foi para colocá-la embaixo de seus excrementos (FALCÃO, 2004, p. 190).

Assim, Falcão (2004) afirma que a inserção da Capoeira em espaços institucionais foi tensa naquele período por ter sido feita por indivíduos de classes sociais mais favorecidas, mas que a Capoeira nas escolas e nas universidades foi agregada por professores de Educação Física e capoeiristas por entenderem a importância dessa

manifestação cultural.

Essa discussão vem ao encontro da defesa da Capoeira como uma manifestação cultural que pode fazer parte da formação de professores de Educação Física. Com essa inclusão, os professores teriam meios de levá-la para as escolas e universidades, dialogando com práticas antirracistas, auxiliando a romper com uma visão eurocêntrica das práticas formativas na Educação Física.

Ao analisar o processo de organização do trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento da Capoeira no currículo de Educação Física da UFBA, Falcão (2004) utilizou documentos, dados de entrevistas, questionários e observações de aulas ministradas na disciplina, buscando um reconhecimento da realidade e das possibilidades naquela universidade. Foram entrevistados dois dos seis professores que já ministraram a disciplina Capoeira na UFBA, além de alunos e ex-alunos do curso de Educação Física que concluíram as disciplinas de Capoeira ofertadas no currículo. Com o intuito de complementar o conjunto de dados para a análise, foram analisados os programas de algumas disciplinas.

Com esse campo analítico, Falcão (2004) aponta algumas conclusões: as possibilidades e a realidade da disciplina Capoeira no curso de Educação Física da UFBA são limitadas pela carência de material didático específico e outras carências mais gerais que acometem todas as outras disciplinas; os materiais disponíveis eram de qualidade duvidosa, muitos deteriorados; predominância de uma perspectiva de trato com o conhecimento em que a reflexão pedagógica gravitava em torno de questões relacionadas com a situação da Capoeira baiana; atividades práticas que, em geral, enfatizavam técnicas e habilidades, com repetição pelos estudantes; falta de unidade e organicidade no processo avaliativo; conteúdos ministrados que não garantiam que os estudantes se sentissem seguros para ministrar Capoeira em suas aulas, sem vislumbrar uma contribuição direta desse conteúdo para sua futura atuação profissional.

Acredito que essa tese dialoga com a minha pesquisa para a inserção e a valorização da Capoeira na escola. Nesta dissertação, reforço o que Falcão debateu em seu estudo, ampliando a argumentação para o seu potencial na implementação da ERER nas aulas de Educação Física. Sua força está na possibilidade de experiências que proporciona e que é compartilhada nos depoimentos dos professores e da professora que entrevistei. Quanto à Educação Física, está expresso na *Base Nacional Comum Curricular – BNCC* (BRASIL, 2018, p. 213):

É fundamental frisar que a Educação Física oferece uma série de possibilidades para enriquecer a experiência das crianças, jovens e adultos na Educação Básica, permitindo o acesso a um vasto universo cultural. Esse universo compreende saberes corporais, experiências estéticas, emotivas, lúdicas e agonistas, que se inscrevem, mas não se restringem, à racionalidade típica dos saberes científicos que, comumente, orienta as práticas pedagógicas na escola. Experimentar e analisar as diferentes formas de expressão que não se alicerçam apenas nessa racionalidade é uma das potencialidades desse componente na Educação Básica.

Em outra etapa da pesquisa, Falcão (2004) desenvolveu um seminário de pesquisa-ação dentro da disciplina optativa de Capoeira do Curso de Educação Física da UFSC. O autor contou com vinte e dois participantes matriculados, dentre os quais apenas cinco não tinham qualquer experiência com Capoeira, apenas a conheciam por meio da mídia ou de exposições em eventos comemorativos ou rodas de rua. Um dos participantes tinha cerca de dez anos de experiência, e outro já havia acumulado mais de quinze anos de experiência sistemática. Em relação à faixa etária, a média era de 23 anos. Foram quatorze participantes do sexo masculino e oito do sexo feminino.

Diante desses perfis, ficou explicitado que uma ação educativa intencional institucionalizada se dá entre pessoas com graus diferentes de maturação humana, de valores, de expectativas e de experiências vivenciadas, e isso demanda organização e sistematização do trabalho pedagógico. Na visão de Falcão (2004), é necessário conhecimento da realidade, adequada fundamentação teórica e satisfatória instrumentalização técnica a fim de que haja condições apropriadas para o desenvolvimento das novas gerações.

Nessa ação da disciplina-campo, além das atividades em sala de aula, havia sistematicamente encontros semanais para desenvolver as ações, como incentivo aos integrantes para participar das atividades dos projetos de extensão em desenvolvimento no Centro de Desportos da UFSC e de outras experiências de natureza similar. O objetivo fundamental era não só melhorar a prática pedagógica, mas gerar conhecimento. Como escreve Falcão (2004, p. 213):

O seminário de pesquisa-ação foi balizado por duas preocupações centrais e articuláveis entre si: i) necessidade de instrumentalização dos profissionais em formação para tratar o conhecimento da capoeira numa perspectiva crítico-superadora e ii) possibilidades de construção de competências conceituais e teóricas que garantissem qualidade no trato com o conhecimento relacionado a esta manifestação cultural em suas mais diversas formas de abordagens.

Após a sistematização dos dados desse seminário, o autor procurou conhecer a

realidade da Capoeira em outros contextos, inclusive no Exterior, onde ela vem despertando visível interesse por parte de instituições acadêmicas e em espaços não escolares de educação. Falcão estagiou na Universidade de Lisboa, realizando entrevistas semiestruturadas com pessoas que fazem da Capoeira o seu trabalho em Portugal e outros países. Além disso, fez uma entrevista coletiva com os integrantes dos grupos visitados, com o objetivo de promover confronto de ideias, nem sempre possível nas entrevistas individuais. Também analisou alguns documentos sobre os grupos frequentados, acervos de fotos, programas e calendários de atividades, planejamentos, páginas eletrônicas, reportagens de jornais e revistas, regulamentos, textos elaborados pelos integrantes dos grupos, panfletos e outros materiais de divulgação.

Falcão (2004) constatou que o processo de mundialização do capital não elimina símbolos tradicionais, mas incide sob suas formas de tratamento e explicita a heterogeneidade e a diversidade cultural que caracterizam as sociedades complexas. Assim, mestres(as) e professores(as) ensinam os seus fundamentos para pessoas provenientes das mais diferentes origens e culturas e, com isso, vêm contribuindo para a quebra de tabus e estereótipos construídos no interior do seu próprio movimento histórico:

Como construção cultural, a capoeira constrói-se sem cessar. Ou seja, em movimento dinâmico e complexo, ela se auto-reproduz, pois sua ecologia é a cultura, é a sociedade, é o mundo. Ela traz embutida a ideia de um processo cujos efeitos ou produtos se tornam produtores ou causas. A capoeira é produzida como expressão do grau de desenvolvimento da sociedade em seu conjunto, sendo, portanto, síntese de múltiplas determinações. Todas as suas formas acabadas são apenas configurações transitórias, porque, em essência, ela é movimento preñado de contradição, de conflito, de negação de si mesma (FALCÃO, 2004, p. 253).

O autor aponta que não basta inserir a disciplina de Capoeira nos espaços de formação, sendo necessário que esse processo esteja em sintonia com o projeto de sociedade que se pretende construir:

Para além de uma perspectiva produtivista, propugnamos uma capoeira em permanente construção, cuja 'produção', 'distribuição' e 'consumo' se dêem simultaneamente, sem intermediários. Não devemos produzir capoeira hoje para consumi-la amanhã. Ela não deve ser 'enlatada' para consumo posterior. Sua base real e sua maior virtude é o presente, não um presente contínuo, mas um presente histórico, livre de coerções e obrigações funcionalistas (FALCÃO, 2004, p. 355).

Ainda segundo Falcão (2004), deve-se considerar que o significado que os sujeitos aprendem de suas práticas emocionalmente compartilhadas está vinculado à intensidade

das interações e à plenitude da experiência, e que a Capoeira se insere no modelo cultural capitalista e está sujeita, portanto, à estratificação social própria de uma sociedade dividida em classes, expressando-se em possibilidades diversificadas de acordo com as classes sociais onde está inclusa.

Concluindo, o autor escreve:

[...] a experiência histórica da capoeira é conflituosa, densa, dinâmica e contraditória. Embora tenha se tornado refém, como mercadoria dos interesses do capital, consolidou, no calor das contradições do seu desenvolvimento histórico, saberes significativos que, se forem tratados pedagogicamente com o subsídios teórico-metodológicos referenciados pelo entendimento exposto nesta tese sobre práxis capoeirana e complexo temático, podem contribuir efetivamente com o desenvolvimento da prática pedagógica numa perspectiva autodeterminada, autônoma, solidária, reflexiva e crítica (FALCÃO, 2004, p. 356).

Essa concepção do ensino da Capoeira é defendida na presente dissertação, embasada ainda em Freire (2021) quando este escreve sobre a prática educativa, pois para ele a educação deve proporcionar condições para que os sujeitos envolvidos no processo possam se assumir como seres sociais e históricos, capazes de transformar sua realidade. Essa prática é proporcionada pela Capoeira, como já descrito por Falcão (2004) e pela professora e professores entrevistados neste trabalho, conforme trataremos adiante.

Outra tese que vem ao encontro do tema desta pesquisa é a de Paula Cristina da Rosa Silva, *O ensino-aprendizado da capoeira nas aulas de educação física escolar*, defendida no PPG em Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) em 2009. Ela teve como objetivo discutir possibilidades de ensino-aprendizado da Capoeira na Educação Física escolar, compreendendo-a como uma linguagem na qual a gestualidade, a musicalidade, os aspectos históricos e a ritualidade compõem um acervo a ser apropriado pelos alunos, de modo que eles possam compreendê-la e praticá-la. Seu campo empírico foi composto de um curso de Capoeira para professores de Educação Física que atuavam no Ensino Fundamental da rede pública da Região Metropolitana de Campinas e do acompanhamento das aulas de Capoeira desenvolvidas por duas professoras no contexto da Educação Física no Ensino Fundamental.

Os principais conceitos mobilizados na análise foram cultura corporal, metodologia de ensino crítico-superadora, escola, Educação Física escolar, cultura oral e manifestação cultural. Em suas conclusões, Silva (2009) apontou que a vivência do curso de Capoeira oferecido para os professores foi bastante positiva, pois eles tiveram contato com os diferentes aspectos dessa manifestação. Houve a participação de um mestre de Capoeira na

mediação do processo de ensino-aprendizado dos professores, fato que se mostrou bastante positivo, pois esses professores demonstraram insegurança em ministrar o conhecimento em Capoeira em suas aulas. De acordo com a autora, essa insegurança suscita reflexões sobre o ensino-aprendizado relativo a esse conhecimento na formação continuada de professores de Educação Física.

Referentemente às aulas de Educação Física que abordaram o tema Capoeira nas escolas, Silva (2009) percebeu que o trabalho das professoras analisadas teve uma boa repercussão entre a maioria dos alunos, permitindo que compreendessem a Capoeira, e o ensino-aprendizado poderia ser aprofundado se fosse realizado conjuntamente com outras disciplinas. A pesquisadora constatou que a Capoeira pode constituir-se como um conhecimento relevante, que possui um acervo gestual próprio e específico a ser tratado na Educação Física escolar, privilegiando a abordagem das produções culturais do povo brasileiro e merecendo, portanto, ser estudado nas escolas.

Os professores entrevistados nesta dissertação reforçam a tese de Silva (2009), pois todos destacaram que, para dar aulas de Capoeira, é preciso ter formação em Capoeira, não bastando ser professor de Educação Física com uma vivência de Capoeira. Em contrapartida, afirmaram ser fundamental que a Capoeira seja parte do currículo de formação, o que não ocorre nas universidades nas quais concluíram suas graduações.

Melo (2011) entende que é necessária uma aproximação do mundo da Capoeira com os meios escolares, tanto da Educação Básica quanto do Ensino Superior, e fornece pistas de um possível caminho:

Assim, o que se propõe é um reconhecimento recíproco entre os conhecimentos e linguagens provenientes da academia e da capoeira. Esta estratégia poderia ser materializada a partir de uma aproximação entre a escola e a comunidade local. Este contato entre a cultura escolar e a cultura local pode ser uma iniciativa do professor de Educação Física. A identificação dos alunos da escola que são praticantes de capoeira pode ser um bom ponto de partida para se obter informações sobre os grupos e mestres/professores que se dedicam ao desenvolvimento desta prática na região (MELO, 2011, p. 196).

Outra contribuição que vem ao encontro da intersecção Capoeira e formação em Educação Física é a de Luciana Maria Fernandes Silva, com a tese *A complexidade da capoeira e o saber docente ludocultural na educação física: um diálogo necessário*. O estudo, realizado no PPG em Educação da Universidade Federal do Ceará (UFC) e defendido em 2020, teve como objetivo identificar de que modo a complexidade da Capoeira pode dialogar com o saber docente ludocultural na formação inicial em

licenciatura em Educação Física. Foi uma pesquisa qualitativa, descritiva e exploratória, cuja metodologia utilizada, a análise de conteúdo, tem como procedimentos a entrevista narrativa e o Jornal de Pesquisa. Os entrevistados foram, em sua maioria, professores de Capoeira do curso de licenciatura em Educação Física do ensino superior público do Nordeste brasileiro.

Silva (2020) mobilizou em sua tese os conceitos de saberes docentes, ludicidade, docência, cultura, Pedagogia do Berimbau, formação inicial e relações étnicas. Teve como resultados principais alcançados o apontamento do saber docente ludocultural no conjunto dos saberes necessários à profissão de professor; trata-se de um entrelaçamento dos saberes docentes pedagógicos, lúdicos e culturais, mostrando ser exequível seu diálogo com a Capoeira. A Capoeira é vista pela autora como conhecimento complexo e representante robusta dos elementos culturais a serem desenvolvidos na Educação Física escolar – a denominada Pedagogia do Berimbau.

Em seus apontamentos conclusivos, Silva (2020) reitera a importância de uma maior inserção da Capoeira na formação inicial em licenciatura em Educação Física. Essa inserção deveria se dar a partir do pensamento complexo como forma de contribuição às relações étnicas, que devem ser reconhecidas pelos futuros(as) professores(as) como responsabilidade para com seus futuros(as) alunos(as), renovando os passos pedagógicos no caminho dessa luta social que é de todos e todas.

Outra tese escolhida nessa perspectiva foi a de Larise Piccinini, com o título *Educação das Relações Étnico-Raciais nos currículos dos cursos de Licenciatura em Educação Física de Santa Catarina*, defendida em 2021 no PPG em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). A autora discutiu e problematizou o currículo dos cursos de licenciatura em Educação Física e suas implicações na formação dos professores para a EREER. Desse modo, teve como objetivo analisar a produção de sentidos que os currículos de alguns cursos de licenciatura em Educação Física das diferentes regiões de Santa Catarina propuseram quanto à perspectiva antirracista na formação de professores(as). Seu problema de pesquisa foi: os currículos dos cursos de licenciatura em Educação Física de Santa Catarina produzem ou não sentidos para uma perspectiva antirracista na formação de professores(as)?

Piccinini (2021) teve como campo empírico os cursos de licenciatura em Educação Física da UFSC, da Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE) e da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (UNOCHAPECÓ). A pesquisadora analisou os projetos pedagógicos desses cursos e realizou entrevistas semiestruturadas com os(as)

coordenadores(as) de cursos e docentes. Por meio das entrevistas, buscou conhecer suas participações na estruturação do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) e na implementação da ERER. Os conceitos debatidos no âmbito de sua pesquisa foram escolhidos a partir de aproximações com a perspectiva pós-crítica e pós-estrutural de currículo, a fim de compreender os processos de subjetivação e constituição dos discursos/saberes do currículo e seus tensionamentos quanto à perspectiva de uma formação antirracista. Dessa forma, a autora esclarece:

Entendemos que pensar o currículo pelo viés das relações raciais é urgente, pois o racismo estrutura o fazer cotidiano da escola e é um problema coletivo. É possível uma formação docente que, para além do conhecimento técnico-instrumental, enfatize uma perspectiva antirracista do currículo? Uma formação que ressalte o desenvolvimento de práticas pedagógicas éticas no cuidado de si, no cuidado do/da outro/a e no cuidado da coletividade no cotidiano? O que deixamos de aprender com os saberes invisibilizados, conhecimentos sobre a corporeidade, pertencimento e coletividade? Que sentidos outros é possível trazer para a formação docente pensando no desenvolvimento de uma sociedade mais humana? (PICCININI, 2021, p. 25).

De modo mais específico, os conceitos discutidos por Piccinini (2021) foram: currículo, formação de professores, corpo/corporeidade, raça e antirracismo. Como conclusões de sua pesquisa, ela defendeu que tanto o debate forte das ciências humanas para o currículo de formação de professores de Educação Física quanto as leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, a resolução CNE/CP 01/2004 e as DCNs para a ERER trouxeram impactos significativos, pois questionaram os currículos tradicionais, que traziam uma verdade única, e incorporaram discursos sobre o enfrentamento do racismo estrutural. Além disso, os currículos de licenciatura em Educação Física podem tomar outros sentidos quando os conhecimentos da ERER passam a fazer parte da formulação didático-pedagógica e curricular: questões étnico-raciais, diferenças e diversidade postas em discussão, maior inclusão nas práticas pedagógicas, a corporeidade como possibilidade de outras racionalidades mais sensíveis e coletivas, deslocamentos epistemológicos e ontológicos na produção do conhecimento das culturas corporais de Educação Física.

Diante do exposto, constata-se que houve, nos últimos 18 anos, múltiplas pesquisas sobre as relações da Educação Física e da Capoeira sob diferentes olhares, bem como sobre a ERER e sua inserção nas aulas de Educação Física. No entanto, não se localizou uma pesquisa que, a partir da metodologia da História Oral, trabalhasse com as perspectivas de professores e professoras de Educação Física que sejam capoeiristas em Porto Alegre. Também urge um estudo mais aprofundado sobre a ERER na formação de professores(as)

de Educação Física, pois a história da Educação Física tem nos mostrado uma formação que prioriza a técnica em detrimento da cultura corporal. Consequentemente, outra categoria para análise é o ensino e aprendizagem em Educação Física para a EREER.

Um dos pilares desta discussão tem passado pela formação dos professores(as) de Educação Física, tanto inicial como continuada. Em algumas pesquisas apresentadas, há análises sobre currículos de formação de professores(as) e sobre como esses implicam abordagens mais ou menos técnicas dentro das escolas. As aulas de Educação Física podem, a partir daí, ser mais ou menos transformadoras de uma realidade social, ser questionadoras de conteúdos tradicionais ou inovadores, além de ser ou não problematizadoras de práticas sociais. Quer dizer, dependendo de como o(a) professor(a) de Educação Física teve ou tem sua formação, ele(a) poderá reproduzir em suas aulas determinada visão de mundo e de sociedade.

Com esses estudos teóricos sobre o tema em debate, esta pesquisa se justifica na medida em que a Educação Física precisa incluir a EREER em suas práticas, discussões e produções acadêmicas. As diferentes argumentações nesses estudos sobre EREER são fundamentais na constituição de professores e professoras comprometidos em levar para suas aulas mais do que os conteúdos tradicionalmente trabalhados.

No próximo tópico, apresentarei os referenciais teóricos e metodológicos desta dissertação.

2.2 Caminhos investigativos

A EREER é o resultado do debate e da luta por direitos de uma grande parcela da população que foi, durante anos, preterida em seus direitos. As Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, que tratam, sobretudo, de uma política afirmativa, resultado da realidade brasileira e de lutas políticas, buscam combater o racismo e todas as discriminações na sociedade, em especial aquelas contra os(as) negros(as) e indígenas.

Quanto a isso, Gomes (2009, p. 40) afirma:

A Lei 10.639 de 2003 e suas respectivas formas de regulamentação (resolução CNE/CP 01/2004 e parecer CNE/CP 03/2004) vinculam-se à garantia do direito à educação. Elas o requalificam incluindo neste o direito à diferença. A sua efetivação como política pública em educação vem percorrendo um caminho tenso e complexo, no Brasil. É possível perceber o seu potencial indutor e realizador de programas e ações direcionados à sustentação de políticas de direito e de reforço às questões raciais em uma perspectiva mais ampla e inclusiva.

Como já referido na Introdução, a Lei nº 10.639/2003 alterou a LDB/1996. Em 2008, foi promulgada a Lei nº 11.645 pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva, alterando novamente a LDB/1996 para incluir no currículo a obrigatoriedade do estudo da história e cultura dos povos indígenas. Dessa forma, a legislação tornou obrigatórios no currículo oficial da rede de ensino tanto o estudo da história e cultura afro-brasileira quanto da história e cultura indígenas:

O art. 26-A da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação: Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras (BRASIL, 2008).

Essa legislação decorre das reivindicações e da organização política de uma parcela da população que teve seus direitos negados pois, mesmo depois da abolição, a grande maioria dos negros(as) vivia em condições sociais precárias, além de ter sua cultura e suas práticas silenciadas. A inclusão na LDB/1996 também teve o intuito de contemplar as comunidades indígenas na reconstrução de uma história mais abrangente de nosso povo, valorizando sua cultura e desconstruindo mitos de desvalorização.

A partir dessas alterações na LDB/1996, o governo brasileiro buscou a sua implementação, aprovando as DCNs para a EREER e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana estabelecendo orientações para os sistemas de ensino no Parecer CNE/CP nº 03 de 10 de março de 2004 (BRASIL, 2004a). Em 17 de junho do mesmo ano, a Resolução CNE/CP nº 01 (BRASIL, 2004b) é publicada, detalhando os direitos e obrigações dos entes federados frente à implementação da Lei nº 10.639/2003.

Contudo, na prática, a formação dos profissionais da educação ficou aquém das referidas legislações. A formação em EREER ainda está caminhando a passos lentos em nosso país, demonstrando a dificuldade de sua implementação, como afirma Gomes (2009, p. 55):

Fruto do desconhecimento e das resistências dos gestores de sistemas de ensino sobre a existência e o conteúdo da Lei 10.639/03, as respostas institucionais diante da realização dos fóruns revelam a persistência do viés universalista na implementação das políticas públicas em educação, contrário à adoção de ações afirmativas. Soma-se a essa situação a dificuldade de encontrar outros interlocutores com poder de decisão e comprometidos com a questão étnico-racial dentro do quadro das secretarias de educação. Esta postura revela a persistência da lógica privatista na gestão da coisa pública no Brasil: muitas vezes os gestores de sistemas de ensino agem como se a política educacional pela qual são responsáveis estivesse submetida à sua posição pessoal a ponto de negarem a efetivação de direitos conquistados pelos cidadãos, garantidos na LDB e na Constituição Federal.

Esses fóruns referidos pela autora foram realizados ao longo de 2004 e 2005, em 21 estados brasileiros, para institucionalizar a articulação entre o Ministério da Educação (MEC) e “os atores locais para criar estratégias de promoção e valorização da diversidade étnico-racial nos sistemas de ensino e criar uma agenda de ação” (GOMES, 2009, p. 54) e foram parte do Programa Diversidade na Universidade⁷. No entanto, apesar de inúmeras ações do MEC para que a implementação da EREER ocorresse satisfatoriamente, como a autora salienta, a conjuntura política do Brasil nos últimos anos, em consonância com a pandemia de COVID-19 e o contexto neoliberal da globalização, vieram na contramão de tais iniciativas.

Hoje estamos condicionados a viver nossas vidas com muita velocidade e a formação acaba, muitas vezes, por ser um fim em si mesmo; a educação está “[...] pautada pelo ritmo do ‘consumismo pedagógico’ e do ‘solucionismo tecnológico’” (NÓVOA; ALVIM, 2021, p. 3). Nesse sentido, a contribuição das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 e sua análise à luz do diálogo com a Capoeira visa a ampliar a dimensão da prática desses professores, indo ao encontro da práxis, em diálogo com a teoria; o trabalho educativo precisa refletir sobre aquilo que faz ou que sabe.

Assim, a partir desses trabalhos, a Capoeira, enquanto patrimônio cultural da humanidade que contém a história de luta, sobrevivência e resistência de um povo, pode ser vista como um meio de diálogo. Sua inserção nas aulas de Educação Física permite que os conceitos de raça, racismo e o mito da democracia racial venham à tona, além de mostrar a forma como o preconceito racial está arraigado em nossa sociedade e nos

⁷ Programa executado entre 2002 e 2007, instituído no MEC por meio da Lei nº 10.558, de 13 de novembro de 2002, e regulamentado pelo Decreto nº 4.876, de 12 de novembro de 2003. Decorre do acordo de Empréstimo nº 406/OC-BR, assinado em dezembro de 2002, entre o Governo Federal e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), e do Termo de Cooperação Técnica com a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) (Relatório de Avaliação do Programa Diversidade na Universidade, 2008 apud GOMES, 2009, p. 52).

indivíduos. Em um país em que 56% da população é negra⁸ e em que as desigualdades sociais têm sido uma realidade em níveis de vulnerabilidade econômica e social, não podemos deixar que a escola, como o espaço de formação que é, negue essas discussões. Os professores de Educação Física têm o compromisso de questionar, debater, criar, formar e reparar todas as formas de discriminação social.

A prática de Capoeira foi apresentada nessas pesquisas como um possível caminho para a EREER, caminho esse que requer formação inicial e continuada através do estudo dos conteúdos afro-brasileiros, indo além da Capoeira como prática corporal. A partir do que vimos nesses estudos, ela é um conteúdo rico de possibilidades educativas, porém deve ser trabalhada em consonância com um projeto de sociedade que vise a promover uma educação antirracista, mais igualitária para todos e todas.

Para estudar as relações possíveis entre a Capoeira e a EREER nas aulas de Educação Física a partir da experiência de um grupo de três professores e uma professora capoeiristas atuantes na cidade de Porto Alegre, optei pela História Oral como embasamento metodológico da investigação.

De acordo com Errante (2000, p. 143), a História Oral se distingue de outras entrevistas ou narrativas “pela natureza e pelo contexto da rememoração”, pois permite que se apreenda a voz dos sujeitos que estão contando sua história. Nessa perspectiva, temos a colaboração de Accordi (2019, p. 41):

A história narrada pela memória não trata somente da História. Ali temos acesso aos desejos e sonhos não realizados de quem viveu e percebe que esta pode ser sua última possibilidade de conferir significado à sua vida. Nas narrativas, nos deparamos com interpretações, desvios, falhas, lapsos e mentiras, constituindo novas lembranças de um local e de um momento idealizado.

Temos, também, a caracterização da memória individual e coletiva conforme Pollak (1992), quando este questiona: “Quais são, portanto, os elementos constitutivos da memória, individual ou coletiva?”. Ao responder, enumera:

Em primeiro lugar, são os acontecimentos vividos pessoalmente. Em segundo lugar, são os acontecimentos que eu chamaria de ‘vividos por tabela’, ou seja, acontecimentos vividos pelo grupo ou pela coletividade à qual a pessoa se sente pertencer. São acontecimentos dos quais a pessoa nem sempre participou mas que, no imaginário, tomaram tamanho relevo que, no fim das contas, é quase impossível que ela consiga saber se participou ou não (POLLAK, 1992, p. 2).

⁸ Conforme pesquisa no site do IBGE (2022).

A História Oral se configura, ainda, como uma metodologia que permite acessar experiências daqueles “que vivem às margens do poder, e cujas vozes estão ocultas porque suas vidas são muito menos prováveis de serem documentadas” (THOMPSON, 2002, p. 16).

De acordo com Thompson (2002, p. 10),

Primeiramente, ela é um método que sempre foi essencialmente interdisciplinar, um caminho cruzado entre sociólogos, antropólogos, historiadores, estudantes de literatura e cultura, e assim por diante. De fato, ao longo de minha vida de pesquisador, sempre observei como determinadas disciplinas podem ser transformadas por novos modos de pesquisa, e vejo como uma força crucial da história oral que ela permaneça como uma forma fundamental de interação humana que transcende essas fronteiras disciplinares.

A relação da História do tempo presente com a História Oral também se faz necessária, uma vez que a institucionalização daquela nos faz pensar sobre esta. Além da memória, são atribuídos novos objetivos e novas abordagens na contemporaneidade, pois elas têm uma ressignificação quanto aos contextos sociais passados. Conforme Ojeda (2014), a História vista por meio e para o presente trata do tempo histórico inacabado e atual, precisando lidar com as memórias ainda vivas. Como destaca a autora,

[...] quando tratamos da história oral como metodologia de pesquisa, propomos compreendê-la através de um processo sistêmico, tanto para sua produção quanto para sua análise. O primeiro ponto a ser colocado é de que se trata de um método específico do tempo presente. Não seria possível concebê-la, vista tal como hoje o é, em nenhum momento histórico senão no momento tecnológico da contemporaneidade. A que se deve tal restrição? Segundo José Carlos Sebe Bom Meihy (2011), a história oral moderna necessita, incondicionalmente, do suporte tecnológico dos meios de gravação de voz (OJEDA, 2014, p. 9).

Dessa forma, este estudo se propôs, por meio da História Oral, a entrevistar três professores e uma professora de Educação Física que são capoeiristas e trabalham com a Capoeira em âmbito escolar a fim de entender, com base em suas memórias, as relações entre sua formação e seu trabalho com a ERER.

Nas entrevistas da História Oral, alguns critérios devem ser considerados:

Os critérios utilizados para formular boas perguntas e obter boas respostas são muito importantes na elaboração de uma pesquisa com fontes orais. Após a escolha da forma de entrevista e do perfil do grupo de candidatos a serem estudados, realiza-se a avaliação das respostas, verificando a validade das mesmas, de uma das três maneiras seguintes, conforme aponta LODI (1977: 19): comparando-a com uma fonte externa; comparando-a com a de outro entrevistado; observando as dúvidas, incertezas e hesitações demonstradas pelo entrevistado (MATOS; SENNA, 2011, p. 103).

Matos e Senna (2011) explicam que as entrevistas podem ser dirigidas, semidirigidas, ou não dirigidas. As dirigidas partem de um questionário prévio, enquanto que as não dirigidas podem fazer com que o(a) entrevistado(a) se afaste do tema. Por esse motivo, a mais indicada é a semidirigida, por se caracterizar entre a fala única e o questionário direto.

Para Meihy e Ribeiro (2011, p. 102), as entrevistas podem ser únicas ou múltiplas, abertas ou fechadas, contínuas ou intercaladas e diretas ou indiretas:

As entrevistas podem ser igualmente *abertas* ou *fechadas*, o que é definido de acordo com o tipo. Se for um projeto de *história oral de vida*, o modelo condutivo, sem dúvida, é o de entrevistas abertas. A virtude maior desse tipo de entrevista é possibilitar escolhas na constituição do perfil desejado pelo colaborador. Então, blocos de perguntas devem compor os estímulos dialógicos. No caso de entrevistas de *história oral temática*, dado o caráter mais objetivo, as entrevistas podem ser fechadas, até mesmo contemplando roteiros ou questionários, desde que respeitem o fluxo narrativo e não reduzam ou interrompam a fala do colaborador.

Ainda segundo esses autores, a entrevista possui três etapas: a pré-entrevista, a entrevista e a pós-entrevista. Eles ressaltam que o colaborador deve ter ciência de que será gravado – e se a gravação será em vídeo ou áudio –, ser previamente informado do projeto e saber como será sua participação. Antes da presença do colaborador, os autores afirmam que o nome do projeto, a identidade do entrevistado, o local e a data do encontro devem ser gravados. Os autores ressaltam:

Sempre que possível, deve-se manter um equilíbrio regular de tempo equivalente para as várias entrevistas com diferentes pessoas de um mesmo projeto. É lógico que existem situações em que o entrevistado precisa de mais tempo, mas deve-se prestar atenção nas diferenças de tratamento dado aos participantes, para que não caracterize favorecimento ou hierarquização (MEIHY; RIBEIRO, 2011, p. 104).

Meihy e Ribeiro (2011) sublinham a necessidade de que o colaborador esteja ciente de que a entrevista terá a sua conferência e de que nada será publicado sem sua autorização. A pós-entrevista é o momento em que cartas ou telefonemas de agradecimento devem ser enviados aos colaboradores, e o tempo entre as entrevistas e as transcrições não deve ser grande, pois isso dificulta a relação com o colaborador e gera, por vezes, descrença no trabalho do pesquisador. Outra consideração sobre essa etapa da entrevista é a seguinte:

É comum ocorrer situações em que, depois de findada a gravação, o colaborador conta algo importante e que não consta da fita. Quando isso ocorrer, recomenda-se que seja chamada a atenção do colaborador e solicitada a autorização para incluir no texto, se for o caso. Eventualmente, se acontecer de uma entrevista durar muito mais do que se espera e se acabar a fita, ou a memória do registro digital, deve-se avisar o narrador e sugerir novo encontro (MEIHY; RIBEIRO, 2011, p. 105).

Os autores reforçam que, após a realização da entrevista, há as etapas de transcrição e textualização. Elas visam a transformar o oral em texto escrito, de modo que se aproxime ao máximo do que foi dito. A transcrição objetiva dar visibilidade ao que foi dito, e a textualização busca deixar mais agradável e clara a leitura. É a fase “em que os elementos extratexto são incorporados. A intenção é recriar a atmosfera, o contexto em que foi feita cada entrevista” (MEIHY; RIBEIRO, 2011, p. 110).

Como última etapa da História Oral referida pelos autores, está a validação da entrevista, considerada um importante e complexo recurso:

Essa é uma etapa de finalização de todo o processo de interação com o colaborador. Nela confere-se o texto produzido por meio do diálogo, desde o primeiro contato, verifica-se e corrige-se possíveis erros e enganos, legitima-se esse trabalho de interação de forma não hierarquizada e valida-se a possibilidade de produção de conhecimento a partir do documento gerado (MEIHY; RIBEIRO, 2011, p. 111).

Passo agora a apresentar o campo empírico desta pesquisa. Foi analisada a formação e a atuação de três professores e uma professora de Educação Física que dão aulas de Capoeira em Porto Alegre. A seleção do grupo entrevistado deu-se com base no critério da diversidade e na disponibilidade dos colaboradores e da colaboradora, levando-se em conta que as suas diferentes trajetórias enriquecem a pesquisa e caracterizam melhor as possibilidades de diálogo entre a EREER na Educação Física a partir da Capoeira.

A escolha desse grupo se deu porque eu acreditava que eles poderiam apontar possibilidades nas relações entre a Capoeira e a EREER na disciplina de Educação Física. A partir daí, esses professores também apresentaram suas concepções de Capoeira e EREER e de que forma conjugam-nas com as diretrizes para o trabalho da Educação Física escolar.

Retomo brevemente os dados biográficos da entrevistada e dos entrevistados, já explicitados na Introdução. O Quadro 1 sintetiza as principais informações:

Quadro 1 - A professora e os professores

Nome	Idade	Gênero	Tempo de Capoeira	Pertencimento étnico-racial	Tempo de Licenciatura	Grupo
Mestra Didi	50	Feminino	32	Branca	25	Herança Cultural
Monitor Rodrigo	42	Masculino	25	Branco	17	A Capoeira
Mestre Grande	55	Masculino	48	Branco	28	Nação

Mestre Tucano	59	Masculino	50	Branco	30	Camboatá
---------------	----	-----------	----	--------	----	----------

Fonte: elaborado pela autora.

A escolha metodológica pela História Oral permitiu que os professores e a professora apresentassem suas narrativas sobre acontecimentos, vivências, episódios e diferentes aspectos da sua trajetória, especialmente de sua atuação docente. A metodologia valorizou suas memórias e recordações a respeito do que estava sendo pesquisado, permitindo o diálogo e a análise das questões que permeiam esta pesquisa.

Para Delgado (2006), a relação entre os tempos presente e passado é uma característica importante na História Oral e inerente ao documento produzido. Segundo a autora, “Nele estão presentes o tempo passado pesquisado, os tempos percorridos pela trajetória de vida do entrevistado e o tempo presente que orienta e estimula tanto as perguntas do entrevistador” (DELGADO, 2006, p. 16). Nesse contexto, Delgado também discorre sobre a memória e o quanto nela estão presentes tanto as dimensões do tempo individual quanto do coletivo. Nas palavras da autora:

A memória, principal fonte dos depoimentos orais, é um cabedal infinito, onde múltiplas variáveis – temporais, topográficas, individuais, coletivas – dialogam entre si, muitas vezes revelando lembranças, outras vezes, de forma explícita, outras vezes de forma velada, chegando em alguns casos a ocultá-las pela camada protetora que o próprio ser humano cria ao supor, inconscientemente, que assim está se protegendo das dores, dos traumas e das emoções que marcaram sua vida (DELGADO, 2006, p. 16).

Pollak (1989) também reforça a complexidade e, por isso, o destaque da memória na História Oral, pois os pesquisadores buscam um enquadramento das memórias individuais através dos depoimentos. De acordo com o autor:

Vê-se que as memórias coletivas impostas e defendidas por um trabalho especializado de enquadramento, sem serem o único fator aglutinador, são certamente um ingrediente importante para a perenidade do tecido social e das estruturas institucionais de uma sociedade. Assim, o denominador comum de todas essas memórias, mas também da tensão entre elas, intervêm na definição do consenso social e dos conflitos num determinado momento conjuntural. [...] O passado longínquo pode então se tornar promessa de futuro e, às vezes, desafio lançado à ordem estabelecida (POLLAK, 1989, p. 11).

Tendo em vista as considerações desses autores, as entrevistas foram realizadas com base no seguinte roteiro de questões:

1. Conta-me como e por que você iniciou a prática da Capoeira.
2. Qual é o caminho de formação de uma capoeirista? O que tens a dizer a respeito?
3. O que a formação em Educação Física dialogou ou contribuiu na tua formação de capoeirista? De que forma isso ocorreu? E o contrário, como a prática da capoeira contribui para sua visão e atuação como professor de EF?
4. Ao longo de sua trajetória profissional, como tem sido sua formação continuada? Nesta formação você tem procurado relacionar a prática da Capoeira com a Educação Física?
5. Como a comunidade escolar compreende a prática da Capoeira nas escolas? E você, o que pensa sobre a Capoeira ser parte do currículo?
6. O que você considera importante na formação do professor de Educação Física em relação à Capoeira?
7. O que significa a Capoeira e o trabalho com a Capoeira para você?
8. Você considera que a prática da Capoeira pode ser um caminho para a valorização da cultura e da história dos negros no Brasil?
9. Você realiza alguma atividade ligada à Capoeira que promova essa valorização? Se sim, conte um pouco sobre isso.
10. Você fez ou faz alguma formação que relaciona Capoeira, Educação Física e ERER? Fale sobre isso.
11. O que você entende por ERER?
12. Como você pensa que a Capoeira pode contribuir em uma educação antirracista na Escola?
13. Você já trabalhou em escola(s) pública(s) ? Conte como foi esta experiência.
14. Conhece alguém que atualmente trabalha com Capoeira em alguma escola pública em Porto Alegre?

Como mencionado, a análise das respostas às questões formuladas durante as entrevistas será realizada no capítulo 4. No próximo capítulo, abordarei os aspectos da Educação Física como componente curricular e suas relações com a prática da Capoeira.

Quanto aos cuidados éticos, conforme a Resolução nº 466/2012, “Toda pesquisa com seres humanos envolve risco em tipos e gradações variados. [...] A análise de risco é componente imprescindível à análise ética” (p. 7) e, conforme a Resolução nº 510/2016, “O pesquisador deve estar sempre atento aos riscos que a pesquisa possa acarretar aos participantes [...], devendo para tanto serem adotadas as medidas de precaução e de proteção, a fim de evitar danos ou atenuar seus efeitos” (p. 8). Assim, ao longo da realização da pesquisa, tomei os seguintes cuidados éticos: explicitarei a intenção e os procedimentos da investigação a todos(as) os(as) participantes; expliquei os motivos de não mantermos o anonimato dos participantes; assegurei que todas as informações produzidas ao longo da investigação seriam utilizadas para fins exclusivamente científico-acadêmicos e entreguei a todos(as) os(as) participantes um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), conforme o Apêndice B. Nele estão registradas as principais informações sobre os objetivos e procedimentos da investigação, bem como o contato da

pesquisadora para elucidação de eventuais dúvidas.

Isso posto, posteriormente à professora e aos professores concordarem com o TCLE, foram realizadas as entrevistas, previamente agendadas. Estas foram gravadas e transcritas, além de aprovadas pelos entrevistados.

3 QUANDO A ERER ENTRA NA RODA: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS NA CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA E DA CAPOEIRA

Este capítulo busca aprofundar de que modo a Educação Física tem sido pensada como componente curricular a partir de sua história e de suas relações com a prática da Capoeira. No primeiro tópico, discorro sobre as idas e vindas da Educação Física ao longo de sua trajetória histórica e no segundo as aproximações e distanciamentos da mesma com a Capoeira.

3.1 Educação Física: idas e vindas da história

A Educação Física tem representado diferentes papéis, acompanhando os momentos sociais e suas transformações e pensar na Educação Física escolar implica entendê-la como um componente curricular que tem priorizado o desenvolvimento da aptidão física dos indivíduos. Seus fundamentos (sociológicos, filosóficos, antropológicos, psicológicos e biológicos) foram no esforço de educar seres fortes, ágeis e adaptados ao sistema capitalista. Suas práticas surgiram embasadas na pedagogia tradicional, a qual, segundo o teórico Saviani (2007), baseia-se na mera transmissão de conteúdos ou, ainda, na concepção tecnicista de educação, que nega os saberes de seus alunos e alunas, ignora as diferenças e pressupõe que todos(as) os(as) alunos(as) podem ser ensinados(as) da mesma forma, alcançando uma meta idealizada e uniforme – aquilo que Freire, na sua obra *Pedagogia do oprimido*, chama de educação bancária:

Educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta distorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. Busca esperançosa também. Na visão ‘bancária’ da educação, o ‘saber’ é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber (FREIRE, 1987, p. 58).

A escola, durante boa parte do século XX, foi pensada a partir de uma concepção de currículo tecnicista, resultado do momento social do país e de influências externas. Essas decisões sobre o quê, como e quem formar na escola e a escolha dos conteúdos do currículo são técnicas e políticas (FILIPE; SILVA; COSTA, 2021), acompanhando a história da educação brasileira. Em 1932, tivemos uma iniciativa de reformulação das políticas

educacionais, surgindo, assim, o *Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova* (AZEVEDO, 1932). No entanto, apesar de apresentar mudanças no compromisso do Estado com o ensino público e com a laicidade da educação, defendendo a educação integral e voltada ao exercício da autonomia, o Manifesto não preconizava em sua estrutura o rompimento com os programas enciclopédicos e avaliações rígidas. Conforme Lacerda e Sepel (2019, p. 4),

O currículo tecnicista, associado à escola tradicional, prevaleceu por toda a primeira metade do século XX. Começou a ser questionado quando educadores, sociólogos e filósofos assumiram que a escola deveria ser considerada como um meio de ampliar as capacidades humanas, considerando as subjetividades. Nesse contexto, a partir da década de 1960, com uma forte crítica às escolas capitalistas e elitistas, surgiram movimentos que propuseram mudanças na estrutura educacional tradicional.

Dessa forma, o questionamento quanto ao currículo passa a ser sobre ideologia, poder e saber, não mais sobre técnicas e procedimentos. Debater esses conceitos no âmbito da escola implica fazer uma discussão teórica e política pois, como afirma Meyer (2011, p. 27), “todos e todas nós participamos desses processos de produção, de forma mais ativa ou mais passiva, sofrendo-os ou impondo-os, a nós mesmos e aos outros”. Diante dessa realidade, a escola é um campo de poder/saber que constitui sujeitos e, na visão de Meyer (2011), deveria buscar construir projetos pedagógicos que rompam com a lógica tecnicista (ainda presente em muitas escolas, muitas vezes negando a cultura corporal do movimento), que tenham espaço para o questionamento de práticas excludentes e que contemplem o saber dos(as) educandos(as), permitindo experiências significativas para todos(as) os(as) envolvidos(as).

Nesse sentido, entender a história da Educação Física brasileira é fundamental para discutirmos a formação dos(as) profissionais da área e como ela produz ou reproduz determinados modelos de educação e sociedade. Castellani Filho (1998) escreve sobre a história da Educação Física brasileira, a qual, segundo ele, confunde-se com a dos militares. O autor defende que, até por volta de 1930, a concepção de Educação Física era higienista, enfatizando um caráter de saúde e contribuindo para a formação de indivíduos sadios e fortes. O intuito da Educação Física era criar um corpo saudável, robusto e harmonioso organicamente, que representasse uma classe e uma raça superior, a burguesia branca.

Este mesmo autor pontua que, a partir de 1930, a Educação Física ficou a serviço da nação, visando ao aprimoramento eugênico incorporado à raça e à ação do Estado sobre o preparo físico e suas repercussões no mundo do trabalho. Tal era a preocupação com a Educação Física no período em que, em 17 de abril de 1939, deu-se a criação da Escola Nacional de Educação Física e Desportos na Universidade do Brasil (BRASIL, 1939). Em

1942, ocorreu a Reforma Capanema, voltada ao âmbito educacional, com a concepção de que a educação deveria servir aos interesses da nação, efetivando a presença da Educação Física no ensino secundário.

Em 1961, foi promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 4.024/1961 (BRASIL, 1961), tornando obrigatória a Educação Física nos cursos primário e médio até a idade de 18 anos. Com o Decreto-Lei nº 58.130/1966 (BRASIL, 1966), que regulamentou o art. 22 da LDBEN, a Educação Física passou a ser exigida de forma obrigatória em todos os níveis de ensino até os 18 anos:

Art. 1º A Educação Física, prática educativa tornada obrigatória pelo art. 22 da Lei de Diretrizes e Bases, para os alunos dos cursos primários e médio até a idade de 18 anos, tem por objetivo aproveitar e dirigir as forças do indivíduo – físicas, morais, intelectuais e sociais – de maneira a utilizá-las na sua totalidade, e neutralizar, na medida do possível, as condições negativas do educando (BRASIL, 1966).

No fim dos anos 1960 e início dos 1970, foram promulgadas as Leis nº 5.540 (BRASIL, 1968) e nº 5.692 (BRASIL, 1971) e, com elas, a Educação Física foi reforçada como uma atividade prática, cuja existência se justificava pelo desenvolvimento técnico e físico do aluno. Em 1971, com o Decreto nº 69.450/1971 (BRASIL, 1971), ela passou a ser oferecida de maneira regular nos currículos de todos os graus em todos os sistemas de ensino. A presença marcadamente tecnicista nessas leis reforçou o caráter instrumental da Educação Física, segundo Castellani Filho (1998).

Conforme Bracht (1999, p. 77), com a abertura política, a partir da década de 1980, houve uma crise de identidade da Educação Física:

A entrada mais decisiva das ciências sociais e humanas na área da EF, processo que tem vários determinantes, permitiu ou fez surgir uma análise crítica do paradigma da aptidão física. Mas esse viés encontra-se num movimento mais amplo que tem sido chamado de movimento renovador da EF brasileira na década de 1980.

Foi nesse período que surgiram muitas correntes teóricas críticas da educação, as quais estiveram na base da promulgação da LDB/1996. Lima (2015) afirma que surgiram também as primeiras produções acadêmicas sobre a Educação Física e os primeiros cursos de pós-graduação nessa área, além da volta de professores pesquisadores do Exterior. Com isso, aumentaram as produções de livros e revistas, congressos e eventos sobre esses debates. De acordo com o autor,

As relações entre Educação Física e sociedade passaram a ser discutidas sob a

influência das teorias críticas da educação: questionou-se seu papel e sua dimensão política. Ocorreu, então, uma mudança de enfoque, tanto no que dizia respeito à natureza da área quanto no que se referia aos seus objetivos, conteúdos e pressupostos pedagógicos de ensino e aprendizagem (LIMA, 2015, p. 251).

Assim, como resultado desse contexto, na LDB/1996 a Educação Física escolar finalmente assume um caráter pedagógico:

Art.26, §3º A Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da educação básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos (BRASIL, 1996).

De acordo com Lima (2015), é nesse momento que a Educação Física escolar passou a adquirir um aspecto curricular como as demais disciplinas, com o caráter pedagógico que lhe é inerente em meio às suas especificidades. A visão de uma área biológica teve seu olhar ampliado, pois outras dimensões começaram a ser pensadas, como a psicológica, social, cognitiva e afetiva, concebendo o aluno como ser humano integral. As discussões também ampliaram os objetivos educacionais, diversificando os conteúdos e trazendo pressupostos pedagógicos que fossem além do mero adestramento.

Portanto, a formação em Educação Física teve sua trajetória pautada pelas características de cada período histórico, configurando-se um campo de disputas ideológicas. Metzner (2019) se propôs a estudar a trajetória dos cursos de formação em Educação Física em sua tese e afirma que os primeiros cursos de formação eram voltados aos militares e que somente em 1933, com a criação da Escola de Educação Física do Exército (EsEFEx), no Rio de Janeiro, foi permitido o ingresso de civis. O estabelecimento de um campo de trabalho da Educação Física ocorreu a partir da Constituição de 1937, que tornou obrigatória a Educação Física nas escolas. Somente nesse período a área começou a reivindicar um currículo mínimo de graduação, culminando com a criação da Escola Nacional de Educação Física e Desportos em 1939.

Ainda segundo Metzner (2019), a partir de 1969, com a obrigatoriedade da Educação Física em todos os níveis de ensino por meio do Decreto-Lei nº 705, houve uma expansão de Escolas de Educação Física no Brasil. No entanto, mesmo regulamentados pela Resolução nº 69/1969 do Conselho Federal de Educação (CFE), os cursos superiores de graduação em Educação Física enfatizavam a formação técnica e concepção biológica. Somente com a Resolução CFE nº 03/1987 houve uma maior organização desses cursos superiores nas áreas de atuação da Educação Física, reconhecendo o bacharelado e a licenciatura como distintos.

Nas palavras da autora,

Todavia, podemos dizer que esse documento alterou a trajetória da Educação Física ao apontar, com maior clareza, que ela é uma área de conhecimento e também um campo profissional que tem atuação nos âmbitos escolar e extraescolar. A partir dessa Diretriz, a estruturação curricular dos cursos de formação em Educação Física começou a ser repensada e os debates sobre a atuação profissional nos ensinos não formal e formal foram intensificados. No decorrer dos anos 90 e 2000, na tentativa de reconfigurar a formação em Educação Física, diversos movimentos políticos e educacionais ganharam força e, posteriormente, assumiram a forma de leis. O primeiro destaque foi a Regulamentação da Profissão de Educação Física (METZNER, 2019, p. 15).

Assim, com a Lei nº 9.696/1998, de 1º de setembro, somente estará habilitado para exercer a profissão o licenciado ou bacharel em Educação Física que estiver devidamente registrado no Conselho Federal de Educação Física (CONFEF). A partir dos anos 2000, outros dispositivos legais passaram a tratar da formação pedagógica, como as Resoluções CNE/CP nº 01 (BRASIL, 2002a) e nº 02 (BRASIL, 2002b). Já a Resolução nº 07 de 2004 (BRASIL, 2004c) foi promulgada com o intuito de instituir as DCNs para o curso de graduação em Educação Física. No ano de 2015, promulgou-se a Resolução nº 2 do CNE (BRASIL, 2015), que define as DCNs para a formação em nível superior de profissionais da Educação Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

As DCNs para as licenciaturas apresentam princípios que norteiam os cursos de formação e que são importantes na discussão desta dissertação, como formação teórica e interdisciplinar, unidade entre a teoria e a prática, interdisciplinaridade e trabalho em conjunto, compromisso social e valorização do profissional da educação, gestão democrática, além da avaliação e regulação dos cursos de formação (BRASIL, 2015). As DCNs também instituíram a carga horária mínima das licenciaturas, que passou de 2.800 horas para 3.200 horas, e o prazo de integralização passou de três para quatro anos letivos (BRASIL, 2015). Além disso, previu-se a formação continuada dos professores:

Dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente (BRASIL, 2015, art. 16, p. 13).

Assim, as DCNs para as licenciaturas contribuem para uma visão mais pedagógica da

Educação Física, ampliando o campo de saber tecnicista que predominou por um longo período. É importante ressaltar que os *Parâmetros Curriculares Nacionais* – PCNs (BRASIL, 1997) já evidenciavam uma concepção de Educação Física escolar mais ampla:

Buscando uma compreensão que melhor contemple a complexidade da questão, a proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais adotou a distinção entre organismo no sentido estritamente fisiológico e corpo que se relaciona dentro de um contexto sociocultural e aborda os conteúdos da Educação Física como expressão de produções culturais, como conhecimentos historicamente acumulados e socialmente transmitidos. Portanto, entende-se a Educação Física como uma área de conhecimento da cultura corporal de movimento e a Educação Física escolar como uma disciplina que introduz e integra o aluno na cultura corporal de movimento, formando o cidadão que vai produzi-la, reproduzi-la e transformá-la, instrumentalizando-o para usufruir dos jogos, dos esportes, das danças, das lutas e das ginásticas em benefício do exercício crítico da cidadania e da melhoria da qualidade de vida (BRASIL, 1997, p. 29).

Desse modo, a Educação Física também deve se preocupar com a EREER, indo ao encontro das normativas específicas para as relações étnico-raciais. Abreu e Mattos (2008, p. 6) contribuem nesse sentido:

Tanto os Parâmetros curriculares nacionais (PCNs) como as Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana têm hoje força de lei e representam uma vontade de democratização e correção de desigualdades históricas na sociedade brasileira. Na prática, eles serão o que as escolas e os professores que os implementarem fizerem. O que é possível fazer a partir deles?

As DCNs para a Educação Física reiteram o que deve estar no cerne desse campo de conhecimento e afirmam no artigo 3º:

A Educação Física é uma área de conhecimento e de intervenção profissional que tem como objeto de estudo e de aplicação a motricidade ou movimento humano, a cultura do movimento corporal, com foco nas diferentes formas e modalidades do exercício físico, da ginástica, do jogo, do esporte, das lutas e da dança, visando atender às necessidades sociais no campo da saúde, da educação e da formação, da cultura, do alto rendimento esportivo e do lazer (BRASIL, 2018, p. 1).

Podemos inferir dessas legislações a preocupação com a inserção da cultura corporal de movimento e com o exercício crítico da cidadania, ampliando a formação dos profissionais para além do campo da saúde. As áreas de educação e cultura são incluídas nesse contexto, contemplando conteúdos socialmente construídos, como a Capoeira, entre outros.

As DCNs para a Educação Física prevêm formação diferenciada para licenciatura e bacharelado, como segue:

Art. 5º Dada a necessária articulação entre conhecimentos, habilidades, sensibilidade e atitudes requerida do egresso para o futuro exercício profissional, a formação do graduado em Educação Física terá ingresso único, destinado tanto ao bacharelado quanto à licenciatura, e desdobrar-se-á em duas etapas [...] (BRASIL, 2018, p. 2).

Para fins desta dissertação, irei abordar exclusivamente a formação em licenciatura, uma vez que a EREER é específica da área da educação. Assim, no capítulo III da supracitada legislação, intitulado “Da formação específica em licenciatura em Educação Física”, encontramos uma concepção bem ampla dessa etapa:

Art. 9º A etapa específica para a formação em licenciatura, em Educação Física, deverá considerar os seguintes aspectos:

[...] II - Reconhecimento da abrangência, diversidade e complexidade da educação brasileira nos diferentes níveis, modalidades e contextos socioculturais em que estão inscritas as práticas escolares;

III - Valorização de princípios para a melhoria e democratização do ensino como a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola; a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; o respeito à liberdade e o apreço à tolerância; a gestão democrática do ensino público; o respeito e a valorização da diversidade étnico-racial, entre outros (BRASIL, 2018, p. 3).

Outro documento que orienta a Educação Física é a BNCC, que contempla uma série de aprendizagens fundamentais que os alunos devem desenvolver ao longo da Educação Básica, conforme definido no Plano Nacional de Educação (PNE). A BNCC é um documento “[...] orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN)” (BRASIL, 2018, p. 7). Entre seus fundamentos pedagógicos, encontramos:

De forma particular, um planejamento com foco na equidade também exige um claro compromisso de reverter a situação de exclusão histórica que marginaliza grupos – como os povos indígenas originários e as populações das comunidades remanescentes de quilombos e demais afrodescendentes – e as pessoas que não puderam estudar ou completar sua escolaridade na idade própria. Igualmente, requer o compromisso com os alunos com deficiência, reconhecendo a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e de diferenciação curricular, conforme estabelecido na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) (BRASIL, 2018, p. 15).

Como podemos observar, a formação de um professor de Educação Física está amparada por uma legislação densa e preocupada com a igualdade das relações étnico-raciais e, conseqüentemente, com uma sociedade mais justa e igualitária. O objetivo da educação

brasileira nessas legislações tem sido de que nossos alunos desenvolvam habilidades e competências para serem cidadãos que possam romper com a lógica perversa da exclusão social.

Em paralelo com esse diagnóstico sobre a formação do professor de Educação Física, temos a de um capoeirista. Como referido pela entrevistada e pelos entrevistados, para dar aula de Capoeira um longo caminho deve ser percorrido. Sobre estas questões, tratarei no próximo tópico.

3.2 Capoeira: aproximações e distanciamentos com a Educação Física

A Capoeira é um modo de vida, um aprendizado de anos, que vai além da própria prática corporal. A formação de um capoeirista é bem mais ampla que a de um professor de Educação Física, pois para ser habilitado a dar aulas de Capoeira é necessário um conjunto de saberes e práticas que só pode ser adquirido com a prática e com as vivências no mundo da Capoeira.

Há uma diferença de formação entre os capoeiristas em relação à Capoeira que jogam, ou seja, a Capoeira Regional e a Angola. No entanto, de maneira geral, a experiência e o tempo na Capoeira são os fatores que determinam a possibilidade de ser um professor de Capoeira. É importante ressaltar que a Capoeira foi tombada pelo Instituto Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) em 2008, e a roda de Capoeira foi, em 2014, reconhecida como Patrimônio Cultural Imaterial da Humanidade⁹ pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO (BRASIL, 2014).

Lussac e Tubino (2009) afirmam que a história da Capoeira sempre teve uma correlação com os tempos e os espaços por onde circulou:

[...] a capoeira, como luta ou jogo, não operou nem se manifestou da mesma forma durante todo o período e em todas as regiões onde era encontrada a sua prática. Inserida no contexto social, cultural, político e econômico do Brasil, a capoeira dialogou com o ambiente em que habitava e com as respectivas mudanças nos cenários regionais e nacional ao longo do tempo (LUSSAC; TUBINO, 2009, p. 7).

Machado e Amorim (2021, p. 6), ao mencionar a origem da Capoeira, afirmam que:

⁹ O Patrimônio Cultural Imaterial da Humanidade, de acordo com a Convenção para a Salvaguarda do Patrimônio Cultural Imaterial, adotada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) em 2003 e ratificada pelo Brasil em 2006, é composto pelas práticas, representações, expressões, conhecimentos e técnicas – junto com os instrumentos, objetos, artefatos e lugares culturais que lhes são associados – que as comunidades, os grupos e, em alguns casos, os indivíduos reconhecem como parte integrante de seu Patrimônio Cultural (IPHAN, [s.d.]).

[...] durante muito tempo não houve consenso, uns diziam ser brasileira, outros, africana, e há os que afirmavam que seria afro-brasileira. Atualmente, poucos duvidam da origem brasileira da capoeira. Uma das evidências é que estudos foram realizados na África e em outros países onde houve a escravidão negra e nada igual foi encontrado, a não ser levada por algum brasileiro.

Para as autoras, a Capoeira é resultado do processo de formação da cultura brasileira que iniciou com a chegada dos portugueses, e é um mito a crença de que existia uma harmonia entre essas culturas. Ao citar Florestan Fernandes, Machado e Amorim (2021, p. 4) afirmam que “a luta do negro não era para mudar o sistema, mas sim para ser inserido nele”.

Em relação a esse período, Oliveira e Leal (2009, p. 28), ao revisar estudos sobre a história da Capoeira, explicam que:

Em meados dos anos de 1960, a historiadora Mary Karasch, pesquisando no Arquivo Nacional do Rio de Janeiro, encontrou uma vasta documentação sobre a capoeira praticada por cativos na Corte imperial, o que em estudos posteriores foi denominado como ‘capoeira escrava’. Estas fontes estavam reunidas no Códice 403, um livro de registro das prisões diárias, onde a maior reincidência era a prática de desordem pública e seus principais agentes eram os capoeiras.

Segundo vasta historiografia, nesse período da história, os negros escravizados fugiam e movimentavam um aparato de busca, com os capitães do mato perseguindo-os nas ruas, esconderijos e nos quilombos, e prendendo os escravizados por diversos motivos. Isso mostrou o processo de resistência às condições que lhes eram impostas, apresentada de variadas formas, associando diversos elementos culturais e políticos. Essa resistência ocorria não só contra os agentes da ordem, mas também contra grupos rivais.

Em relação à organização dos capoeiras em grupos – as chamadas maltas – na segunda metade do século XIX, Silva (2001) afirma que:

Essas maltas eram rivais e lutavam pelo domínio político e espacial da cidade. Elas eram organizações paramilitares que ameaçavam, indubitavelmente, a ordem social vigente. Além disso, não adotavam uma mesma linha filosófica. Muito pelo contrário, seus enfrentamentos decorriam principalmente das suas divergências políticas, sendo que algumas apoiavam abertamente a causa republicana e outras eram monarquistas. Existiam também aqueles integrantes destas organizações que não se identificavam com uma linha política específica, preferindo manter-se neutros e à espera de algum acontecimento do qual pudessem tirar vantagens políticas ou financeiras (SILVA, 2001, p. 134).

Com a República, de acordo com Machado e Amorim (2021, p. 6), a Capoeira passou a ser considerada uma contravenção penal para, em seguida, ser criminalizada:

Em 1890 a capoeira passou a ser crime previsto no código penal, no capítulo XIII, intitulado dos Vadios e Capoeiras, Artigos de 402 a 404. No entanto, a perseguição aos capoeiras já acontecia, mesmo antes da criminalização. Mas os negros tinham uma certa proteção dos seus senhores, pois ferir um escravo ou o prender por muito tempo significava prejuízo para seus donos. Porém, no período republicano, já não se pode contar com essa proteção, pois agora eles eram “livres”, mas deviam cumprir a regra do jogo. Esta regra consistia em manter a ordem a qualquer custo, tirando das ruas aqueles que a “manchavam”, como mendigos, ébrios, desempregados e todos, incluindo os capoeiras, que estivessem fora da ordem.

Também nesse período já se observa

[...] que não eram só os negros que praticavam a capoeira no final do século XIX. Os brancos também. Temos como um dos casos mais famosos de repressão à capoeira o de Juca Reis, filho do Conde de Matosinhos, que foi preso e torturado apesar de ser branco e nobre (MACHADO; AMORIM, 2021, p. 7)¹⁰.

Oliveira e Leal (2009) afirmam que foi a partir de 1930 que a Capoeira sofreu transformações importantes nos seus gestos e rituais, culminando com sua legalização durante o governo de Getúlio Vargas. O ano de 1937 é um marco para a sua emancipação, extinguindo-se do rol de crimes do Código Penal brasileiro. Segundo Falcão (2004, p. 38), Mestre Bimba¹¹ foi uma figura fundamental no processo de institucionalização da Capoeira:

A terminologia acadêmica, que inclui vocábulos como formatura, diploma, paraninfo e padrinho, é uma das principais características da capoeira de Mestre Bimba. Segundo Ângelo Decanio, médico e ex-discípulo de Bimba, a Regional teve influência ‘decisiva e de primeira mão’ do também médico baiano, José Simando Lima. Para ele, Bimba ‘era um verdadeiro Jesus’, um líder que aglutinava as vontades coletivas e propagava seus ensinamentos através de parábolas. Com seus provérbios, recheados de sabedoria popular – ‘valente burro morre antes da hora’, ‘quem fica parado em tempestade é rochedo’ – propagava uma ética da conveniência, sem códigos preestabelecidos.

¹⁰ Conforme Soares (1997), José Elycio dos Reis, mais conhecido como Juca Reis, tinha 23 anos e era solteiro. Foi empregado de comércio e natural do Rio de Janeiro, sendo filho do visconde de São Salvador de Matosinhos. Em 1877 foi acusado por uma atriz, a francesa Suzanne Casterá, de ter sido atacada por ele com um golpe de vários segundos de chicotada. Em março de 1878, José Elycio foi preso e levado para a Casa de Detenção para responder em processo por não ter pago a fiança no mesmo momento em que uma campanha policial de perseguição aos capoeiras ganhava as ruas. Em janeiro de 1879, ele já estava livre e envolvia-se em novas brigas. Acabou se tornando um adversário rude de liberais e republicanos, até ser deportado, por Sampaio Ferraz, para Fernando de Noronha, em maio de 1890.

¹¹ Mestre Bimba (Manoel dos Reis Machado) nasceu em 23 de novembro de 1899, em Salvador. Era filho de Maria Martinho do Bonfim e Luiz Cândido Machado. Foi iniciado na capoeira aos doze anos pelo africano Bentinho, capitão da Companhia de Navegação Baiana. Foi exímio praticante de batuque, uma luta conhecida do seu pai (hoje inexistente como tradição isolada), que consistia em derrubar o adversário com o uso de golpes de perna, como rasteiras e joelhadas. Segundo Rego (1968), Bimba criou a Regional sob o argumento de que a capoeira dos “outros” estava muito fraca e se restringindo a apenas uma brincadeira (FALCÃO, 2004, p. 38).

Ainda de acordo com Falcão (2004), a Capoeira que Mestre Bimba praticava se conhece por Capoeira Angola. Com a introdução de outros elementos, ele criou o que chamou de Luta Regional Baiana ou Capoeira Regional. Cunha et al. (2014, p. 740), ao mencionar a Capoeira Regional, afirmam:

Mestre Bimba, em sua luta pela valorização da capoeira, criou em 1928 a 'Luta Regional Baiana'. Essa denominação teria sido utilizada por ele em substituição ao termo 'capoeira', como uma estratégia de aceitação em uma sociedade coberta de preconceitos contra a atividade ainda marginalizada. Seu objetivo era, fundamentalmente, diferenciar a sua prática das demais que aconteciam na informalidade das ruas, iniciando-se com ele um processo de 'esportivização' da capoeira.

Conforme esses autores, a Capoeira foi gradativamente se inserindo no contexto universitário, com Mestre Bimba dando aulas de Capoeira aos estudantes na pensão onde residiam. Desse modo, ele passou a acessar uma camada social mais elitizada, com códigos e símbolos do conhecimento científico, incorporando-os em seu novo modelo de ensino.

Naquele contexto, a Capoeira passou a ser considerada uma prática desportiva, de acordo com Machado e Amorim (2021), com importantes dispositivos legais: a Lei Federal nº 3.199 de 14 de abril de 1941 criou o Departamento Nacional de Capoeira junto à Confederação Brasileira de Pugilismo; a Deliberação nº 71 do Conselho Nacional de Desportos (CND), em abril de 1953, reconheceu a Capoeira como Desporto; em 1972, a Capoeira teve seu primeiro regulamento técnico aprovado pelo MEC e pelo CND (FALCÃO, 2004); em fevereiro de 1995 (VIANNA, 2020), ela foi definitivamente reconhecida como desporto de alto rendimento e inserida no seleto rol das entidades que integram o Comitê Olímpico Brasileiro (COB).

Uma contribuição neste sentido foi de Inezil Penna Marinho. Como um importante intelectual da história da Educação Física, escreveu sobre a relação da Capoeira e da Educação Física, no livro intitulado "Subsídio para o Estudo da Metodologia do Treinamento da Capoeiragem" (1945). Este livro versava sobre a Capoeira ser parte do repertório de lutas, ginástica e esporte brasileiros, pois, segundo este autor, não havia registro da Capoeira no continente africano. Inezil organizou, na década de 1980, símbolos referenciando a Capoeira, como uma medalha redonda em metal dourado com a inscrição "Ginástica Brasileira" e imagem de dois capoeiristas ao centro e uma flâmula em cetim bucol nas cores da bandeira do Brasil, também com imagem de dois jogadores de capoeira e a inscrição "Ginástica Brasileira", como mostro a seguir.

Figura 1 - Medalha da campanha Ginástica Brasileira



FONTE: LUME (2024a)

Figura 2 - Flâmula da campanha Ginástica Brasileira



FONTE: LUME (2024b)

Conforme Silva (2001), a Capoeira foi cogitada pelas instituições militares como um método ginástico nacional. Isso porque ela era considerada uma prática que exigia um bom desenvolvimento das habilidades corporais e que era essencialmente brasileira, em um contexto de importação de modelos ginásticos da Europa. No entanto, havia práticas de Capoeira distintas no território brasileiro:

O que podemos apreender nos estudos referentes à liberação da capoeira, que se deu a partir da década de 1930, é que no desenrolar deste movimento surgem duas propostas populares para esta manifestação. Estas diferenciam-se daquela defendida pelos militares e profissionais de educação física, uma vez que se pautam em referenciais distintos. Uma delas é a de Mestre Bimba, que consistia numa proposta regional, e a outra é organizada por Mestre Pastinha¹², tendo como parâmetro a sua etnicidade (SILVA, 2001, p. 137).

Segundo a autora, após o golpe civil-militar, em 1964, a Capoeira se fortaleceu, pois se adaptou ao novo momento histórico e passou a fazer parte da Confederação Brasileira de Pugilismo. A Capoeira foi enquadrada como um esporte de luta genuinamente brasileiro e obteve o status de esporte de competição. Como aponta Silva (2001, p. 139), “É neste triste período da história brasileira que a capoeira, uma manifestação popular de expressão de liberdade de criação, entra novamente na perspectiva de controle do Estado, mediante as organizações esportivas”.

A partir da abertura democrática na década de 1980, ocorreu, ainda conforme Silva (2001), a reorganização de grupos que buscavam a conscientização negra e a valorização de suas manifestações culturais:

A partir desse fato, a capoeira angola toma novo fôlego e volta como uma alternativa à capoeira regional, esta já bem influenciada pela capoeira esportivizada. Como consequência temos a concorrência, que sempre existiu entre estas duas linhas, acirrando-se ainda mais pelo mercado consumidor (SILVA, 2001, p. 139).

Machado e Amorim (2021) compartilham desse pensamento, afirmando que, após a institucionalização e esportivização da Capoeira, a Capoeira Regional passou a ser organizada em grupos. Esses grupos foram crescendo, com cada vez mais praticantes, a ponto de não se poder praticar Capoeira Regional sem ser filiado a algum grupo. Cada um deles tem a sua

¹² De acordo com a Fundação Cultural Palmares (2022), Vicente Ferreira Pastinha nasceu em 5 de abril de 1889, sendo o responsável pela difusão da *Capoeira Angola*, bem como pela reunião e organização dos princípios e fundamentos de um dos maiores símbolos da cultura brasileira. Na virada do século XIX para o século XX, Pastinha foi apresentado à capoeira, segundo ele próprio, por pura sorte. Quando tinha em torno de 10 anos, em consequência de uma arenga de garotos, da qual sempre saía perdendo, conheceu Benedito, preto africano que se tornaria seu mestre.

organização, tendo em comum a troca de cordas periodicamente.

Em 1992, foi fundada a Confederação Brasileira de Capoeira, objetivando a participação da Capoeira como esporte olímpico. Foi dado, a partir daí, um maior fomento para a Capoeira como esporte, bem como tensionamentos surgiram, conforme Silva (2001) assinala:

Em meio a todas essas movimentações no sentido de constituí-la em um esporte de competição, há grandes desencontros por parte dos órgãos legais (federações e confederação) e os grandes grupos de capoeira. Todas estas entidades lutam, de acordo com seus interesses, pela disputa da hegemonia – no sentido gramsciano do termo – dentro do universo capoeirístico no âmbito nacional e internacional, gerando conflitos de ordem organizacional entre os mestres de capoeira, professores e praticantes (SILVA, 2001, p. 140).

Aqui se faz necessário expor os estilos de Capoeira que se constituíram. Com a criação da Capoeira Regional por Mestre Bimba, outra vertente da Capoeira se consolidou, a Capoeira Angola:

A Capoeira Angola, tal como a Regional, também foi construída como identidade de projeto, a partir de um movimento de ruptura entre praticantes de capoeira, na cidade de Salvador. Embora eles não formassem um grupo coeso e homogêneo, ela teve, na figura do Mestre Pastinha, um respeitável agregador de ‘angoleiros’ de várias tendências, como Onça Preta, Bigode de Seda, Bom Nome, Juvenal Engraxate, dentre outros, que, de uma forma ou de outra, ‘atacam’ a Capoeira Regional acusando-a de ser ‘descaracterizada’ e elegeram os rituais religiosos dos caboclos e do candomblé como a ‘fonte’ em que deveriam beber os angoleiros (FALCÃO, 2004, p. 38).

Ainda conforme o autor, a Capoeira Angola foi “escolhida” pela intelectualidade baiana, como foi o caso de Jorge Amado e Edson Carneiro, como a capoeira verdadeira. Desse modo, percebe-se que a busca de identidade na Capoeira foi permeada por disputas, tanto por parte dos “angoleiros” quanto por parte dos “regionais”, mostrando a “complexidade e as contradições das relações sociais, mesmo no âmbito de uma única manifestação cultural” (FALCÃO, 2004, p. 41). Os debates são feitos a partir de questões estéticas, de rituais e de símbolos, pois os adeptos da Capoeira Angola afirmam que ela é a que mantém a tradição e os ritos da sua criação, enquanto que a Capoeira Regional é tratada por aqueles como a que incorporou elementos externos que a descaracterizaram, bem como a branquearam:

Essência essa que, para alguns, significa também a sua negritude, contrariamente à capoeira Regional que teria sido ‘branqueada’ por Mestre Bimba. Essas constatações contraditórias evidenciam claramente a manipulação do discurso e servem para explicitar as possibilidades de legitimação das ações culturais a partir de visões

maniqueístas. Se a Capoeira Angola é a ‘capoeira-mãe’, ela é filha de muitos pais, e tem muitos tios [...] (FALCÃO, 2004, p. 43).

Guimarães (2017) destaca que a Capoeira Angola é negro-africana, a que era praticada pelos escravizados, e que tem como característica o respeito aos mais antigos, além de movimentos mais dissimulados, maliciosos e rasteiros. Sua música é mais lenta e os praticantes usam branco. Por sua vez, a Capoeira Regional seria aquela caracterizada como negro-brasileira, com golpes de outras lutas incorporadas (como o jiu-jítsu e karatê) e movimentos em sequências de golpes através de um método de ensino objetivo. As músicas são mais aceleradas.

Podemos falar também na Capoeira Contemporânea, que, para Falcão (2004), é a que tem predominado em determinadas regiões, principalmente no contexto mundial. Muitos capoeiristas que lideram grupos vêm se autodenominando praticantes dessa Capoeira, pois não seguem fielmente um ou outro estilo e ainda podem abrir-se a novas possibilidades.

Embora a Capoeira tenha se consolidado fundamentalmente a partir de estados como Bahia, Rio de Janeiro e Pernambuco, ela acabou alcançando todo o Brasil, chegando ao Rio Grande do Sul por volta da década de 1970. Dornelles e Goellner (2013), a partir de uma entrevista realizada com Mestre Churrasco¹³, um dos precursores da Capoeira no Rio Grande do Sul, apresentam elementos fundamentais para se entender a chegada dessa prática neste estado.

Segundo o relato desse Mestre, a aproximação com a Capoeira se deu através do cais do porto, onde ele viu uma movimentação e procurou saber o que era:

[...] me aconteceu uma vez de eu estar na beira do cais, sentado [...]; eu vi dois homens, até me lembro hoje que aquilo era o pião de mão, fazendo aquele movimento e passando a perna pra lá e pra cá, mas ninguém estava derrubando ninguém, só estavam fazendo movimentos acrobáticos. Eu olhei e falei: ‘Bah, mas o que é aquilo ali, tchê?’ Mas não tinha berimbau, eram só uns batendo palma. E eu: ‘Que é aquilo ali?’; e me falavam: ‘Aquilo ali é capoeira’.[...] Aí eu saí dali encucado e procurando, vai que eu mentalizasse aquilo ali tentando imitar, fazendo igual, fiquei com aquilo na cabeça. Dois anos depois foi onde surgiu o meu mestre, o Mestre Cal Henry Xavier (DORNELLES; GOELLNER, 2013, p. 238).

Podemos inferir que a história da Capoeira no estado do Rio Grande do Sul se confunde com a Capoeira na cidade de Porto Alegre, por ela ser a capital e ter sido a porta de

¹³ Mestre Churrasco foi um dos precursores da capoeira no estado do Rio Grande do Sul. Começou sua vida como engraxate no centro da Capital gaúcha, onde vislumbrou a capoeira, jogada por marinheiros e estivadores. Na década de 1970 conheceu seu mestre, que lhe iniciou nos fundamentos dessa expressão cultural. Desde então, trilhou sua caminhada como praticante, mestre e estudioso dessa representação popular que mistura dança, alegria, concentração, habilidade, diversão, luta e arte: a capoeira (MESTRE CHURRASCO, 2022).

entrada dessa prática. Conforme Jovani Scherer, que tem estudado a Capoeira Antiga no Rio Grande do Sul e escreveu um capítulo no livro organizado por Mestre Guto e Africanamente Ponto de Cultura e Escola de Capoeira Angola, intitulado *A Capoeira em Porto Alegre na Década de 1970* (2023), a cultura da população afro-brasileira foi por um bom tempo invisibilizada no Sul do Brasil em detrimento da valorização dos elementos da cultura dos imigrantes europeus que aportaram nesta região.

Assim, estudos mais recentes, como o de Scherer (2023), têm analisado diferentes fontes – processos-crime, notícias de periódicos e cronistas antigos – e divulgado o fato de que a Capoeira estava presente no Estado do Rio Grande do Sul desde meados do século XIX nas cidades de Porto Alegre, Pelotas, Bagé e Rio Grande:

A expressão “fazendo o manejo” como gíria de Capoeira, aparece em um desses casos. Na ocasião, um rapaz “passou uma rasteira” em uma “preta da Costa”, que morreu ao bater com a cabeça no chão, deixando o balde de água que trazia cair. Isso é apenas um trecho do que ocorreu na cidade de Bagé, registrado em um processo criminal no ano de 1866 (SCHERER, 2023, p. 21).

Outro fato relevante trazido pelo pesquisador é que, em diversos relatos de fontes e períodos distintos, aparece a ligação das ocupações marítimas e portuárias e a Capoeira. Além disso, a prática é trazida como um recurso na resolução de desavenças e disputas. Essa inferência só é possível na ambiguidade que a Capoeira comporta, pois tais registros são fruto da repressão que sofria e possibilita, ao mesmo tempo, que ela saia da invisibilidade.

Para Mestre Guto (2023), mesmo que a Capoeira já estivesse presente no solo do Sul do país desde o século XIX, é na década de 1970 que ela começa a se instaurar no formato que conhecemos hoje. Esse início da Capoeira em aulas coletivas, com espaços e tempo determinados, deu-se através de Mestre Cau, gaúcho que havia se mudado para o Rio de Janeiro e aprendido a Capoeira aos 14 anos com um vizinho. Em 1966, ele voltou a Porto Alegre e passou a ensinar Capoeira para amigos e parentes no Clube Erechim, zona sul da cidade:

Eu aprendi capoeira aos 14 anos, quando fui morar no Rio de Janeiro. Comecei com um amigo do prédio, depois aprendi e joguei em diversos locais, inclusive na Mangueira. Em 1966, descontente com o serviço militar, voltei para o Rio Grande do Sul. Quando eu cheguei do Rio, eu comecei a dar aula para meu irmão, meu primo e mais uns amigos num terreno baldio, num campinho, atrás do clube Erechim, atual Nonoai Tênis Clube, onde eu ia dançar nos finais de semana. Depois ensinei em vários lugares, como na academia Rui Barbosa. Quando eu cheguei aqui não existia Capoeira. Eu fui o primeiro a ensinar (MESTRE CAU apud MESTRE GUTO, 2023, p. 51).

Um pouco depois de Mestre Cau, chegou da Bahia Mestre Vadinho, que começou a dar aulas na Associação Cristã de Moços (ACM). Lá, Mestre Ratinho, Mestre Carson e Mestre Índio¹⁴, por volta de 1974, começaram a aprender Capoeira. Mestre Vadinho ficou alguns anos em Porto Alegre e depois retornou a Salvador. Faleceu em 1979, na Alemanha, onde estava realizando shows folclóricos.

A partir daí, outros mestres foram chegando e se instaurando em Porto Alegre e no interior do Estado, como o já citado Mestre Churrasco. É importante ressaltar que as aulas eram dadas em academias, na sua maioria localizadas na região central da cidade, caracterizando uma prática para “[...] **jovens**, majoritariamente **brancos**, universitários, praticantes de esportes radicais, moradores em bairros de **classe média** e frequentadores de clubes sociais” (MESTRE GUTO, 2023, p. 69, grifos do autor). O único trabalho realizado na periferia da cidade era o de Mestre Churrasco, que dava aulas nos fundos de sua casa, no Bairro Bom Jesus.

Ainda segundo esses autores, outra característica desse período era o fato da mídia ter colocado em evidência a Capoeira, tornando a prática uma “moda”. O MEC também havia reconhecido a Capoeira como esporte em 1972, o que contribuiu para uma boa recepção no Sul do país. Mesmo assim, ainda era alvo de preconceitos, como se lê neste trecho:

É que na verdade, isso tudo acho que veio numa novela, que acho que tinha Capoeira e naquela época a Capoeira foi moda e estava sendo bem divulgada, não sei qual era o motivo, mas sei que o pessoal de uma hora para outra descobriu a Capoeira e foi um modismo e foi assim que os mestres começaram a descer. Pô cara, quando eu entrei na Capoeira, a Capoeira não era muito bem vista até dentro da família da gente. Uma vez o meu pai chegou e perguntou: por que tu quer fazer isso daí, virar cambota? Isso é coisa de marginal (FREITAS apud MESTRE GUTO, 2023, p. 70).

Outro aspecto apresentado por esses autores é a proximidade da Capoeira com outras lutas, especialmente as artes marciais, como o karatê e o kung fu. Alguns mestres, antes de se tornarem capoeiristas, foram praticantes dessas lutas e praticamente todos os espaços ocupados pela Capoeira nesse período também eram ocupados pelas mesmas.

Nas imagens abaixo, observamos uma roda de Capoeira Regional e outra de Capoeira de Angola, ambas no Parque Farroupilha (Redenção), na cidade de Porto Alegre.

¹⁴ Os três mestres citados seguem em atividade. Mestre Ratinho (Anselmo Accurso), é um dos capoeiristas mais antigos do Rio Grande do Sul. Mestre Carson (Carson Siega), porto-alegrense, iniciou na Capoeira em 1978, aos 20 anos, com Mestre Ratinho. Foi um dos precursores, em Porto Alegre, no ensino da Capoeira nas escolas e também o primeiro mestre no Rio Grande do Sul a ministrar a disciplina de Capoeira na universidade. Mestre Índio (Manoel Olímpio dos Santos), baiano, iniciou na Capoeira ainda criança e fez shows de Capoeira desde cedo em diversos lugares, dentro e fora do Brasil. Fundou o Grupo de Capoeira Oxóssi, que está espalhado por vários países, e ainda está em atividade aos 72 anos (MESTRE GUTO, 2023).

Fotografia 1 - Roda de Capoeira Regional



FONTE: Correio do Povo (2018).

Fotografia 2 - Roda de Capoeira Angola



FONTE: Facebook - Grupo Roda do Chafariz - Capoeira Angola - Porto Alegre - RS (2023).

A fotografia 1 mostra características da Capoeira Regional. Os(as) capoeiristas estão vestidos(as) de forma padronizada, todos(as) em pé, e os movimentos realizados são fundamentalmente também nessa posição. Já na fotografia 2, que ilustra a Capoeira Angola, vemos uma roda composta por uma diversidade de vestimentas, com os(as) capoeiristas sentados(as) e mais descontraídos(as). Além disso, os capoeiristas do centro da roda realizam

movimentos mais de contato com o chão e em ritmo mais lento. O que predomina na Angola é a malícia, usada para ludibriar o(a) companheiro(a) e atacá-lo(a) em um momento de despreparo.

O pesquisador Erico Carvalho, ao escrever um capítulo do já citado livro sobre a Capoeira em Porto Alegre, traçou linhagens que se desdobraram na composição dos capoeiristas de hoje em Porto Alegre e Região Metropolitana especialmente, mas que transcenderam as barreiras do Rio Grande do Sul em muitos momentos. Carvalho fez parte da equipe técnica que produziu dados para o *Mapeamento da Capoeira no Rio Grande do Sul - Módulo I: Região Metropolitana de Porto Alegre*, que foi realizado pelo IPHAN e pelo Conselho de Mestres da Salvaguarda da Capoeira do Rio Grande do Sul entre 2019 e 2021. Foram identificados 72 grupos em sete municípios – Porto Alegre, Canoas, Gravataí, Alvorada, Cachoeirinha, Guaíba e Viamão (CARVALHO, 2023).

Segundo o pesquisador, seis categorias quanto ao estilo de Capoeira foram autodeclaradas:

Capoeira Angola (17 grupos), Capoeira Contemporânea (13 grupos), Capoeira de Rua (11 grupos), apenas Capoeira (7 grupos), Capoeira Regional (5 grupos) e Outros (5 grupos). Esta última categoria inclui cinco casos que aparecem apenas uma vez: sem estilo; todos os estilos; anglo-regional; angola e regional; e estilo próprio. Este tipo de classificação constitui um tema delicado, pois envolve identidades, disputas e diferentes concepções sobre as mesmas categorias (CARVALHO, 2023, p. 116).

Outras informações são apresentadas pelo autor, mas o que pretendo destacar aqui é a multiplicidade de práticas e de indivíduos que, desde a década de 1970, praticam e/ou praticaram Capoeira no Rio Grande do Sul e, mais especificamente, em Porto Alegre. Com base nessas informações, podemos questionar: que influências, ensinamentos e percepções essa Capoeira apresenta em relação à ERER? O quanto a prática da Capoeira, que parece ter sido intensa, conseguiu ser inserida no espaço escolar e como isso se deu? Como a Capoeira dialoga com a Educação Física na escola?

Para começar a responder a essas questões, podemos observar que dentro da Educação Física há diferentes entendimentos sobre a Capoeira ser ou não ser um esporte de competição. Segundo Silva (2001), há professores de Educação Física que não concordam com a Capoeira como esporte de competição pois acreditam nela como parte da cultura corporal do brasileiro, devendo, por isso, ser entendida e praticada dentro do contexto social no qual os capoeiristas estão inseridos.

Essa concepção de Educação Física é aquela apresentada pelo Coletivo de Autores

(1992), que defende, na obra *Metodologia do Ensino de Educação Física*, a teoria conhecida como crítico-superadora:

Na perspectiva da reflexão sobre a cultura corporal, a dinâmica curricular, no âmbito da Educação Física, tem características bem diferenciadas das da tendência anterior. Busca desenvolver uma reflexão pedagógica sobre o acervo de formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história, exteriorizadas pela expressão corporal: jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esporte, malabarismo, contorcionismo, mímica e outros, que podem ser identificados como formas de representação simbólica de realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 26).

A Capoeira pode se inserir como conteúdo da Educação Física nessa perspectiva, pois faz parte de uma cultura corporal e pode mostrar

[...] que o principal do jogo não é a competição exacerbada e sim seu fluir/usufruir, em que jogamos com alguém e não contra este alguém. Nesta proposta a criatividade expressa pelos gestos corporais está além da simples repetição de gestos mecânicos treinados exaustivamente nos ambientes fechados das academias, em que cantar uma canção de capoeira, seja ela uma ladainha ou um canto corrido, faça parte da construção de um repertório individual e ao mesmo tempo coletivo, pois retrata a história de cada um e também do nosso povo (SILVA, 2001, p. 142).

Como já exposto anteriormente, tanto as DCNs quanto os PCNs e a BNCC reforçam o trabalho da Educação Física pautado na democratização do ensino para reverter a exclusão social histórica em nome da raça, sexo ou gênero, ao entender e tratar o corpo na relação com o contexto sociocultural.

Essas questões são fundamentais tanto para entender historicamente as aproximações e os distanciamentos entre a Capoeira e a Educação Física quanto para embasar a análise das respostas formuladas pelos entrevistados e pela entrevistada que serão tratadas no próximo capítulo.

4 A CAPOEIRA DENTRO DA ESCOLA: NARRATIVAS DE CAPOEIRISTAS-PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Este capítulo trata das entrevistas realizadas com os professores e com a professora de Educação Física e capoeiristas que fizeram parte do campo empírico desta dissertação. Após as entrevistas e suas transcrições, o que foi produzido pode ser analisado a partir de três aspectos: das trajetórias de vida e seus encontros com a Educação Física e a Capoeira; da formação continuada e como Educação Física e Capoeira se relacionam na prática escolar desses docentes; e da constatação de como a EREER está ou não presente nessas narrativas.

A primeira entrevista foi realizada no dia 11 de junho de 2023, em um domingo à tarde, na Praça Malcom, no Bairro Sarandi em Porto Alegre, com Mestre Grande. Já nos conhecíamos há mais de 20 anos, quando fui capoeirista, e ele estava bastante curioso sobre minhas inclinações para essa temática. Conversamos durante duas horas, sendo uma hora de entrevista. O Mestre Grande demonstrou um enorme entusiasmo sobre o assunto da pesquisa e também me presenteou com um livro sobre a História da Capoeira em Porto Alegre, publicado recentemente¹⁵.

Foi uma conversa intensa, na qual o Mestre Grande relatou sua inserção na Capoeira e na Educação Física, bem como os caminhos e descaminhos nas suas formações iniciais e continuadas. Demonstrou um grande engajamento nas questões políticas e sociais e disse estar muito feliz com a participação nesta pesquisa.

A segunda entrevista foi realizada com o Monitor Rodrigo, no dia 12 de junho de 2023, no início da tarde, em um shopping na zona sul de Porto Alegre. Nos encontramos em um café e, por ser dia de semana e início da tarde, havia muito pouco movimento. Pudemos conversar por uma hora, sendo um pouco mais de meia hora o tempo da entrevista gravada. Foi uma conversa bem fluída, na qual pudemos nos conhecer um pouco, visto que eu o havia contatado através das redes sociais e, depois, pelo WhatsApp. O Monitor Rodrigo demonstrou entusiasmo pela iniciativa da pesquisa, pois entende que quanto mais a Capoeira for estudada, mais ela será expandida com o valor que merece.

Pude perceber que a trajetória do Monitor Rodrigo na Capoeira foi marcada por dificuldades em conseguir conciliar estudos, treinos, trabalho e família, pois teve que se afastar da prática em um período de sua vida, o que demonstrou ter sido penoso. Assim como o Mestre Grande, o Monitor Rodrigo afirma que a Capoeira é um modo de viver, uma

¹⁵ Trata-se do já citado livro de Mestre Guto (2023).

filosofia de vida, citando elementos intrínsecos à sua prática, como a ancestralidade, a oralidade e a musicalidade, características que tornam a Capoeira uma atividade única. Segundo o Monitor Rodrigo, a Capoeira “*é a forma que eu levo a vida. E a roda de Capoeira pra mim diz muito como a gente tem que ser*” (Monitor Rodrigo, entrevista, 12 de junho de 2023).

A terceira entrevista foi realizada com a Mestre Didi, também no dia 12 de junho de 2023, à noite, no espaço na qual ela ministra aulas, chamado Odomode. O Afro-Sul Odomode foi pensado para ser um espaço que promova e preserve as raízes da arte e da cultura afro. Localizado na zona leste da capital, é composto por um salão bem amplo, com um palco e uma cozinha em anexo¹⁶.

Era uma noite muito fria na rua e dentro do Odomode. Mas, aos poucos, os alunos e alunas começaram a chegar, enquanto a Mestre ia organizando uma mesa e duas cadeiras para que pudéssemos conversar melhor. Então, ela me disse que iria organizar os alunos e alunas e depois iríamos conversar, mas que de vez em quando ela iria parar e passar umas sequências de exercícios para eles(as). Estavam presentes quatro crianças, três meninos e uma menina, além de uma adolescente. Aos poucos chegaram mais crianças, adolescentes e uma mulher adulta, totalizando oito pessoas.

Mestra Didi me explicou que “*o lugar no qual estávamos tinha muito axé e que ela já dava aula ali há muitos anos*”. No início, ela havia oferecido poucas bolsas de estudo para alunos e alunas carentes, mas hoje já totaliza trinta bolsas, pois nas redondezas estão localizadas comunidades muito carentes.

Entre movimentos e músicas de Capoeira tivemos uma entrevista muito intensa, na qual a Mestre pôde falar sobre seu protagonismo enquanto mulher na Capoeira e o quanto a Capoeira significa para ela.

A última entrevista foi realizada com o Mestre Tucano, no dia 19 de junho, à noite, após sua aula de Capoeira em uma escola particular de Porto Alegre. O Mestre Tucano estava me esperando na entrada da escola e fomos até a sala onde ele dá aulas de Capoeira. Já nos conhecíamos de quando eu fazia aulas de Capoeira com ele, há mais de 20 anos, e foi muito bom nos reencontrarmos. Ele ficou muito feliz também em poder falar sobre a Capoeira e sua trajetória enquanto capoeirista.

¹⁶ Segundo a página do Facebook do espaço, “O Afro-Sul Odomode é um espaço de promoção e preservação das raízes da arte e da cultura afro” (FACEBOOK, 2023). O espaço também tem um site, disponível em: <https://linktr.ee/afrosul.odomodeoficial>.

Tendo descrito como foram realizadas as entrevistas, passarei a detalhá-las a partir de três olhares: as trajetórias de vida e seus encontros e desencontros com a Capoeira e com a Educação Física; a formação continuada e suas relações com a Capoeira e Educação Física no espaço da escola e, como último olhar, como a EREER aparece nas narrativas desses professores e professora.

4.1 Trajetórias de vida e encontros e desencontros com a Capoeira e com a Educação Física

Como mencionado, a trajetória de uma ou um capoeirista é marcada por vivências de múltiplas dimensões, dados os elementos que compõem a prática da Capoeira. Nas narrativas da e dos professores entrevistados, o motivo pelo qual eles procuraram a Capoeira é o mesmo: todos buscavam defesa corporal. Podemos ver na resposta do Mestre Grande como ocorreu seu encontro com a modalidade¹⁷:

Bom, em setembro de 1984, só pra pontuar, eu queria um jogo, uma luta, que me possibilitasse... Aprender a me defender, saber sair de situações complicadas, complexas assim, sabe? Socialmente falando. Na verdade eu não escolhi a Capoeira. Eu ia fazer karatê e aí como o meu tio, irmão da minha mãe, tava fazendo Capoeira, ele me levou para fazer uma aula, para tentar a Capoeira como luta, como defesa pessoal. E aí no primeiro dia que eu fui na aula eu gostei porque eu vi que funcionava (Mestre Grande, entrevista, 11 de junho de 2023).

Nesse mesmo sentido, o Mestre Tucano e o Monitor Rodrigo relataram que seus inícios na Capoeira ocorreram em função dela ser uma luta, mas que a permanência se deu mais em função dos seus aspectos culturais do que em função da sua característica de luta. Já Mestre Didi procurava uma atividade física e o encantamento com a Capoeira foi pelo seu pertencimento à cultura afro-brasileira, como ela nos relata:

Então, eu tinha uma perspectiva antigamente, né? Que era: “queria fazer uma atividade física”. Sempre jogava vôlei, sempre tava envolvida com alguma atividade física. Mas essa, ela é carregada de fundamentos que são bem da cultura de matriz africana mesmo, afro-brasileira, que, daí, mexe com a vida da gente (Mestra Didi, entrevista, 12 de junho de 2023).

¹⁷ As características da oralidade foram mantidas na transcrição de todas as respostas apresentadas.

Essa perspectiva de que a Capoeira “mexe com a vida da gente” abarca os sentidos que a cultura corporal de movimento traz para as práticas, ou seja, ao viver a Capoeira, também se vive o contexto na qual ela foi historicamente construída e na qual é constantemente reconstruída. Reiterando o que já foi defendido antes, esse potencial da Capoeira, enquanto parte da cultura corporal de movimento, é descrito pela BNCC quando trata do capítulo da Educação Física, frisando que essa disciplina curricular oferece uma série de possibilidades para ampliar o universo cultural dos indivíduos.

Tendo em vista o período histórico em que os entrevistados começaram na prática da Capoeira, a característica de luta era preponderante naquela época. Como descrito pelo Mestre Guto ao retratar a história da Capoeira em Porto Alegre, ela está ligada às artes marciais:

Na década de 1970 a relação da Capoeira com outras modalidades de luta era bem próxima, inclusive, **alguns mestres** antes de se tornarem capoeiristas **foram praticantes de artes marciais**. Aliado a isto, as primeiras aulas de Capoeira aconteceram em academias que já tinham uma tradição no campo das lutas (MESTRE GUTO, 2023, p. 91, grifo do autor).

Levando-se em consideração que a Capoeira é uma prática corporal que abrange a musicalidade, a oralidade e a ancestralidade, a formação de um capoeirista compreende uma longa trajetória no mundo da Capoeira. Ela, inclusive, possibilita campos de ação distintos, como relatou o Monitor Rodrigo:

Eu acho que tem vários, vários caminhos que a Capoeira pode te levar, né? Tu pode ser um líder comunitário, que foi o que eu fui durante muito tempo. Eu aprendi no Centro Comunitário de graça. Então eu ensinei Capoeira de graça no centro comunitário e tu pode trabalhar pelo viés da musicalidade, da acrobacia, da..., da recuperação da autoestima do teu aluno. Tu podes trabalhar... Na verdade a Capoeira te dá várias formações e tu pode escolher uma delas para seguir ou seguir todas junto, o que é bem difícil, né? (Monitor Rodrigo, entrevista, 12 de junho de 2023).

Por outro lado, conforme o relato do Mestre Grande, em alguns períodos da história da Capoeira, ela foi ensinada apenas como prática corporal:

Então, a formação assim, no início eu via que era uma formação mais de movimento técnico, mais de fortalecimento, de capacidade física, de habilidade motora, de olhar, ouvir, entender, executar, olhar, ouvir, entender, executar. Com o tempo tu vai compreendendo. Não

tinha o que a gente tem hoje, né? Essa formação sócio-histórica de ancestralidade, naquela época era mais aquela coisa do experimento. Acertos e erros, acertos e erros, acertos e erros (Mestre Grande, entrevista, 12 de junho de 2023).

Dado que a Capoeira teve sua história marcada pela militarização das práticas corporais, conferindo ao seu ensino disciplina, repetição e muita eficiência, o corpo era visto como uma máquina que deveria ter uma alta performatividade. Mestre Grande afirmou que o corpo dos capoeiristas naquele período era mais escultural, pois os mesmos buscavam objetividade, eficiência e performance.

Mestre Tucano, em seu relato, aproxima a Capoeira das artes marciais e afirma que a prática da Capoeira pode ajudar em vários aspectos da vida ao trabalhar a autoestima, a força e a coragem. O Mestre reforçou que muitos de seus alunos levaram para as suas vidas profissionais as aprendizagens da Capoeira ao terem que se posicionar e sentirem-se seguros nas situações mais desafiadoras:

O caminho é árduo. Mas ele é muito gratificante porque a Capoeira, ela trabalha muitos aspectos, não só físico, né. Eu sempre digo assim: “Uma criança... Uma pessoa que pratica Capoeira, ela é diferente de outras pessoas” (Mestre Tucano, entrevista, 19 de junho de 2023).

Os relatos da professora e dos professores entrevistados nos mostram o quanto a Capoeira é multidimensional, pois contempla diferentes aspectos na sua prática. Poly (2015, p. 23) enfatiza essas características multidimensionais:

Na Capoeira a valorização do desenvolvimento do ser humano, sem fragmentações, está presente. Oriunda da cultura dos povos africanos no Brasil, a Capoeira tem em suas bases a valorização do universo, do ambiente e do próprio corpo como uma manifestação do divino e do espiritual, concebendo uma visão holística do universo e de suas relações. Dessa maneira, sua prática e dinâmica, nos permite abordá-la por meio do conceito de corporeidade. É na Roda de Capoeira que o jogo acontece, e ela representa o mundo em que vivemos.

No entanto, a BNCC (BRASIL, 2018) persiste em abordar a Capoeira como parte do conteúdo de lutas. O documento conceitua essa unidade temática como:

[...] disputas corporais, nas quais os participantes empregam técnicas, táticas e estratégias específicas para imobilizar, desequilibrar, atingir ou excluir o oponente de um determinado espaço, combinando ações de ataque e defesa dirigidas ao corpo do adversário. Dessa forma, além das lutas presentes no contexto comunitário e regional, podem ser tratadas lutas brasileiras (capoeira, huka-huka, luta marajoara etc.), bem como lutas de diversos países do mundo (judô, aikido, jiu-jítsu, muay thai, boxe, chinês boxing, esgrima, kendo etc.) (BRASIL, 2018, p. 218).

Diante dessa arte-luta-dança que é a Capoeira, a formação em Educação Física assume outro lugar no depoimento da professora e dos professores, pois, segundo eles, a formação acadêmica contribuiu para abrir possibilidades de atuação profissional, além de embasar teoricamente os movimentos da Capoeira, mas pouco pôde acrescentar quanto aos aspectos culturais da Capoeira. Para o Mestre Tucano, essa questão é assim apresentada:

A Capoeira, ela tem todos esses aspectos culturais que nem eu falei da coragem, tudo. Mas a Educação Física agregou, assim, o conhecimento do corpo, a consciência corporal. A Educação Física abriu portas para mim [sic] trabalhar com a Capoeira. [...] Eu consegui com a Educação Física entrar nas escolas, senão acho que eu não conseguiria. Ela abriu muitas portas (Mestre Tucano, entrevista, 19 de junho de 2023).

Na visão do Mestre Grande, a Educação Física cumpriu a função de auxiliar sua prática de Capoeira; a Capoeira, por sua vez, possibilitou que a sua formação acadêmica acontecesse, pois a universidade privada era muito cara para que o Mestre pudesse frequentá-la sem ministrar aulas de Capoeira. Assim, ambas se complementavam e um diálogo entre as mesmas acontecia:

Aí, quando eu comecei a cursar, eu comecei a sentir esse mesmo... Esse mesmo empoderamento, utilizando dos saberes que a Capoeira me proporcionava e com os saberes que a academia proporcionava. Aí achar um ponto de equilíbrio e poder evoluir, poder crescer, poder melhorar (Mestre Grande, entrevista, 11 de junho de 2023).

Podemos perceber o quanto há um saber próprio dos(as) capoeiristas em detrimento do saber acadêmico. No entanto, o fato de terem diploma universitário lhes concede conhecimentos e legitimidade profissional e possibilita que estejam dentro das instituições de ensino, o que, conforme se observou no decorrer da investigação, não ocorre com os(as) capoeiristas que não são formados em Educação Física. Em suas respostas, o grupo entrevistado reconhece que, sem a formação acadêmica, suas oportunidades de atuação seriam limitadas a outros espaços.

A entrevistada e os entrevistados abordaram essa distância entre a prática da Capoeira e os conhecimentos da universidade. A Capoeira está imersa em uma história de marginalização que ainda dificulta a sistematização dos conhecimentos para entrada nos espaços acadêmicos. A maioria dos(as) mestres de Capoeira não teve acesso ao ensino

superior, mantendo os conhecimentos específicos da Capoeira à margem do conhecimento formal. Assim, podemos ver no relato do Monitor Rodrigo a dicotomia teoria e prática, universidade e comunidade, ao se referir à Educação Física e à Capoeira:

Eu acho que é sempre importante a gente unir a prática à teoria, né? A Educação Física me deu muito da teoria e me deu muita... Me embasou muito sobre o que eu treinava com a Capoeira. [...] Por isso a importância da Educação Física (Monitor Rodrigo, entrevista, 12 de junho de 2023).

O Monitor Rodrigo também mencionou o abismo que existe entre os conhecimentos ensinados na universidade e as realidades de algumas comunidades. Isso se deve ao fato de que, na Capoeira, os saberes são transmitidos oralmente e corporalmente, o que muitas vezes acaba por desvalorizar o conhecimento acadêmico, principalmente pelo fato de que a maioria dos mestres não tem formação universitária.

Como relatou Mestre Didi, a Capoeira é cheia de códigos e de aspectos multidimensionais que vão muito além da formação acadêmica. Na sua visão, a prática da Capoeira proporciona um entendimento de todos os seus elementos e somente essa vivência pode explicá-los. Segundo ela, a Capoeira “*é cheia de códigos, de coisas, de quem tá dentro disso, faz uma atividade tomar a sua parte*” (Mestra Didi, entrevista, 12 de junho de 2023).

Nessa mesma direção, Carvalho (2018) afirma que a roda de Capoeira é o espaço do jogo que possui um significado peculiar, pois todos e todas observam e assimilam o conhecimento apresentado por aqueles e aquelas que estão no centro, sob o comando do(a) mestre(a), ou, na falta deste(a), do(a) mais antigo(a) capoeirista. Para o autor, “O tempo do jogo da Capoeira pressupõe apenas o momento presente, nada mais. Nesse tempo o jogo é criado espontaneamente e a roda simboliza as interações que ocorrem no ciclo da vida” (CARVALHO, 2018, p. 96). Além disso, outras características são apresentadas:

A educação da agressividade confere precisão, beleza, expressividade e estilo, compreendendo um dos sentidos da vida como sinônimo de luta. A Capoeira é uma arte, um jogo que pode ser usado para expressar a alegria de viver e também libertar o corpo das forças que o oprimem. Aprender Capoeira significa estabelecer uma ruptura com toda a carga educacional do corpo branco, contido, adestrado, competitivo e civilizado, dando-lhe outra significação. Nesse aspecto percebe-se toda a força da relação dialética entre o individual e o coletivo: ninguém pratica capoeira sozinho, o aprendizado se dá na luta com e contra o outro (CARVALHO, 2018, p. 95).

Diante de todos esses elementos trazidos pela entrevistada e pelos entrevistados, a

afirmação de Carvalho (2018) reitera a força e a singularidade da Capoeira enquanto parte da cultura afro-brasileira. Essas características são contempladas nessa relação dialética que o autor afirma, pois, ao mesmo tempo em que ela é resistência de uma parcela da população, ela é ressignificada por outra; ao mesmo tempo em que ela é luta, ela é dança e arte; e, ao mesmo tempo em que ela tem saberes próprios ensinados através da oralidade e corporeidade, ela incorpora técnicas e saberes dos meios acadêmicos.

Dito isso, no próximo subcapítulo, apresento as relações entre formação continuada, Capoeira e Educação Física no cotidiano de trabalho.

4.2 Formação continuada e relações entre Capoeira e Educação Física no cotidiano de trabalho

Como mencionado anteriormente, de acordo com as DCNs (BRASIL, 2013), a partir da formação inicial e continuada dos(as) professores(as) da Educação Básica – na qual está incluso(a) o(a) professor(a) de Educação Física –, estes(as) desenvolvem ações docentes permeadas por dimensões que ultrapassam a técnica, como a política, ética e estética. Também deveriam ser capazes de “[...] reconhecer o conhecimento (conceitos, teorias, habilidades, procedimentos, valores) como base para a formação integral do estudante [...]” (BRASIL, 2013, p. 59). Ainda conforme o documento:

É na perspectiva exposta que se concebe o trabalho docente na tarefa de cuidar e educar as crianças e jovens que, juntos, encontram-se na idade de 0 (zero) a 17 (dezessete) anos. Assim pensada, a fundamentação da ação docente e dos programas de formação inicial e continuada dos profissionais da educação instauram-se em meio a processos tensionais de caráter político, social e cultural que se refletem na eleição de um ou outro método de aprendizagem, a partir do qual é justificado determinado perfil de docente para a Educação Básica (BRASIL, 2013, p. 59).

Assim, a formação de um(a) professor(a) de Educação Física deveria ser o mais ampla possível, abarcando conteúdos de variados contextos culturais que sejam parte do repertório de seus alunos e alunas. No entanto, conforme o relato dos entrevistados e da entrevistada, sua formação inicial não contemplou a Capoeira:

Na facul... [...] não tinha cadeira de Capoeira e nem de lutas. Teve uma disciplina que era a ginástica, a Ginástica Um, Ginástica Dois, que o professor falava sobre as lutas e sobre a Capoeira. E daí a gente fez trabalhos. Claro, eu fiz um trabalho sobre Capoeira. [...]

Então a Educação Física, eu fiz a licenciatura plena, preparava, sim, bastante pra escola, mas... pra uma área específica, assim, de futebol, de luta, de basquete e de outros esportes, não tanto (Monitor Rodrigo, entrevista, 12 de junho de 2023).

Para ser um(a) professor(a) de Capoeira, contudo, uma disciplina na graduação não é o suficiente na visão dos professores e da professora entrevistados. Mestre Tucano afirma que a Capoeira é uma arte singular e apenas uma ou duas disciplinas no ensino superior não dão conta da complexidade dessa arte-luta-dança. Ela é uma trajetória de vida, com muitos desafios e conquistas, e a formação de um(a) capoeirista vai além da universidade. Conforme o Monitor Rodrigo, para um(a) professor(a) de Educação Física dar aulas de Capoeira, ele(a) precisa ser, antes de tudo, capoeirista e vice-versa, defendendo a formação em Educação Física para ser habilitado na área.

Como referido, a formação em Capoeira é marcada por diversos atravessamentos que precisam ser vivenciados, sendo o tempo de experiência dentro desse universo o principal deles. Nas palavras do Monitor Rodrigo:

Mas eu acho que o que forma, principalmente o capoeirista, é a tua forma de ver o mundo assim através da Capoeira, de valores que tu tem que passar, de coisas que são importantes. Às vezes a pessoa não... Ele não é um exímio capoeirista [...] mas ele é um baita capoeirista pelo que ele faz, pelas pessoas que estão à volta dele (Monitor Rodrigo, entrevista, 12 de junho de 2023).

Em relação à formação continuada, os professores e professora entrevistados relatam estarem continuamente fazendo cursos, formações e especializações, além da prática diária em seus grupos de Capoeira. No relato de Mestre Grande, a questão aparece da seguinte maneira:

Cara, não dá para parar de estudar. Se tu para de estudar, tu não te atualiza, tu perde o pique. E aí em seguidinha, quando eu saí da graduação, eu peguei/engatei, linkei uma especialização em Educação Infantil. Eu fiz e foi maravilhoso para mim em termos de qualificação, em termos de discernimento, em termos de encantamento, porque eu ainda hoje trabalho criança, né? (Mestre Grande, entrevista, 11 de junho de 2023).

Mestra Didi também apresenta o relato sobre a sua formação continuada, pois realizou uma especialização em Educação Especial. Refere que todas as turmas em que atua são

inclusivas. Além disso, afirma que na Capoeira a formação continuada é constante. Na Capoeira, a própria trajetória para chegar à maestria é formativa, pois a experiência e as múltiplas vivências são o que constituem um mestre e, como relatou o Monitor Rodrigo, “às vezes a vida reconhece a pessoa como mestre antes do que o cordel, a graduação”.

Em relação a ser mestre de Capoeira, grau máximo dentro da prática, o mesmo professor Rodrigo afirma que a experiência de vida é que forma o mestre, com a sua Capoeira, a sua bagagem. O mestre é um formador de caráter e de pessoas, alguém a ser seguido e, por isso, a experiência na Capoeira é que possibilita que seja um bom mestre e que dê conta da formação de outros(as) capoeiristas.

Corroborando esses depoimentos, as DCNs (BRASIL, 2013) delegam aos sistemas e redes de ensino a prerrogativa de oferecer formação continuada, articulando-se com as universidades, que são as responsáveis pela formação inicial. Assim, pode-se considerar que os(as) professores(as) de Capoeira possuem a formação continuada oferecida pelos seus próprios grupos, que promovem encontros e trocas constantes, como relataram o Monitor Rodrigo e a Mestra Didi.

A formação continuada se faz necessária, pois proporciona que se repense a prática pedagógica por meio de trocas e diálogo com outros docentes. Nóvoa e Alvim (2021, p. 46) nos trazem sua contribuição sobre a dimensão do percurso formativo dos docentes:

Aos que se referem aos professores como ‘práticos’, dizemos que a dimensão prática é fundamental, mas como práxis, sempre em diálogo com a teoria. E observamos, com Simone Weil, que não basta saber ou fazer alguma coisa, é preciso refletir sobre aquilo que se sabe e que se faz (1966, p. 80). Dito de outro modo: é necessário que nos tornemos conscientes daquilo que sabemos e que sejamos capazes de um trabalho de sistematização, de escrita e de partilha. Para isso, a colaboração é imprescindível. Encontra-se aqui a chave da nova profissionalidade docente.

Uma vez que os desafios de ensino-aprendizagem vêm aumentando, os(as) professores(as) estão buscando maiores possibilidades de formação para superá-los, como a formação em educação inclusiva. Mestra Didi enfatizou que, dentro da escola, têm sido oferecidas formações sob diferentes abordagens, qualificando sua prática enquanto professora de Capoeira. Mestre Tucano, por sua vez, relatou que também fez uma pós-graduação em Atendimento da Criança com Necessidades Especiais e que essa é uma área dentro da Capoeira que tem crescido bastante.

Observa-se assim a necessidade de que haja formação adequada para que a prática dos(as) professores(as) seja qualificada e permita questionar conteúdos eurocentrados e que

não priorizam as diferenças. No entanto, a escolha dos conteúdos ainda passa por concepções de ensino mais tradicionais, como na maioria das aulas de Educação Física. Nesse sentido, temos a contribuição de Araújo (2017, p. 49):

As formações ainda estão fortemente ligadas às práticas tradicionais de ensino, que hierarquizam as áreas de conhecimento e classificam crianças e adolescentes sem considerar o que eles trazem como saberes de suas vivências fora da escola. Mas, por outro lado, também há educadores radicais que, segundo Giroux (1988), são professores(as) forjados(as) na atuação política, na militância dos movimentos sociais para além das universidades, no engajamento com transformações educacionais, que, ao contrário dos(as) anteriores, abandonam as hierarquizações e classificações. E é nesse quadro ambíguo, de constante tensão entre forças contrárias, que a escola se situa.

Pode-se pensar que um(a) professor(a) que trabalhe com Capoeira já esteja no caminho para essas transformações se fizer de sua prática uma constante práxis, que seja comprometida com a discussão de todos os elementos que constituem a Capoeira e que traga toda a sua história de resistência e de reexistência; história essa contada sob uma perspectiva da diversidade, mas ainda sob a ótica da marginalização de seus praticantes, pois os registros que ficaram assumem diversos contornos, dependendo de quem os fez. Accordi (2019, p. 82), ao analisar a Capoeira na Bahia, escreve:

Assim, na passagem do último século, a Capoeira estava proibida pelo código penal brasileiro. Era associada aos valentes e capadócius¹⁸, mendigos e vagabundos, tipificação adotada para generalizar os habitantes das ruas. Frequentadores da região portuária, das feiras e das festas de largo; também dos bares e casas de jogos. Ao que tudo indica, ser Capoeira nesta passagem, não se restringia a algo com os atuais contornos mais ou menos nítidos e sim, a um conjunto difuso de hábitos e costumes relacionados à condição de sobrevivência de pessoas em sua grande maioria negra que viviam como trabalhadores das ruas, mendicantes, malandros e escravos [...].

Outro aspecto observado pelo Monitor Rodrigo e também por Mestre Grande foi o fato de que o trabalho com a Capoeira proporcionou que pudessem cursar a graduação em Educação Física, pois já davam aula de Capoeira quando ingressaram na universidade. No entanto, segundo o Monitor Rodrigo, na época em que cursou Educação Física, sua dedicação com a Capoeira não foi a mesma. Ele relatou que teve dificuldades para conciliar sua vida pessoal com a profissional, tendo que interromper a prática da Capoeira durante alguns anos.

As falas do Monitor Rodrigo e da Mestre Didi trouxeram suas visões sobre o espaço

¹⁸ Conforme o dicionário Michaelis (2023), capadócio, como empregado nessa frase, seria “aquele que vive de explorar a boa-fé das pessoas; embusteiro, farsante, impostor”.

ocupado pela Capoeira no ambiente escolar, principalmente nas escolas de Educação Infantil. Ambos evidenciaram o valor da Capoeira pelos seus aspectos de musicalidade e corporeidade e constataram a dificuldade de se trabalhar o valor cultural e histórico em alguns momentos. Conforme o Monitor Rodrigo:

E assim eu entrei na Capoeira e é bem vista porque trabalha a partir da musicalidade, trabalha a partir do equilíbrio, da expressão corporal, sabe? E aos poucos a gente tenta... Às vezes, o que a gente sofre mais a barreira é a parte histórica da Capoeira, de conseguir trabalhar essa parte histórica, a valorização de onde a Capoeira vem, de como é... o que às vezes vai de encontro com a história que a gente escutava na escola, né? De escravidão, de... né? Mas a Capoeira é bem aceita (Monitor Rodrigo, entrevista, 12 de junho de 2023).

No relato da Mestre Didi, a valorização da Capoeira nas escolas em que atua e atuou é uma conquista que se deu há pouco tempo, pois essa prática foi ganhando espaço paulatinamente e, hoje, está presente na maioria das escolas de Educação Infantil do ensino privado. A Mestre se sente responsável por parte dessa expansão, fruto de um trabalho que contempla a demonstração de todos os aspectos que a Capoeira abarca: ancestralidade, musicalidade e corporeidade. A Mestre explica:

E aí trabalho com escolas de Educação Infantil, que é esse projeto que a gente botou há bastante tempo. [...] E tá no currículo dessas escolas, todas as crianças participam, né? Desde, às vezes, berçário dois ou maternal um, todos eles participam [...] (Mestra Didi, entrevista, 12 de junho de 2023).

Percebe-se o quanto a expansão da Capoeira nas escolas faz parte de um passado recente pois, quando esses professores iniciaram sua prática, a Capoeira era ensinada fundamentalmente em academias e clubes esportivos e para um público mais velho, não para crianças. Tal evidência pode ser incorporada à luta pela sobrevivência da Capoeira ao se inserir em locais nos quais poderia ser desenvolvida. Como nos mostram Mwewa et al. (2018, p. 89), ao analisarem a permanência da Capoeira na sociedade contemporânea,

A capoeira se combina – seja na forma de jogo, luta, dança ou mesmo esporte-espetáculo – com um conjunto de outros elementos da cultura corporal dos afro-brasileiros, estruturando-se dialeticamente nos processos políticos, sociais e históricos que circundam o meio onde é praticada. Deve-se revelar a interface entre os elementos constitutivos dessa manifestação com mapas teóricos que sirvam como lente de leitura da realidade apresentada. No contexto das relações interpessoais da Capoeira deve-se objetivar identificar as diferentes pedagogias

existentes no jogo de Capoeira, por meio da análise sócio-histórica dos seus elementos estruturadores para um diagnóstico da sua presença na contemporaneidade.

O fato dessa professora e desses professores terem iniciado a prática em espaços não escolares não os eximiu de incorporarem a Capoeira às escolas, dada a sua importância. Mestre Didi refere no seu depoimento o quanto a Capoeira, às vezes, não é passível de tradução, isto é, o quanto a vivência é fundamental e que, por isso, ela se torna uma prática importante nos meios educacionais. Através dela – e com ela – o ritmo, a musicalidade, o desenvolvimento motor e o respeito são desenvolvidos nas crianças:

Então ela começa a entrar como um importante instrumento, né, um elemento pedagógico, porque assim, já é comprovado o quanto a Capoeira, principalmente na Educação Infantil, as conexões que as crianças fazem, a questão do ritmo; ritmo e movimento. Então, acabou que todas as escolas começaram a colocar. Começa a tocar e a criança já sai fazendo. [...] é desenvolvimento completo da criança, do indivíduo (Mestra Didi, entrevista, 12 de junho de 2023).

Ainda assim, as aulas de Capoeira precisam ser reinventadas para que não percam o seu espaço frente às atuais demandas educacionais. Por suas múltiplas facetas e por ser um símbolo de resistência, a Capoeira tem conseguido se manter. No entanto, não podemos deixar de considerar o fato de que os conteúdos que compõem o currículo escolar não são algo dado e natural, são sempre fruto de escolhas, disputas e intenções. Essa concepção de currículo está explícita nas *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (BRASIL, 2006):

[...] O tratamento de qualquer saber na escola é um processo de seleção cultural, de um recorte de quais aspectos da cultura trataremos junto com os alunos, o que vai ser explicitado ou não nos nossos processos de formação. Esse processo de escolha/seleção nunca foi simples. É intencional e político e, como tal, é sempre resultado de conflitos e lutas de poder realizados pelos atores dentro e fora da escola. Longe de um simples consenso, currículo é campo de luta: luta por quais saberes, valores e formas de socialização que farão parte da vida dos alunos (BRASIL, 2006, p. 225-226).

E, especificamente sobre a ERER, o documento menciona que

Um exemplo emblemático dessas escolhas e desses silenciamentos ocorre no campo das relações étnico raciais. A forma de tratar ou de ocultar temas como a escravidão, o racismo e as desigualdades que ainda persistem nas relações étnicas e raciais espelha o posicionamento político que a escola tem dessas questões (BRASIL, 2006, p. 225-226).

Em se tratando da Educação Física, o que vemos na maioria das escolas é um currículo que prioriza as práticas de origem europeia ou estadunidense e, na maioria das vezes, não se questiona o porquê e o como isso acontece. Uma mudança nesse pensamento perpassa pela formação adequada, pois a maioria dos professores e das professoras desconhecem práticas que tenham outras origens étnicas e culturais e apenas reproduzem o que está posto. Nessa direção, Mestre Grande aponta o desafio que é estar constantemente mostrando a importância da Capoeira nas escolas onde atua:

Se ninguém gostar da Capoeira, a Capoeira vai ser retirada do currículo do turno integral, que é onde eu trabalho. [...] Pra mim a Capoeira é poesia, e poesia no sentido de criação. Então, tu tem que estar sempre criando, sempre encantando e sempre achando um jeito de fazer com que a criança goste. Ou vai pela musicalidade, ou vai pela poesia, ou vai pela rima, ou vai pela matemática, ou vai pela... Por impressionar com o movimento (Mestre Grande, entrevista, 11 de junho de 2023).

Também aqui é importante a contribuição de Mwewa et al. (2018, p. 92):

A questão étnica, apesar de estruturar as relações sociais reforçadas pelo atual modo de produção, no contexto da Capoeira toma outra conotação. Pode-se dizer que, no contexto da Capoeira, a etnia se configura de maneira estruturada, ou seja, reconhece-se que a Capoeira é oriunda dos negros (não-brancos), mas é praticada a contento por todos. A sua prática é a materialização do usufruto do espaço e tempo de forma criativa pautada na reinvenção subjetiva. É reinventando-se que os seus praticantes atualizam, no espaço/tempo, os pressupostos formativos, normativos e performativos pautados na cultura, na produção de conhecimentos e no desenvolvimento das competências gestuais e verbais.

Nesse sentido, a Capoeira estar na escola pode ser transformador para a realidade dos(as) alunos(as) envolvidos(as), pois proporciona diferentes vivências, até únicas. Essa inserção da Capoeira na escola parte do pressuposto de um compromisso com uma prática transformadora. Como observa Araújo (2017), no espaço público da escola, frequentemente ocorrem embates ideológicos entre os(as) professores(as) que possuem uma postura transformadora no que se refere às desigualdades e distorções sociais de todo tipo e os(as) que ficam satisfeitos(as) e consideram seu dever cumprido quando os(as) alunos(as) alcançam a média das notas. Entretanto, nas palavras da autora,

[...] há que se ter um ‘educador radical’ que os fale sobre a satisfação de ter visto aquele(a) aluno(a), que pertence à minoria que tirou notas abaixo do padrão pré-

estabelecido, desmontando um eletrodoméstico que encontrou no lixo e o consertando com muita destreza, jogando Capoeira com um excelente desempenho na roda do pátio, cantando no sarau musical de forma a emocionar a plateia, tocando cavaquinho no samba da esquina e conduzindo seus parceiros como o maestro de uma orquestra, ou produzindo utensílios de artesanato com muito capricho e habilidade, gerando sua própria renda (ARAÚJO, 2017, p. 47).

Assim sendo, os depoimentos dos professores e da professora ressaltam a defesa de que ela deveria fazer parte do currículo de todas as escolas, tanto públicas quanto privadas:

Então, eu acredito que deveria estar no currículo, porque né? Por ela ter se tornado patrimônio imaterial da humanidade, por ela ter nascido no Brasil a partir de lutas na África, então assim quando tu vai, tu vivencia outra... outra realidade. Onde eles trazem de lá pra cá uma mistura de lutas e danças que no Brasil se configura dessa forma (Mestra Didi, entrevista, 12 de junho de 2023).

Já para Mestre Grande, citando o Estatuto da Igualdade Racial¹⁹, a Capoeira deveria ser oferecida nas escolas públicas, mas poucos(as) capoeiristas tiveram a chance de trabalhar nesses espaços. O Mestre afirma que os(as) capoeiristas estão lutando para ampliar sua atuação mas, muitas vezes, as condições de trabalho não permitem que haja uma luta efetiva por mais espaço nas escolas públicas; nas suas palavras, os(as) professores capoeiristas mal estão achando “*tempo pra respirar*”.

Em seu depoimento, Mestre Tucano comentou que, tratando-se de escolas privadas, já teve a oportunidade de trabalhar com a Capoeira no currículo da Educação Física do Ensino Médio, mas que, com o tempo, ela foi colocada no extracurricular. Sua opinião é de que a falta de formação superior dos(as) capoeiristas dificulta que a Capoeira tenha mais espaço no currículo das escolas privadas. Segundo ele, confirmando os depoimentos dos outros professores entrevistados, a Capoeira ensina muito mais do que uma prática física:

E eu vejo assim, a procura dos pais em colocar o filho na Capoeira está muito no aspecto da disciplina e na formação, assim, do homem, né? De ser humano e de ter essa postura. Hoje a gente vê que, muito forte hoje, essa coisa da internet, do celular, do videogame, então as crianças passam a ser fraquinhas. [...] E a Capoeira traz muito isso de... Tem roda na rua, tem apresentação, parque, tudo. Então ele sai daquele ambiente virtual e acaba interagindo na parte física (Mestre Tucano, entrevista, 19 de junho de 2023).

¹⁹ Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010: “Art. 1º Esta Lei institui o Estatuto da Igualdade Racial, destinado a garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica” (BRASIL, 2010).

Os mestres Tucano, Grande e Didi ressaltaram em muitos momentos de suas falas o significado da Capoeira e a importância de sua prática em todas as escolas. Por meio dela, a autoestima, a coragem, a resistência, a ancestralidade, a musicalidade e um novo modo de olhar e viver a vida podem ser trabalhados e (re)construídos. Segundo o Mestre Tucano:

A criança que faz uma luta, ela é diferente de uma criança que não faz. Ela trabalha muito a autoestima, muito. A criança fica muito corajosa nas decisões dela, na postura dela, na coragem... Se impor numa situação de perigo ou de adversidade. Ela tem mais postura do que uma criança que está ali só na internet, que fica fraca (Mestre Tucano, 19 de junho de 2023).

Ao mesmo tempo, marcada por uma ambiguidade, a Capoeira incomoda e desacomoda e, por isso, não consegue se inserir nos espaços educacionais como os(as) capoeiristas gostariam. Para o Mestre Grande e a Mestra Didi, a Capoeira traz o atabaque, que faz muito barulho e que chama a atenção, traz a manifestação corporal que contempla movimentos de liberdade, além da história silenciada há tempos sendo contada. Ela acaba, assim, sendo instrumento de visibilidade de uma cultura há muito negada, desacomodando os espaços e as pessoas que a cercam. A Capoeira mexe com a vida das pessoas, com seus valores, com sua visão de mundo e, como aponta Araújo (2017, p. 86),

Ela se apresenta como oposição às formas e organizações escolares pré-concebidas. Ao desconhecimento sobre seu potencial como instrumento de educação, se soma sua característica de resistência, de desobediência civil. Com características de cultura contra-escolar (WILLIS, 1991, p. 37), a Capoeira pressupõe a transformação de uma educação conservadora em uma educação emancipatória, articulada à vida em sociedade. Sua representação como instrumento de resistência contribui para o empoderamento de determinados grupos que se identificam com as lutas pela diminuição das desigualdades sociais, enquanto para outros, mais conservadores, pode despertar o sentimento de rejeição.

A partir daí, pode-se inferir que a inserção ou não da Capoeira nas escolas é uma escolha política, pois sua presença nos currículos escolares pressupõe a desacomodação de uma cultura escolar que está consolidada a partir de outros saberes, que não são os saberes afro-brasileiros, na maioria das vezes. Como descrito pelos colaboradores desta pesquisa, a vida de um(a) capoeirista é transformada pela vivência na Capoeira e essa transformação é marcada por mais autonomia e respeito, reconhecimento de sua ancestralidade, além da descoberta em si e no mundo de uma musicalidade e corporeidade, até então, pouco

conhecidas. Além disso, o percurso de um(a) capoeirista é formativo por si só, o que enriquece o trabalho de um(a) professor(a), visto que a formação continuada é necessária para uma prática comprometida com uma educação de qualidade.

Apesar dos relatos dos entrevistados e da entrevistada serem de exaltação à Capoeira como uma arte que possibilita desenvolver por completo os alunos e alunas, percebe-se o quanto ela ainda precisa avançar na educação pública. Mestre Tucano relata como era a presença da Capoeira em Porto Alegre, em meados dos anos 2000:

Foi em projeto com a SMED, Secretaria de Educação. A gente levou a Capoeira para as escolas de Educação Infantil e foi um momento que foi uma parceria da Federação²⁰ junto com a Secretaria de Educação. Daí a gente montou o projeto e levou para as escolinhas. Foi uma experiência bacana, mas não teve continuidade. Foi... acho que 2000, 2000, por aí. 2005... faz bastante tempo. Mas eu sinceramente acho que o Estado não contribui em nada com a Capoeira, sabe? (Mestre Tucano, entrevista, 19 de junho de 2023).

Mestra Didi também vivenciou em Porto Alegre uma maior preocupação com a Capoeira nas políticas públicas. Atualmente, esse olhar parece estar voltando:

Sim. A gente teve uma realidade em Porto Alegre, sim, que foi muito importante pra Capoeira há uns anos atrás e houve desmontes, né. Hoje a gente tá voltando a debater. Nós já fomos em Porto Alegre referência em políticas públicas para a Capoeira no mundo. Chegava nos lugares para falar da minha cidade, do meu Estado e assim, tinha fórum de Capoeira de dois em dois anos, Semana Municipal de Capoeira,²¹ nós já estávamos com a lei aprovada para entrar em todas escolas municipais (Mestra Didi, entrevista, 12 de junho de 2023).

Mestra Didi faz uma retomada do desmonte que ocorreu no município de Porto Alegre em relação à Capoeira e expressa a preocupação de que ela esteja presente nas escolas particulares, mas não nas públicas. No seu relato, a professora afirma que o poder municipal

²⁰ Mestre Tucano refere-se à Federação Rio-grandense de Capoeira, que foi fundada, em 23 de setembro de 2006, na Usina do Gasômetro, na cidade de Porto Alegre (MILANI, 2006).

²¹ Lei nº 8.940, de 08 de julho de 2002: “Art. 1º Fica instituída, no Município de Porto Alegre, a Semana Municipal da Capoeira, que se realizará, anualmente, no período compreendido entre os dias 1º e 7 de agosto. Art. 2º Na Semana Municipal da Capoeira, realizar-se-ão competições e apresentações, promovendo-se palestras, debates, cursos e outros eventos. Parágrafo único. Em todos os eventos, ficam asseguradas a participação e a colaboração de escolas e grupos de Capoeira organizados, pesquisadores, árbitros, professores e práticos. Art. 3º A programação da Semana Municipal da Capoeira será coordenada e organizada por uma comissão composta por representantes do Poder Executivo Municipal, podendo integrá-la, na condição de convidadas, a Federação Gaúcha de Capoeira e outras entidades ou personalidades” (PREFEITURA MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE, 2002).

de Porto Alegre revogou a Lei da Semana Municipal de Capoeira há mais de 10 anos, mas que neste ano de 2023 algumas iniciativas foram realizadas na tentativa de recuperá-la. A partir daí, a Mestra acredita que haja uma pressão para que a Capoeira volte a ser incorporada também nas escolas municipais. Ela relembra que, em outros momentos, projetos como o Segundo Tempo²² e o Mais Educação²³ oportunizaram a Capoeira nas escolas públicas. Por fim, reforça a ideia de que a maioria das escolas particulares tem Capoeira, quando acredita que as escolas onde realmente deveria haver essa prática são as públicas.

Araújo (2017) disserta sobre o destaque que a cultura afro-brasileira teve na legislação em Porto Alegre e faz uma retomada histórica. A primeira lei sancionada foi a Lei nº 6.889, de 05 de Setembro de 1991. Ela dispunha sobre a inclusão, no currículo escolar da rede municipal de ensino de 1º e 2º graus, na disciplina de História, de matéria relativa ao estudo da Raça Negra na formação sociocultural brasileira. Oito anos depois, foi promulgada a Lei nº 8.423, de 28 de dezembro de 1999, que instituiu na Rede Municipal de Ensino Fundamental e Médio e demais níveis de ensino o conteúdo “Educação Anti-racista e Antidiscriminatória”. Ao discorrer sobre o Plano Municipal de Educação para a década 2014-2024, Araújo (2017, p. 34) afirma:

Retomando a discussão no âmbito municipal, no Plano Municipal de Educação em que foram estabelecidas as metas educacionais para a próxima década (2014-2024), estão destacadas as orientações para a implementação de uma educação que valorize as práticas populares de origem negra e indígena, mostrando que a discussão está longe de ser superada e que o reconhecimento das matrizes étnicas brasileiras ganha cada vez mais espaço e notoriedade nos documentos oficiais que orientam as práticas pedagógicas.

Podemos ver, desse modo, que os conteúdos afro-brasileiros, incluindo-se aí a Capoeira, já deveriam fazer parte da cultura escolar na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, mas que interesses políticos e a falta de continuidade acabaram por negligenciar a implementação de tais legislações. Além disso, nem a promulgação de outros dispositivos

²² “O Segundo Tempo é um programa estratégico do governo federal que tem por objetivo democratizar o acesso à prática e à cultura do esporte de forma a promover o desenvolvimento integral de crianças, adolescentes e jovens, como fator de formação da cidadania e melhoria da qualidade de vida, prioritariamente daqueles que se encontram em áreas de vulnerabilidade social” (OLIVEIRA; PERIM, 2009, p. 10).

²³ O Programa Mais Educação, criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/2010, constitui-se como estratégia do Ministério da Educação para indução da construção da agenda de educação integral nas redes estaduais e municipais de ensino que amplia a jornada escolar nas escolas públicas, para no mínimo 7 horas diárias, por meio de atividades optativas nos macrocampos: acompanhamento pedagógico; educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica (BRASIL, 2023).

legais já citados – Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, PCNs, BNCC – conseguiu incluir esses conteúdos nas escolas públicas de Porto Alegre.

O conceito de cultura escolar pode ser trazido aqui para contextualizar a exclusão da Capoeira das escolas e das aulas de Educação Física. Segundo Julia (2001, p. 10), a cultura escolar é

[...] um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização).

Não é por acaso que a Capoeira tem sido menosprezada pelos governos públicos, pois o trabalho com e por meio dela tem finalidades distintas daquelas práticas físicas que buscam a eficiência e o rendimento. Esse modo de pensar a escola é formado no interior de nossa sociedade, a mesma que reproduz o racismo estrutural perpetuador das desigualdades entre brancos e negros. Qual o interesse, então, em trazer para dentro da escola pública, que deve ser a mais democrática possível, a Capoeira? Para Julia (2001), a cultura escolar deve ser pensada para além da escola. No entanto, ela não se dá sem resistências:

Esta visão um pouco idílica da potência absoluta dos projetos pedagógicos conforma talvez uma utopia contemporânea. Ela tem muito pouco a ver com a história sociocultural da escola e despreza as resistências, as tensões e os apoios que os projetos têm encontrado no curso de sua execução (JULIA, 2001, p. 12).

Na mesma direção, Mestre Grande e Mestre Tucano defendem que a Capoeira tenha maior espaço nas escolas públicas. Eles já trabalharam com a Capoeira em comunidades mantidas pelo Estado e em escolas públicas; porém, afirmam que não tiveram o apoio que gostariam de ter. Segundo Mestre Grande,

[...] é importante popularizar a cultura afro-indígena, brasileira, popular da Capoeira dentro da rede municipal e estadual. Porque dentro da rede privada, onde está o capital, ela é popular e valorizada. Falo por mim, falo pela Didi, falo por todo mundo que trabalha dentro de escolas particulares que recebem no Extraclasse, que é a grande maioria da Capoeira que está nas escolas, escolas particulares. Porque nas escolas públicas, municipais e estaduais a Capoeira vai ter que entrar através de políticas públicas. E o Estado não quer educação popular, de herança cultural de raiz afro-indígena-brasileira (Mestre Grande, entrevista, 11 de junho de 2023).

Araújo (2017, p. 19), ao relatar o projeto Capoeira em Diálogo, que inseria a Capoeira em uma escola pública, caracterizou o trabalho realizado nas escolas:

[...] As turmas extraem da Capoeira elementos relacionados às mais variadas disciplinas curriculares. As palavras levadas à sala de aula são vividas na prática, sentidas no corpo, expressam a experiência da/na roda de Capoeira. Relacionam-se com a história do Brasil, com as etnias que constituem nossa sociedade, com as desigualdades sociais, com a organização política e econômica do País, com a produção cultural multiétnica brasileira. A partir da implementação do projeto a Capoeira se constituiu como saber pertencente ao tempo-espaço escolar.

Poderíamos questionar o quanto as práticas dos(as) docentes de Educação Física podem dar conta desses conteúdos, uma vez que a maioria teve uma formação que parte da visão eurocêntrica e que pouco considera a pluralidade cultural das práticas físicas. A Capoeira consegue reunir múltiplos conteúdos que fazem parte da formação da sociedade brasileira e que são essenciais em uma educação democrática e de qualidade.

Vindo ao encontro dessa premissa, ao comentar seu trabalho voluntário na Vila Dique, em Porto Alegre, Mestre Grande sustenta a importância da Capoeira em espaços de maior vulnerabilidade social. A Vila Dique é uma área de ocupação irregular da periferia de Porto Alegre, próxima ao Aeroporto Internacional Salgado Filho. Com a ampliação do aeroporto, houve a remoção das famílias que ali moravam, a partir de 2012, gradativamente, para o residencial Porto Novo²⁴:

Porque para as crianças que estão lá na Dique, que fazem aula comigo, os adultos também, para eles poderem ter acesso a algumas informações, fora aquelas que ele têm no cotidiano, na oralidade, na vivência, na retroalimentação da sociedade que a gente vive. A pobreza, a miséria, a falta de direitos, sabe? A precarização do trabalho, entende? [...] Gingando, sempre gingando (Mestre Grande, entrevista, 11 de junho de 2023).

E, na sequência, Mestre Grande reflete:

Mas eu estou falando porque eu estou dizendo a minha palavra. O Paulo Freire já diz isso [...] Porque eu vou todo fim de semana na Dique. E ponho na rede social para dizer “olha, aqui tem gente resistindo”. Com toda essa falta de dignidade humana, na precariedade, na alimentação, na educação, na saúde, no saneamento, no calçamento. Eles estão aqui resistindo, entende? Então a gente tem que dizer a nossa palavra e a gente tem que fazer ser ouvido, entendeu? E se os caras não querem, tu bate um tambor,

²⁴ Cf. Prefeitura Municipal de Porto Alegre, 2019.

entendeu? Se tu chegar num ponto de tu incomodar eles, tá bom. Porque do jeito que a sociedade tá, do jeito que o sistema tá, entendeu? É um sufocamento invisível (Mestre Grande, entrevista, 11 de junho de 2023).

Essa reflexão do Mestre Grande anuncia e denuncia, como afirma Freire (1987), pois em seu relato o Mestre deixa explícito o quanto busca empoderar a comunidade na qual trabalha através da Capoeira e de outros elementos da cultura popular, como a poesia, o rap, o hip hop e o samba. Ao mesmo tempo, ele assume que, para chegar à escola pública, um longo caminho ainda precisa ser trilhado.

Ao refletir sobre a pedagogia das ruas, Accordi (2019) disserta sobre a história da Capoeira enquanto prática cultural, não deixando de pontuar como ela servia também para a sobrevivência. O autor ressalta a inserção da Capoeira em espaços não escolares de educação e o quanto ela ensina e se reinventa por esse motivo:

Desde cedo parece que a capoeiragem passou a ser uma forma de sobreviver, uma vez que poderia ser usada para prática de saques, roubos e fuga da polícia. E, também depois quando tornou-se uma prática popular que atraía novos turistas em visita a esta cidade. Ao passo que o jogo poderia ser utilizado para ganhar algum dinheiro através das performances acrobáticas – a viração –, mas também servia para distrair espectadores desavisados e propiciar o roubo. Estas e outras características parecem compor isto que podemos chamar uma pedagogia das ruas (ACCORDI, 2019, p. 91).

O relato de Mestre Grande e a pedagogia das ruas de Accordi (2019) vão ao encontro das reflexões de Paulo Freire com relação à consciência do inacabamento e à importância da práxis em qualquer ato educativo:

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar condições em que os educando em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador, de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a ‘outredade’ do ‘não eu’, ou do tu, que me faz assumir a radicalidade de meu eu (FREIRE, 2021, p. 42).

O Monitor Rodrigo também teve experiência em escola pública:

Sim, fui concursado. Trabalhei no Estado. Fiz... dava aula de Educação Física do sexto ao nono ano e aí... fazia aula de Capoeira, aula de maculelê... [...] e a gente fez um trabalho até sobre reconhecimento dos grandes atletas e, na grande maioria, os maiores

atletas nacionais e internacionais que eles tinham como referência eram negros, né? [...] E onde eu dava aula, a maioria dos alunos eram negros e eles não, não se tinham, assim como exemplo para os outros né, sendo que os maiores exemplos no esporte para eles eram negros, né? (Monitor Rodrigo, entrevista, 12 de junho de 2023).

O capoeirista explicou que não pôde seguir como professor concursado do estado do Rio Grande do Sul em função das más condições de trabalho, tendo o salário parcelado ao longo do mês²⁵ e realizando um empréstimo bancário para receber o 13º salário. Nesse contexto, ele recebeu uma proposta para dar aula de Capoeira e de corrida em uma academia, com uma perspectiva profissional mais atrativa, e deixou a carreira no magistério público. A fim de não perder o vínculo com os espaços públicos, por acreditar que a Capoeira seja importante nesses meios, ele continua fazendo trabalho voluntário em comunidades, como a Vila Branquinha, em Viamão. Esse espaço é um centro comunitário que tem aula de percussão, de música e de Capoeira, além de distribuição de alimentos. Ainda segundo o Monitor Rodrigo, como ele aprendeu Capoeira de graça em um centro comunitário, acredita na importância de que ela seja ensinada dessa maneira e, por isso, dedica-se a esse trabalho.

A relação que os professores e a professora entrevistados relatam sobre seu trabalho com a Capoeira é de que “vivem de Capoeira”, que a Capoeira é “a sua vida”, mas que isso não os isentou de passarem dificuldades. Quando revisitamos a história de Mestre Pastinha e Mestre Bimba, além de outros mestres mais antigos, também lidamos com essa realidade, pois a maioria deles viveu e morreu com pouco ou nenhum recurso. Essa dificuldade de ter a Capoeira como meio de sobrevivência é expressa no relato do Mestre Grande e na sua preocupação de que a Capoeira seja divulgada o mais amplamente possível:

Tem muita gente que antes da pandemia dava aula de Capoeira, né? Veio a pandemia e teve que virar motoboy... Gente boa de Capoeira, boa, boa. Tu vê cantando, tu vê o movimento... Novo, né? Com 30 e poucos, né? [...] Por isso que eu acho importante fazer esse trabalho, entendeu? Por isso, eu acharia importante que todas as pessoas da

²⁵ José Ivo Sartori foi governador do estado do Rio Grande do Sul entre 2015 e 2019. A partir de fevereiro de 2015, os salários dos servidores do Rio Grande do Sul foram pagos em parcelas, chegando a ser pago apenas o valor de R\$ 350,00 em agosto de 2015, situação que ocasionou uma greve de 94 dias. Segundo a Central Única dos Trabalhadores (CUT, 2018), apesar de Sartori ter assinado o acordo para que a greve se encerrasse, os pagamentos dos professores continuaram sendo parcelados. Também havia um acordo por parte do governo para retirada da Proposta de Emenda Constitucional (PEC) 257/16, que acabava com a obrigatoriedade de pagar em dia os salários e o 13º, mas o governador não cumpriu o compromisso e ainda ameaçou demitir cerca de 40% dos professores e das professoras do estado que são temporários. Os problemas de infraestrutura, condições de estudo e salários dos professores também foram as principais reclamações dos estudantes que ocuparam as escolas em Porto Alegre, em 2016, em apoio à greve dos professores naquele ano (CUT, 2018).

Capoeira, que fizeram a Capoeira por um tempo, que gostam da capoeira... (Mestre Grande, entrevista, 11 de junho de 2023).

Em concordância com Mestre Grande, Mestre Tucano afirmou que a maioria dos mestres que têm a sua idade já pararam totalmente de dar aulas, tanto em espaços escolares quanto não escolares, e se refere aos que continuam dando aulas como “turma da resistência”:

Um momento bacana da Capoeira. Embora não esteja tão inchada como na década de 2000 ali, 90, que as academias tinham 300, 400 alunos. Hoje não tem essa quantidade, mas tem uma turma de resistência aí da Capoeira que está ainda em atividade. Da minha geração tem pouquíssimos mestres em atividade, a maioria já parou. Mas tem muita gente ainda resistindo e trazendo isso, essas experiências dessas décadas todas, até. E essa ancestralidade é muito forte na Capoeira (Mestre Tucano, entrevista, 19 de junho de 2023).

Mesmo assim, o trabalho com a Capoeira tem amplos sentidos para esses professores: esperança, escuta, ancestralidade, a forma de levar a vida, o respeito pelos outros, família, entre outros aspectos. Como afirmou Carvalho (2018), a Capoeira é uma arte que pode ser usada tanto para a expressão da alegria que é a vida quanto à libertação do corpo de qualquer força que tente oprimi-lo:

Aprender Capoeira significa estabelecer uma ruptura com toda a carga educacional do corpo branco, contido, adestrado, competitivo e civilizado, dando-lhe outra significação. Nesse aspecto percebe-se toda a força da relação dialética entre o individual e o coletivo: ninguém pratica capoeira sozinho, o aprendizado se dá na luta com e contra o outro. A síntese, é a superação da ignorância anterior ao aprendizado (CARVALHO, 2018, p. 95).

O trabalho com a Capoeira se confunde com a vida de seus professores e professoras e essa concepção se reflete no quê e no como a Capoeira é e pode ser ensinada. Conforme o relato do Mestre Tucano, a Capoeira é a sua forma de viver a vida, e a roda de Capoeira mostra como ser nessa vida; ela ensina como chegar aos lugares, o fato de mais olhar do que falar, de perceber o que está acontecendo para saber como agir, além do respeito aos mais velhos. Outro ponto que ele ressaltou foi a importância do reconhecimento da nossa ancestralidade e o respeito por aqueles e aquelas que vieram antes de nós. Já para Mestre Grande, a Capoeira é sinônimo de alegria, brincadeira e esperança:

Quando vem uma pessoa querer uma informação sobre a Capoeira, a gente tá sempre rindo, sorrindo, brincando... É a esperança, né? Na

era da escola cívico-militar. [...] Ai pega uma criança... Mal aprendeu a caminhar e tá lá na roda mexendo de um lado pro outro assim, sabe? Gingando... Sabe? E tocando... (Mestre Grande, entrevista, 11 de junho de 2023).

Para Mestre Didi, o trabalho com a Capoeira é indissociável de sua vida familiar; inclusive, os termos usados entre os(as) capoeiristas remetem aos vínculos familiares, pois há os “padrinhos” e “madrinhas” e muitos se consideram “irmãos”. Assim como o Mestre Tucano, ela afirmou em seu depoimento a importância da ancestralidade e do respeito aos mais velhos e do quanto seus saberes são respeitados nesse universo.

O conceito de ancestralidade no contexto da Capoeira cumpre a função primordial de valorizar os saberes afro-brasileiros que durante muito tempo foram negados na sociedade. Através do corpo que joga, luta e dança, os saberes construídos historicamente por aqueles e aquelas que vieram antes são recontados. O valor da Capoeira no contexto educacional está contido nessa prática referida pelos professores e professora entrevistados: sua vivência enquanto produtora e reprodutora de saberes ancestrais, saberes estes que têm estado na mira do silenciamento e da negação ao mesmo tempo em que têm sido permanentemente reclamados para valorização.

O trabalho com a Capoeira e a prática da Capoeira misturam-se, e professores(as), alunos(as) e capoeiristas têm o entendimento de que ela é rica em pluralidade e sua tradução e sentido podem estar contidos em termos como jogo, luta e dança, mas não se esgota neles.

Dito isso, passarei para o próximo subcapítulo, no qual os professores entrevistados relataram sobre suas práticas e relações com a ERER.

4.3 A ERER nas narrativas da professora e dos professores capoeiristas

A Capoeira, enquanto Patrimônio Cultural da Humanidade desde 2008, carrega consigo a potência de ser um meio para a ERER. Os diálogos entre ERER e Capoeira no trabalho dos professores e da professora entrevistados podem ser percebidos em suas narrativas, pois relatam que a prática da Capoeira é um dos caminhos para a valorização da cultura e da história dos negros no Brasil.

Segundo o depoimento do Mestre Tucano, a Capoeira é capaz de mostrar o valor da cultura africana e afro-brasileira. Através dela, a criança começa a entender a verdadeira história dos povos africanos que aqui chegaram e que foram escravizados. A Capoeira dá visibilidade à trajetória desses ancestrais que morreram e de muitas famílias que foram

separadas. Por esse motivo, é uma arte que temos que olhar com carinho e muito respeito. Além disso, essa prática tem levado para fora do Brasil o nosso idioma, a nossa cultura, os nossos hábitos e a nossa música.

Essa também é a ideia que o Monitor Rodrigo defende. Para esse capoeirista, dentro da Capoeira, ao se trabalhar com a musicalidade negra, a história e a cultura negra são contadas e, por isso, ela seria o principal caminho para se trabalhar com a EREER na Educação Física. Essa perspectiva se torna mais evidente na medida em que os(as) professores(as) de Capoeira têm na sua formação o entendimento de sua história e do quanto a Capoeira precisou se ressignificar para chegar aos dias de hoje. Para a Mestre Didi,

[...] a gente tá perdendo tempo. Na verdade, é um projeto. Antigamente, não era valorizado justamente porque ali era um povo resistindo contra todo um sistema escravocrata e tal. Então, ela entra no Código Penal já pra evitar... Só que ela segue, e como a maioria das coisas da cultura africana, ela é perseguida até hoje. Seja o samba, seja a religião, seja a Capoeira. [...] coisas que não são faladas, personalidades negras. Cadê as heroínas negras? Tantas e não se fala nelas, cadê os heróis? (Mestra Didi, entrevista, 12 de junho de 2023).

Essa fala mostra o quanto a formação de um(a) capoeirista é comprometida com a Capoeira como um dos elementos da cultura corporal do movimento, carregando consigo a história e a cultura de um povo. A formação universitária e continuada em Educação Física e a formação na Capoeira permitem que o seu ensino seja um meio de se trabalhar a EREER.

Ao revisitar a Capoeira realizada na Bahia, Accordi (2019) traça algumas considerações importantes sob a perspectiva de intelectuais da época. Segundo ele, a Capoeira recebeu um incentivo como luta esportiva para ser aceita socialmente, mas alguns intelectuais passaram a defendê-la como expressão cultural afro-brasileira, como Manuel Querino, Edison Carneiro e Arthur Ramos, bem como Câmara Cascudo, posteriormente. Essa observação acerca das discussões intelectuais em torno da Capoeira e de seus significados pode ser pensada contemporaneamente em suas relações com o meio universitário e com a formação continuada, uma vez que suas definições seguem em disputa. Assim, a produção intelectual e a formação acadêmica, atualmente, podem seguir contribuindo para que a Capoeira seja mais que seu aspecto de luta e esporte, valorizando seus aspectos culturais.

A narrativa da Mestre Didi aponta que o trabalho com a EREER sofre com uma falta de continuidade, pois a maioria das escolas trabalha os conteúdos afro-brasileiros somente na Semana da Consciência Negra e não prioriza esses conteúdos nos planejamentos ao longo do

ano. Sua opinião é de que tal prática provém de um desconhecimento da própria história da Capoeira por parte das escolas. No estudo já citado de Guimarães (2017), o campo empírico em questão havia mostrado que o ensino da capoeiragem nas escolas fica restrito a eventos específicos e esporádicos e se resume aos aspectos que a associam apenas à dança e à luta, apesar de entenderem toda a cultura que ela representa e que ela é um meio de se trabalhar a ERER.

Mestra Didi defende que, por ter se tornado Patrimônio Imaterial da Humanidade (BRASIL, 2014) e por ter nascido no Brasil, a Capoeira é uma arte singular que significa uma estratégia de resistência; quando sua história é mostrada e contada, todos e todas se emocionam e começam a ver a Capoeira sob outras lentes. Pela sua narrativa, percebemos o quanto ela considera a Capoeira uma arte de resistência:

[...] uma luta potente que se formava ali, eles não tinham armas, não tinham nada além do corpo e era uma luta extremamente potente, eles eram extremamente perigosos e lutavam pela sua liberdade, né? Palmares é um exemplo disso, foram muitos anos de resistência e ninguém conseguia desmanchar Palmares já com a Capoeira. [...] Acho que isso era importante que todos vivenciassem (Mestra Didi, entrevista, 12 de junho de 2023).

Mestra Didi refere a importância e a “potência” do trabalho com a Capoeira dentro da Escola numa perspectiva interdisciplinar e que parta de um planejamento a longo prazo. Seu trabalho na escola proporcionou projetos interdisciplinares, dotados de protagonismo e autonomia. A capoeirista relata que busca fazer parcerias com outros(as) professores(as) e muitas vezes tem êxito, como numa experiência que teve há pouco tempo em uma escola próxima ao Odomode. Em parceria com outros(as) professores(as), puderam fazer uma apresentação com prática de samba e Capoeira. Essa prática proporcionou o empoderamento de seus alunos e alunas da região, pois se sentiram parte daquela cultura que estava sendo mostrada e vivenciada.

Nessa mesma linha, como já descrito anteriormente, Silva (2009) apontou que, nas aulas de Educação Física que tiveram como tema a Capoeira nas escolas, chegou-se à conclusão de que o ensino-aprendizado poderia ser aprofundado caso se realizasse conjuntamente com outras disciplinas. A autora também constatou que a Capoeira pode ser um conhecimento relevante a ser tratado na Educação Física escolar, com seu acervo gestual próprio e específico, privilegiando a abordagem das produções culturais do povo brasileiro e, portanto, merecendo ser estudada nas escolas.

Nessa acepção, Costa (2009, p. 68) apresenta a seguinte reflexão: “Por que se ensinar Capoeira na escola nas aulas de educação física?”. A autora responde através de alguns argumentos:

O primeiro motivo e, em minha opinião, primordial, é o da democratização dos conhecimentos que cabe à escola proporcionar aos seus alunos e, em específico, os conhecimentos afetos à cultura corporal nas aulas de educação física. [...] Nesse caso, o ensino da Capoeira nas aulas de educação física deve proporcionar aos alunos o aprendizado de sua gestualidade que traz em cada golpe, contragolpe, defesa e na fluência de seu jogo, elementos que apresentam a construção cultural dessa manifestação. Cabe ao professor de educação física apropriar-se desse conhecimento (COSTA, 2009, p. 68).

Indo ao encontro dessa reflexão, como já descrito no segundo capítulo, Silva (2020) desenvolve o conceito da Pedagogia do Berimbau, que é a visão da Capoeira como um conhecimento complexo e representante robusta dos elementos culturais a serem desenvolvidos na Educação Física escolar.

Essas considerações nos encaminham à defesa de que a formação em EREER deveria ser parte do percurso de um professor de Educação Física e que a Capoeira é um conteúdo que traz em seu cerne uma história que permite desconstruir a lógica normalizada da maioria dos conteúdos ensinados nas aulas de Educação Física. Esses conteúdos partem de uma lógica que invisibiliza o legado dos povos africanos e valoriza os esportes e ginásticas de origem europeia e estadunidense. Como já desenvolvido nos trabalhos de Domingues (2007), Gomes (2005, 2017), Lopes (2020), Pomin e Santos Café (2020) e Piccinini (2021), a cultura negra tem sido inferiorizada na sociedade brasileira, o que se reflete dentro dos muros escolares e na escolha dos conteúdos que são ensinados.

Isso posto, Costa (2009, p. 69) contribui sobre a Capoeira na escola:

A Capoeira na escola deve ser desenvolvida como um conhecimento advindo das camadas populares que possuem um saber próprio, que se afasta do saber científico, mas que traz em seu bojo uma construção cultural peculiar, fruto da resistência escrava, miscigenada no decorrer dos anos, apropriada e também se apropriando de uma pedagogia branca e erudita que chegou até nossos dias e faz-se presente como uma manifestação de cunho internacional na atualidade.

Um ponto trazido na narrativa do Mestre Tucano é o racismo e a maneira como as aulas de Capoeira podem problematizar esse tema, inclusive em um ambiente escolar que não tenha a presença de negros:

A gente falou sobre o racismo na aula. Também, aqui é um colégio... Deve ter um negro na escola. E a gente discutiu muito sobre essa coisa do racismo. Até que deu no futebol lá, com o jogador lá do Brasil, que está na Inglaterra ou na Espanha, e a gente começou a

falar do racismo. E aproveitando o racismo, eu já falei “pô, a Capoeira é uma arte negra, é uma arte que nasceu com os escravos”, entendeu? E disse: “Tem aqui um monte de branco entrando na Capoeira. A gente tem que valorizar e respeitar esse povo que trouxe esse legado para nós, né?” (Mestre Tucano, entrevista, 19 de junho de 2023).

Esse depoimento do Mestre Tucano nos mostra o quanto a Capoeira pode contribuir com a reflexão sobre o pacto da branquitude, que, nas palavras de Bento (2022, p. 18):

[...] possui um componente narcísico, de autopreservação, como se o ‘diferente’ ameaçasse o ‘normal’, o ‘universal’. Esse sentimento de ameaça e medo está na essência do preconceito, da representação que é feita do outro e da forma como reagimos a ele.

Carine (2023, p. 40) faz uma afirmação importante sobre a branquitude:

O termo branquitude não se refere às pessoas em suas singularidades; trata-se de uma categoria social, que se refere a um lugar de vantagens simbólicas, subjetivas e materiais disponíveis para as pessoas identificadas como brancas em uma sociedade onde o racismo é estrutural. Essa identificação no Brasil é fenotípica, ou seja, se dá pela estética, e não pela constituição genética (genótipo).

Assim, a Capoeira pode contribuir para que em escolas de classe média alta, entre estudantes predominantemente não negros, se possa desnaturalizar as condições sociais de dominação (como, por exemplo, poder entrar em um supermercado ou em um shopping sem ser vigiado), permitindo um trabalho mais igualitário quanto às diferentes culturas que fazem parte da formação do Brasil.

Por outro lado, no trabalho com alunos(as) pobres, Mestra Didi e Mestre Grande explicitam em suas falas o quanto nossa sociedade é desigual, privilegiando os brancos. Ao fazerem um trabalho em centros sociais, os(as) capoeiristas puderam oportunizar uma mudança na vida de alunos e alunas:

[...] *Olhando lá para o lado do preconceito, com uma questão de apropriação, de ganhar em cima e o outro não teve essa oportunidade por ser negro. Porque é do racismo estrutural, que é desse país mesmo. É típico daqui, né? [...] O mundo desigual, um país cheio de desigualdades, para a gente poder fazer alguma coisa, né? Já que não tem as escolas, já que não tem Capoeira nas comunidades, a gente procura fazer. Eu tenho uns 30, que são do projeto (Mestra Didi, entrevista, 12 de junho de 2023).*

Em seu estudo, Accordi (2019) já pontuava o quanto a Capoeira promovia o diálogo e o encontro entre negros e brancos ao longo de sua história e o quanto essas relações eram permeadas por cooperações, disputas e rivalidades de acordo com os contextos socioculturais:

A aproximação de usos e costumes e convívio nas ruas entre negros e brancos aconteceu primeiramente entre os recém-chegados imigrantes portugueses pobres vindos para substituir e ocupar o trabalho de mão de obra dos escravos e negros libertos. Dito isto, não é difícil compreender que inicialmente e por todo o período de transição da monarquia para a república, e ainda nos dias de hoje, esta relação não aconteça sem conflitos e contradições. Em alguns momentos estabelecendo parcerias e contribuições mútuas, e em outros, concorrências e perseguições, mantidos nos dias de hoje pelo racismo estrutural (ACCORDI, 2019, p. 89).

A Mestre Didi e o Monitor Rodrigo também falaram sobre o processo de branqueamento ocorrido na Capoeira, sendo que, para a Mestre, muitas personalidades brancas baianas foram importantes na defesa da Capoeira naquele período em que ela era proibida e marginalizada. Assim, a professora se coloca como alguém que está na Capoeira para somar e contribuir com a sua valorização, como muitas outras pessoas brancas que estão no universo da Capoeira. Segundo a Mestre Didi, ainda, o fato da Capoeira não ser ensinada nas escolas se deve à sua ligação com o povo negro, mas ela carrega na sua história uma mistura de brancos e negros. Quanto a isso, a capoeirista cita personalidades como Jorge Amado²⁶, que escreveu sobre a Capoeira, e Carybé²⁷, que a ilustrou.

Já o Monitor Rodrigo refere em sua narrativa o entendimento que tem por ser branco e de olhos claros e o quanto isso lhe rendeu privilégios, em detrimento de outros capoeiristas negros. Inclusive, sua fala aponta que muitos capoeiristas podem jogar ou ensinar Capoeira melhor do que ele, mas não têm oportunidades de estar nas escolas por serem negros.

Mestre Grande, em seu relato, ao dizer que o outro professor era “*pretinho*” e não tinha formação, apresenta a desigualdade existente em nossa sociedade em relação à formação acadêmica entre brancos e negros, o que já havia sido elucidado na descrição dos colaboradores desta pesquisa. O capoeirista comenta:

²⁶ Jorge Amado (1912-2001) foi um escritor brasileiro, um dos maiores representantes da ficção regionalista que marcou o Segundo Tempo Modernista. Sua obra é baseada na exposição e análise realista dos cenários rurais e urbanos da Bahia (FRAZÃO, [s.d]).

²⁷ Nascido em 7 de fevereiro de 1911, na pequena cidade de Lanús, subúrbio de Buenos Aires. Até meados dos anos 40, Carybé viveu entre vários países, mas sempre retornando ao Brasil. Nesse período, trabalhou como ilustrador de obras literárias e traduziu o livro *Macunaíma*, de Mário de Andrade. Durante os quase 50 anos em que viveu na Bahia, Carybé desenvolveu uma profunda relação com a cultura e com os artistas de Salvador. As manifestações culturais locais, como o candomblé, a capoeira e o samba de roda, passaram a marcar a sua obra (ESCRITÓRIO DE ARTE.COM, 2023).

Eu sinto a discriminação, às vezes de algumas partes, em relação à Capoeira. Mas como eu sou, eu sou de origem... Meu pai nasceu na Europa. Eu acho que fica mais fácil para mim. Porque quando eu entrei [...] eu sei que tinha um professor que era afrodescendente, que era... era bem pretinho. E ele era muito legal, mas ele não tinha, segundo a minha orientadora, não tinha formação. E a outra questão é étnico-racial (Mestre Grande, entrevista, 11 de junho de 2023).

Na busca por colaboradores desta pesquisa, o fato de não encontrar professores(as) de Capoeira negros(as) e que fossem formados(as) em Educação Física evidenciou o racismo estrutural com toda a sua desigualdade. O trabalho com a Capoeira se torna um diferencial nessas escolas:

Em uma sociedade em que o racismo está presente na vida cotidiana, as instituições que não tratarem de maneira ativa e como um problema a desigualdade racial irão facilmente reproduzir as práticas racistas já tidas como “normais” em toda a sociedade. É o que geralmente acontece nos governos, empresas e escolas em que não há espaços ou mecanismos institucionais para tratar de conflitos raciais e sexuais. [...] De tal modo que, se o racismo é inerente à ordem social, a única forma de uma instituição combatê-lo é por meio da implementação de práticas antirracistas efetivas (ALMEIDA, 2019, p. 33).

A própria formação continuada proporciona que a ERER seja colocada em prática nas escolas, como aparece no depoimento do Mestre Grande ao relatar que foi entender muitas questões culturais e sociais a partir do momento em que continuou estudando, tanto na especialização quanto no mestrado. Também relatou que muitos mestres não compreendem o que acontece na sociedade justamente porque o racismo é estrutural, e todos nós carregamos um pouco disso conosco. Segundo o Mestre, a questão é tentar desconstruir a partir da Capoeira práticas racistas e que perpetuam o racismo, procurando entender o processo e fazer algo diferente. Ele acredita que, do modo como vive a Capoeira, tem conseguido avançar na ERER.

Por essa razão, faz-se necessário trazer para as práticas da Educação Física conteúdos que valorizem a potência dos povos afro-brasileiros e que possam romper com a “marca indelével da escravidão que eterniza a desumanização e o pertencimento dos corpos negros às pessoas brancas” (CARINE, 2023, p. 49).

Em seu depoimento, a Mestre Didi evidencia o fato de que as escolas nas quais trabalha estão em processo de discussão da ERER. A capoeirista acredita estar, com sua prática, contribuindo para a qualificação das relações étnico-raciais. Em seu relato, pontua que nas suas aulas há reflexões sobre a cultura afro-brasileira e que traz à tona outros aspectos

além da Capoeira, como as religiões de matriz africana. Os alunos e alunas se surpreendem e se sentem fazendo parte de uma história que foi por muito tempo desvalorizada e silenciada.

Esse processo de implementação da EREER nas escolas tem se dado a passos lentos. No entanto, esse fato não os têm impossibilitado de trabalharem com a Capoeira em uma visão que vá além da prática tecnicista e meramente reprodutora. Por outro lado, reconhecem que essa concepção é uma novidade nas aulas de Capoeira, como se evidencia na fala do Mestre Grande:

Eu acho que eu consigo dar esse despertar neles, mas isso só porque, com o passar do tempo, eu comecei a adquirir essa consciência que eu não tinha. Porque é aquilo que eu te falei lá na frente: o que que a gente fazia? A gente reproduzia (Mestre Grande, entrevista, 11 de junho de 2023).

Mestre Grande relata que tem consciência de que a Capoeira teve um período marcado pelo militarismo, assim como todas as práticas físicas no Brasil. Como já desenvolvido no capítulo anterior, no período da Ditadura Militar, foi amplamente divulgada uma ideia da Capoeira como símbolo da ginástica brasileira. Mestre Grande afirma que, desse modo, a Capoeira era destituída de seus elementos sociológicos, antropológicos e filosóficos e, por isso, só reproduzia e não produzia conhecimentos. Tratava-se de uma reprodução de corpos performáticos e “sarados”, prontos para o combate físico, mas inaptos para a pluralidade singular da Capoeira.

A contribuição da Capoeira não se esgota na vivência de sua história, marcada por resistência e reexistência. Outros valores relacionados às práticas antirracistas são desenvolvidos e foram citados pelos entrevistados, como a exaltação ao mestre por ser o mais velho e o mais sábio. O respeito ao próximo, seja na figura do(a) professor(a), seja em relação aos e às colegas, também foi referido pelo Mestre Tucano e pelo Monitor Rodrigo. Isso se deve ao fato de a Capoeira, em uma das suas acepções, ser um jogo que depende de outra pessoa. Na visão do Mestre Tucano, o respeito é, inclusive, o principal valor que está implícito na Capoeira:

A Capoeira é um jogo que precisa de outra pessoa, então tem que respeitar o meu amigo. Eu preciso respeitar as habilidades, pois tu toca bem, o outro não consegue tocar direito, aí o cara dá mortal, o outro não dá. Então a gente tem que saber que cada um é único, né? E a gente tem que respeitar cada um no seu potencial, então acaba respeitando o mais velho, respeita o ser humano, respeita o colega.

Então eu acho que o respeito é a base da Capoeira (Mestre Tucano, entrevista, 19 de junho de 2023).

A concepção de Capoeira que o Monitor Rodrigo apresentou nas suas falas está pautada pela ERER e pela cultura corporal de movimento, acreditando ser sua obrigação como capoeirista levar a cultura negra e capoeiristas negros para dentro da escola. O professor referiu que trabalha sobre a cultura negra e faz brincadeiras específicas em suas aulas com crianças. Para ele, o movimento do corpo é parte de um conjunto de significados, apresentados à medida em que o corpo os pratica, e permite a construção de novos sentidos, pautados pelo contexto no qual é praticado. No entanto, essa é uma tarefa desafiadora no contexto das escolas, pois, nas palavras de Neira (2019, p. 40),

A atuação didática baseada na ideia de que a cultura corporal é um território contestado solicita uma determinada configuração do ambiente institucional. Em primeiro lugar, todos os envolvidos têm de reconhecer o trabalho pedagógico como um conjunto de experiências pautadas na incerteza dos resultados. Precisam considerar que as práticas corporais nada mais são do que artefatos culturais gerados no campo de disputas da cultura mais ampla, por isso carregam os signos dos grupos sociais em que são criadas e recriadas. [...] Caso as atividades de ensino sejam entendidas dessa forma, docente e discentes terão dado um passo decisivo para compreender o que acontece na sociedade.

O entendimento de que o ensino da Capoeira abarca uma ampla gama de experiências produzidas ao longo da história brasileira e que contempla a ERER está presente no relato da professora e dos professores entrevistados. Mestre Didi afirmou que a Capoeira é um instrumento muito potente de inclusão, de trabalho com as questões éticas, principalmente porque através dela há a valorização de um legado, com a divulgação do samba, do maculelê e todas as músicas que os acompanham. Ela também pode aumentar a autoestima das pessoas, desenvolvendo sua autonomia ao se reconhecerem parte de uma cultura.

O Monitor Rodrigo e o Mestre Tucano compartilham dessa concepção. Em seu ponto de vista, a Capoeira é o principal caminho para a ERER, pois contém a musicalidade negra, a história, a cultura e o corpo desse povo desvalorizado em grande parte de nossa história. Ambos afirmam que, nos espaços escolares em que atuam, é uma obrigação docente mostrar o valor dessa cultura, sem se prender ao movimento como mera reprodução.

Fica evidente que esse trabalho acontece pela formação desses capoeiristas tanto nas rodas de Capoeira, entre seus pares, quanto em formações continuadas através de instituições. Mestre Didi relembra um período na cidade de Porto Alegre em que havia formações sobre esse tema:

Mas a gente teve uma formação nessa época que teve a Cor da Cultura²⁸, nessa época que a Capoeira ia entrar no município, nessa época a gente teve uma formação sobre a cultura afro-brasileira. Todos, muitos capoeiristas daqui de Porto Alegre, principalmente, participaram dessa formação que era pra colocar nas escolas municipais. [...] A gente procura participar ao máximo (Mestra Didi, entrevista, 12 de junho de 2023).

Pelos relatos do Monitor Rodrigo e do Mestre Tucano, suas concepções de ERER possuem um sentido amplo, acreditando na justiça e equidade social, valores igualmente defendidos no mundo da Capoeira. Para o Monitor Rodrigo, o respeito e a valorização das diferenças não precisaria ser ensinado, pois deveria ser nato. Ele defende que existe uma evolução muito grande na área da educação, pelo menos com outros(as) professores(as) com quem conversa. Por sua vez, o Mestre Tucano afirmou que todas as etnias e culturas têm o seu valor e que as contribuições de todos os povos devem ser valorizadas da mesma forma, sem hierarquias de valores:

Tem todas essas etnias, mas na essência, hoje até conversamos aqui na aula, a gente é todo mundo igual, não tem diferença, entende? Porque um contribui para o outro. O branco contribui para o negro, negro para o branco, japonês, sabe? Eu acho que a contribuição... a gente não pode dizer que a gente é um só, porque a gente absorve tudo isso de todos (Mestre Tucano, entrevista, 19 de junho de 2023).

Essa concepção de igualdade entre todos e todas e de valorização do que cada um e cada uma tem de melhor é uma premissa defendida no meio capoeirístico, o que torna a Capoeira uma arte-luta-dança democrática e um valioso conteúdo para a ERER:

Ainda nesta linha de raciocínio temos a valorização de cada capoeirista, proporcionando a oportunidade para que estes possam demonstrar seu conhecimento apreendido de forma lúdica e não coerciva, evidenciando o fato de que cada um deve ser respeitado na roda e também na vida por aquilo que sabe fazer e deseja aprender, seja no desempenho gestual, musical, teatral, ou teórico, enfim... a capoeira comporta tudo isso porque ela é muito mais que um esporte de competição. Ela é uma rica manifestação cultural brasileira que deve ser valorizada e trabalhada de forma ampla (SILVA, 2001, p. 142).

²⁸ O projeto A Cor da Cultura, da Fundação Roberto Marinho, tem como propósito incentivar a adesão à implementação das leis. A Cor da Cultura é uma aliança para promoção da educação antirracista, por meio de um conjunto de ações de ERER por meio da mobilização, comunicação, audiovisual, formação de educadores e materiais educativos. Em sua terceira etapa, iniciada em 2013, o programa teve como foco o ensino fundamental e a educação infantil, assim como os temas relacionados à juventude e às questões de gênero (FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO, [s.d.]).

Na mesma linha de justiça e igualdade, o tema da mulher na Capoeira foi abordado nos depoimentos. Segundo Mwewa et al. (2018), que se debruçaram sobre esse tema, na Capoeira há um sectarismo em relação ao gênero feminino, pois os corpos femininos sofrem preconceitos por parte dos homens. Os autores ressaltam o fato de que, mesmo quando o gênero feminino é pauta das cantigas de Capoeira e é exaltado, vem carregado de estereótipos pré-estabelecidos socialmente do que é ser feminino: beleza, leveza, delicadeza, sedução e fragilidade, dentre outros. Da mesma forma, quando são dados ao feminino atributos de força, valentia e esperteza, isso geralmente ocorre em comparação ao homem.

Acerca desse aspecto, o Mestre Tucano sinaliza que a Capoeira está mais inclusiva, respeitando as diferenças. Igualmente, Mestre Didi expõe o quanto o cenário vem mudando:

Mulheres segurando, vinte mulheres à frente de um trabalho e as meninas podem ter o que tiver. Elas se deslocam de todo canto da cidade e pode estar faltando, pode ser o dia dos namorados, ser feriado, mas sempre as mulheres vão estar tomando aquela coisa do projeto aqui, que é trazer esse protagonismo, trazer isso pra elas. [...] Isso é uma coisa que antigamente também a gente não via. Então, além do racismo, a invisibilidade total das mulheres; ainda mais num estado que tem machista como o nosso (Mestra Didi, entrevista, 12 de junho de 2023).

Esse cenário confirma a percepção de que a Capoeira é permanentemente construída e reconstruída em meio aos contextos sócio-históricos, pois tem acompanhado as lutas das minorias e dos movimentos sociais. Segundo Mwewa et al. (2018), as cantigas das músicas de Capoeira têm mostrado maior protagonismo das próprias histórias e experiências vividas pelas mulheres.

A luta das mulheres por igualdade de condições tem perpassado décadas e suas conquistas têm sido mostradas em todas as áreas sociais, inclusive nas práticas físicas. De acordo com Goellner (2010), é importante que possamos conceituar *gênero* para entender e discutir as produções do feminino na nossa sociedade e, por conseguinte, nas práticas físicas. Para a autora,

Por gênero entende-se a condição social por meio da qual nos identificamos como masculinos e femininos. É diferente de sexo, termo usado para identificar as características anatômicas que diferenciam os homens das mulheres e vice-versa. O gênero, portanto, não é algo que está dado, mas é construído social e culturalmente e envolve um conjunto de processos que vão marcando os corpos, a partir daquilo que se identifica ser masculino e/ou feminino (GOELLNER, 2010, p. 75).

Goellner (2010) discute como o corpo feminino foi sendo construído socialmente em revistas de Educação Física no início do século XX e afirma que, nesse período, diversos locais para a prática de exercícios físicos surgiram; porém, entre as mulheres, havia a preocupação de que sua participação nesses locais as desmoralizasse. A exibição do corpo era um sinônimo de sua modernização, mas podia ser tomada como desonra. Às mulheres, era dado que sua natureza era de procriar e cuidar de sua família, e qualquer outra prática poderia ser uma ofensa à ordem natural das coisas.

Foi somente a partir da década de 1960 que o Movimento Feminista começou a pôr em xeque essas construções, e a mulher abriu espaço para diferentes frentes, incluindo aí sua inserção de fato nas práticas esportivas. Na Capoeira não foi diferente, embora alguns estudos (BARBOSA, 2005; FIGUEIRÔA; SILVA, 2014; MWEWA et al., 2018) já tenham apontado o fato de que a mulher sempre esteve presente, mesmo que sua participação tenha sido silenciada nos documentos históricos:

É inegável a participação feminina nesse contexto, mas os registros oficiais outrora ausentificam tal presença por meio de poucas referências ao longo da história. [...] Portanto, presenças ausentes é uma afirmação que nega o lugar social (auto)destinado ao feminino no contexto da Capoeira (MWEWA et al., 2018, p. 94).

Assim, as mulheres foram conquistando seu espaço na Capoeira e hoje, como Mestre Didi, ocupam espaços em muitos grupos, sem perder de vista a luta contínua por mais valorização nas músicas, nas rodas e nos grupos. De acordo com Mestre Didi, a luta pela ampliação da Capoeira se vincula à luta das mulheres:

Eu acho que é muito parecido com a luta das mulheres, sabe? [...] Então, acho que seria isso mesmo, abrir um espaço. Essa sou eu, como mulher branca. Sem contar os privilégios. Como mulher, a pobre, a pobre só se ferra. Mas eu ainda assim preciso olhar para os meus pares e mulheres negras. E aí eu vou ver que sim. É um horror ser mulher nesse país violento? É, por ser mulher nesse país. Mas ao mesmo tempo a mina branca, ela já tá privilegiada (Mestra Didi, entrevista, 12 de junho de 2023).

Enquanto arte-luta-dança que tem se reinventado, a Capoeira também faz parte das conquistas sociais, como a EREER e o movimento das mulheres. Tanto sua prática quanto seu ensino nas escolas e espaços nos quais consegue se inserir são movimentos de conquista; conquista de se contar a história que muitas vezes não se conta; conquista de se ver e ouvir o

que não se ouve em outros espaços; conquista de ser um espaço democrático... além de outras “conquistas” que os professores e a professora entrevistados mencionaram em seus depoimentos. Conforme Mwewa et al. (2018, p. 96),

Se as cantigas “admoestam” as jogadoras torna-se necessário que o seu conteúdo seja revisto e reelaborado na excelência da busca pela equidade linguística no contexto da Capoeira. A cultura popular não pode ser tomada enquanto subterfúgio para emanar e disseminar discriminações, pois se é Cultura, então pode ser inventada outra forma de apropriação linguística que faça jus a problemática de gênero, dentre outras, reivindicações das praticantes de Capoeira.

Com o término da comunicação das análises efetuadas, o próximo capítulo retoma os objetivos desta pesquisa e se direciona às respostas da problemática de pesquisa, sugerindo ainda possíveis indagações a partir desta dissertação.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não há possibilidade de pensarmos o amanhã, mais próximo ou mais remoto, sem que nos achemos em processo permanente de ‘imersão’ do hoje, ‘molhados’ do tempo que vivemos, tocados por seus desafios, instigados por seus problemas, inseguros ante a insensatez que anuncia desastres, tomados de justa raiva em face das injustiças profundas que expressam, em níveis que causam assombro, a capacidade humana de transgressão da ética. Ou também alentados por testemunhos de gratuita amorosidade à vida, que fortalecem, em nós, a necessária, mas às vezes combatida esperança. (FREIRE, 2000, p. 117).

Início estas considerações finais com a ponderação das contribuições que os africanos trazidos para o Brasil, nossos ancestrais, nos legaram. Em inúmeras áreas, podemos ver e sentir a ancestralidade desse povo: no plano econômico, com sua força de trabalho e inúmeras habilidades que alicerçam a produção da riqueza ao longo de nossa história; no plano demográfico, quando ajudam no povoamento do Brasil; e no plano cultural, com a religiosidade, arte visual, dança, música, arquitetura, entre muitas outras manifestações.

Entretanto, a desvalorização desse povo e de seu legado tem atravessado a estrutura da sociedade brasileira. O racismo que tem permeado os espaços de nossa sociedade se mostra, entre outros dados, na diferença de escolarização entre negro(as) e brancos(as), nas taxas de mortalidade mais altas entre os(as) negros(as), bem como na priorização de conteúdos eurocentrados nos currículos escolares. A escola, como uma instituição democrática que deveria ser, tem a obrigação de valorizar as culturas que constituem a sociedade brasileira, de questionar formas de discriminação e de transformar toda e qualquer prática que vá contra o preceito constitucional de que a educação é direito de todos e todas.

Assim, como mencionado, o pacto da branquitude instituído em nossa sociedade precisa ser problematizado para que haja um verdadeiro combate ao racismo estrutural no Brasil. Esta dissertação buscou responder ao seguinte problema de pesquisa: *como se configura a EREER através do trabalho da Capoeira nas escolas em que professores(as) de Educação Física atuam?* O objetivo geral foi investigar as possíveis relações entre Educação Física, EREER e Capoeira e colaborar nesse sentido.

Em relação à Educação Física, é importante ressaltar que sua história está marcada pelo cientificismo e pelo predomínio da técnica e do rendimento. No cerne de seu desenvolvimento no Brasil está o adestramento dos corpos e repetição de movimentos mecanizados em prol de indivíduos mais saudáveis e obedientes. Somente a partir da década

de 1960 é que novas correntes teóricas começam a questionar e a defender uma Educação Física mais crítica e que contemple uma cultura corporal de movimento.

Nesse contexto, a Educação Física torna-se um componente curricular da Educação Básica. Porém, sua atuação dentro das escolas ainda tem, muitas vezes, priorizado o desenvolvimento da aptidão física. Suas práticas surgiram embasadas na pedagogia tradicional, especialmente na transmissão de conteúdos, ou, ainda, em uma concepção tecnicista de educação, negando os saberes de seus alunos e buscando alcançar metas idealizadas e uniformes.

Em contrapartida, ao longo dos últimos anos, à luz de diferentes dispositivos legais (PCNs, DCNs e BNCC), vem se discutindo uma formação em licenciatura em Educação Física que possa dar conta das complexidades da sociedade, indo ao encontro das lutas de diversos grupos e movimentos em prol de uma sociedade mais democrática e justa.

É importante ressaltar que os movimentos sociais têm alcançado conquistas importantes em todos os âmbitos da sociedade. O Movimento Negro tem conseguido produzir conhecimentos engajados contra a hegemonia dos saberes eurocentrados ao estudar e apresentar os papéis dos negros e das negras no Brasil, bem como toda a contribuição desse povo à sociedade brasileira. Ele trouxe à tona discussões sobre o racismo e o mito da democracia racial, além de reivindicar ações afirmativas e embasar a EREER, entre outros importantes temas.

A EREER surge, nesse contexto, como uma pedagogia das ausências e das emergências, uma pedagogia do oprimido. A educação escolar deve desnaturalizar as desigualdades da sociedade e lutar pela humanização e pelo reconhecimento de todas as etnias, valorizando os saberes que a comunidade negra e o Movimento Negro produziram e continuam produzindo. Ser professora em escola pública nos últimos 19 anos tem me mostrado o quanto é necessário aprofundar as discussões sobre a EREER e sobre a Educação Física. A partir de minha incursão pelo mundo da Capoeira, precisei compreender como ocorre ou pode ocorrer a formação de um(a) professor(a) de Educação Física em relação às questões étnico-raciais, quais aprendizagens permitem observar essas questões e como ocorre a formação inicial em relação aos conhecimentos sobre história e cultura de africanos e afro-brasileiros. A partir das entrevistas, entendi como foi e é a formação e a prática de alguns professores(as) de Capoeira em Porto Alegre e as relações com a EREER, sob o aporte metodológico da História Oral.

Após a realização das entrevistas e sua posterior transcrição, as respostas foram analisadas sob diferentes perspectivas, como trajetórias, aspectos formativos, relações

estabelecidas nos campos de atuação com a EREER, bem como questões que surgiram e não puderam ser respondidas, suscitando novo(s) problema(s) para posteriores pesquisas.

Além das entrevistas, esta dissertação embasou-se na leitura de várias obras de referência no campo acadêmico sobre a Educação, mais amplamente, e sobre a EREER, de forma mais específica. Dentre elas, destaco os conceitos de pacto da branquitude, abordado por Cida Bento, a ideia de racismo estrutural, conforme Silvio Almeida, além do conceito do Movimento Negro como educador, a partir de Nilma Lino Gomes, e da defesa do legado dos negros no Brasil de hoje, sob a perspectiva da mesma autora e de Kabengele Munanga. Outro conceito que fundamentou este estudo foi o de educador antirracista, a partir de Bárbara Carine.

Assim, pude constatar, em primeiro lugar, que a Capoeira é vivida, sentida e desenvolvida em múltiplos e profundos aspectos nas trajetórias da capoeirista e dos capoeiristas entrevistados. Não é possível descrever o que a Capoeira é para cada um(a), pois sua conjugação extrapola um conceito. Seu caráter multifacetado é rico de ambiguidades e contradições e, por isso, reinventado em cada capoeirista, a cada roda e em cada prática. Porém, de modo geral, poderia se dizer que a vivência da capoeira foi apresentada nas falas dos entrevistados como cheia de códigos e de aspectos multidimensionais que somente sua prática pode explicar. Além disso, a prática da Capoeira pode ajudar em vários aspectos da vida ao trabalhar a autoestima, a força e a coragem. Os(as) capoeiristas, de modo geral, sentem-se mais seguros(as) nas situações desafiadoras.

Em segundo lugar, a formação de um(a) capoeirista é ampla e atravessada por elementos vivenciais que vão além de uma formação acadêmica. A vida de cada professor(a) entrevistado é diariamente transformada e formada na Capoeira, na roda e nas relações estabelecidas entre todos(as) que ali estão. Ser um(a) mestre(a) de Capoeira é muito mais que um título, é um reconhecimento que a comunidade capoeirista lhe confere.

Em terceiro lugar, saliento o quanto a formação acadêmica pode dialogar com a formação em Capoeira. A capoeirista e os capoeiristas narraram que suas formações foram basilares nas suas práticas, dando-lhes oportunidades de atuação, repertórios de conhecimentos e de questionamentos sobre sua atuação enquanto docentes. No entanto, nem todos(as) capoeiristas conseguem chegar ao nível superior, o que foi demonstrado na busca de capoeiristas negro(as), formados(as) em Educação Física, para fazerem parte do campo empírico, corroborando os dados do IBGE (2023) em relação à escolarização de brancos e negros no Brasil.

Em quarto lugar, a presente pesquisa evidencia o quanto a Capoeira é uma manifestação cultural que deve fazer parte da formação de professores de Educação Física. Os(as) professores(as) teriam meios de levá-la para as escolas e universidades, dialogando com práticas antirracistas e ajudando no rompimento de uma visão eurocêntrica das práticas formativas na Educação Física. Além disso, a Capoeira é uma manifestação cultural que perpetua o respeito às diferenças, o respeito ao próximo e aos mais velhos, valorizando nossa ancestralidade, musicalidade e corporalidade.

Como quinto ponto a destacar, defendo o quanto a implementação da EREER é uma escolha ética e política e que exige que todos(as) educadores(as) estejam empenhados(as). A prática da Capoeira não é, por si só, um conteúdo que vá resolver as questões de racismo ou que vá legitimar todo o legado dos povos africanos e afro-brasileiros. A EREER passa por uma postura de engajamento, de reflexão e de práxis, e a Capoeira pode ser um meio para que ela ocorra, pois sua prática envolve todos os aspectos culturais e históricos que ela carrega. O desenvolvimento da EREER nas escolas passa também por formação continuada e planejamentos a médio a longo prazo, com envolvimento de diferentes disciplinas e de toda a comunidade para que uma cultura escolar seja criada e cultivada.

O sexto ponto diz respeito à inserção da Capoeira em escolas públicas. É unânime nos relatos do grupo entrevistado o quanto a Capoeira deveria estar em todas as escolas públicas – o que, durante alguns governos, já aconteceu. No momento presente, a Capoeira está em grande parte das escolas particulares como uma prática extracurricular, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, o que não acontece nas escolas públicas. Tal fato se dá principalmente pelos ataques à democracia e desmonte das escolas públicas que temos vivido nos últimos anos, bem como pelo racismo que estrutura nossa sociedade e prioriza determinadas práticas em detrimento de outras. A Capoeira ainda é o símbolo da luta de um povo que foi e é marginalizado, carregando os avanços e retrocessos do contexto social em que se insere.

O sétimo ponto se refere à questão de gênero na Capoeira. No relato da Mestra Didi, como mulher branca que é, pode-se observar a luta que as mulheres ainda travam em todos os âmbitos. Na Capoeira, as mulheres sempre estiveram presentes, embora silenciadas nos registros históricos. Contudo, acompanhando os movimentos de luta das mulheres, percebe-se que elas também têm ganhado espaço no mundo da Capoeira e sua luta tem se mostrado constante diante dos desafios de gênero.

O oitavo ponto enfatiza o quanto o trabalho da Educação Física deve ser pautado na democratização do ensino para reverter a exclusão social histórica em nome da raça, sexo ou

gênero, ao entender e tratar o corpo na relação com o contexto sociocultural, valorizando a cultura corporal de movimento. Tais preceitos estão expressos tanto nas DCNs quanto nos PCNs e na BNCC.

O nono ponto defende que a formação em Educação Física deve passar, tanto em âmbito inicial quanto em âmbito continuado, pela EREER. Uma formação que não contemple conteúdos e discussões que abordam o mito da democracia racial, o racismo estrutural e a contribuição de todos os povos na formação da sociedade brasileira apenas reproduz a concepção eurocentrada de Educação Física. A formação em EREER não deve ser oferecida apenas em algumas disciplinas, mas pensada de forma interdisciplinar e transversal ao longo de todo o curso.

No décimo ponto, argumento a favor de uma maior valorização profissional para os(as) professores(as) capoeiristas. Esses(as) profissionais precisam estar em diversos locais para conseguirem sobreviver dignamente, escolhendo esta ou aquela escola que possa lhe oferecer um salário digno e tendo que abrir mão, muitas vezes, do que estaria mais próximo de suas vivências e valores sociais. A escola pública fica, assim, relegada a um segundo plano, pois a precarização das relações de trabalho, o desmonte estrutural e a desvalorização social dos docentes torna inviável realizar um concurso público e se dedicar a essa área profissional. O que resta a esses(as) professores(as), na maioria das vezes, são as aulas em escolas particulares no turno extraclasse.

Como décimo primeiro ponto de destaque, enfatizo que o processo de branqueamento sofrido pela Capoeira ao longo de sua história foi marcado por fatores que a caracterizam como ela é hoje e contém em seu âmago as contradições que retratam a sociedade. Muitos(as) capoeiristas defendem que a Capoeira não existiria hoje se não fosse a presença dos brancos em seu meio ou, caso existisse, não seria a mesma. Em suma, a Capoeira representa todo o movimento de miscigenação que ocorreu e continua ocorrendo na sociedade brasileira.

Desse modo, além de acreditar que todo processo formativo bem sucedido passa pelas perguntas que nos movem, o último ponto a destacar são os questionamentos que ficam: *que caminhos a Educação Física deverá trilhar para implementar a EREER na sua prática para além da Capoeira? Que compromissos éticos nós, educadores e educadoras, temos desenvolvido no âmbito das relações étnico-raciais? Como formar para a EREER e incluir outros marcadores sociais como gênero, classe e sexualidade? Como inserir a Capoeira nas escolas públicas de modo efetivo e permanente?*

A partir dos pontos suscitados ao longo desta dissertação, fica a certeza de que fazer pesquisa em Educação é fundamental para que possamos dar mais um passo na direção de

uma educação democrática e de qualidade, e que muitos passos foram dados antes de nós para que pudéssemos chegar até aqui. Enfatizo que há avanços na discussão e implementação da EREER em algumas redes de ensino, como a Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, na qual o trabalho com a EREER é obrigatório desde 2022. No entanto, de modo geral, apenas professores de História têm sido responsáveis pela implementação dessa proposta nas escolas, limitando a ampliação das discussões ao se excluir outras áreas – como, no caso, a Educação Física. O trabalho dos(as) professores(as) de Educação Física e capoeiristas é essencial nessa caminhada rumo a uma sociedade mais justa e igualitária.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Martha; MATTOS, Hebe. Em torno das “Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana”: uma conversa com historiadores. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 41, jan. – jun. 2008, p. 5-20.
- ACCORDI, Leandro de Oliveira. **Memórias periféricas... As narrativas de Mestre Nô: Capoeira Angola, Educação e Formação Humana**. 2019. 377f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Bahia, 2019.
- ARAÚJO, Maíra Lopes de. **Os efeitos político-pedagógicos produzidos pela prática da capoeira no contexto escolar: a compreensão dos coletivos docentes de duas escolas da RME-POA**. 2017. 160f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.
- AZEVEDO, Fernando de; et al. **A reconstrução educacional no Brasil ao povo e ao governo: Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova**. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1932. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1044145/mod_resource/content/1/3.Manifesto%20dos%20Pioneiros%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o.pdf. Acesso em: 25 dez. 2023.
- BARBOSA, Maria José Somerlate. A mulher na Capoeira. **Arizona Journal of Hispanic Cultural Studies**, v. 9, 2005.
- _____. A representação da mulher nas cantigas de capoeira. **Portuguese Literary and Cultural Studies**. 2017. Disponível em: https://ojs.lib.umassd.edu/index.php/plcs/article/view/PLCS19_20_Barbosa_page463/1041 . Acesso em: 07 set. 2023.
- BENTO, Cida. **O pacto da branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.
- BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cadernos CEDES**, v.19, n.48, Campinas, ago. 1999. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ccedes/a/3NLKtc3KPprB_BcvgLQbHv9s/?format=pdf&lang=pt . Acesso em 07 jul. 2022
- BRASIL. Câmara dos Deputados. **Capoeira é reconhecida como Patrimônio Cultural Imaterial da Humanidade**. 28 nov. 2014. Disponível em: https://www.camara.leg.br/radio/programas/44623_8-capoeira-e-reconhecida-como-patrimonio-cultural-imaterial-da-humanidade/. Acesso em 07 jul. 2022.
- _____. **Decreto nº 58.130, de 31 de março de 1966**. Regulamenta o art. 22 da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-58130-31-marco-1966-398761-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 12 jun. 2022.
- _____. **Decreto nº 69.450, de 1º de novembro de 1971**. Regulamenta o artigo 22 da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e alínea c do artigo 40 da Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968 e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d69450.htm. Acesso em: 12 jun. 2022.

____. **Decreto-Lei nº 1.212, de 17 de abril de 1939.** Cria, na Universidade do Brasil, a Escola Nacional de Educação Física e Desportos. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1212-17-abril-1939-349332-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 15 dez. 2023.

____. **Decreto-Lei nº 3.199, de 14 de abril de 1941.** Estabelece as bases de organização dos desportos em todo o país. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del3199.htm. Acesso em: 15 dez. 2023.

____. **Decreto-Lei nº 705, de 25 de julho de 1969.** Altera a redação do art. 22 da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-705-25-julho-1969-374152-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 12 jun. 2022.

____. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm. Acesso em: 12 jun. 2022.

____. **Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968.** Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5540.htm. Acesso em: 12 jun. 2022.

____. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º Grau, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em: 12 jun. 2022.

____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional(LDB).** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 12 jun. 2022.

____. **Lei nº 9.696, de 1º de setembro de 1998.** Dispõe sobre a regulamentação da Profissão de Educação Física e cria os respectivos Conselho Federal e Conselhos Regionais de Educação Física. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9696.htm. Acesso em: 15 dez. 2023.

____. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 22 out. 2022.

____. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008.** Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em: 15 dez. 2023.

____. **Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010.** Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nos 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de

julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112288.htm. Acesso em: 20 ago. 2023.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013.

_____. Ministério da Educação. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Volume 1. Brasília, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf. Acesso em: 10 set. 2023.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Ministério da Educação. **Saiba mais: Programa Mais Educação**. 2023. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao/apresentacao?id=16689>. Acesso em: 20 ago. 2023.

_____. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. **Resolução CFE nº 69, de 06 de novembro de 1969**. Fixa os mínimos de conteúdo e duração do curso de Educação Física. Disponível em: https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:lfBCeS1SfZkJ:https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CEE-SP_RES_9_195_1969.pdf&hl=pt-BR&gl=br Acesso em: 26 dez. 2023.

_____. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. **Resolução CFE nº 3, de 16 de junho de 1987**. Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados nos cursos de graduação em Educação Física (Bacharelado e/ou Licenciatura Plena). Disponível em: https://crefrs.org.br/legislacao/pdf/resol_cfe_3_1987.pdf. Acesso em: 15 dez. 2023.

_____. Ministério da Educação e Saúde. Conselho Nacional de Desportos. **Deliberação CND nº 71, de 14 de agosto de 1953**. Disponível em: <https://capoarte.com/Leis%20-%20Resolu%C3%A7%C3%A3o%20071%20do%20Conselho%20Nacional%20de%20Desportos%20em%201953.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2023.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 3, de 10 de março de 2004a**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnep_003.pdf. Acesso em: 15 dez. 2023.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002a**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=159261-rcp001-02&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 15 dez. 2023.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004b**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2023.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002b**. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=159251-rcp002-02&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 15 dez. 2023.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN22015.pdf?query=LICENCIATURA. Acesso em: 15 dez. 2023.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 7, de 31 de março de 2004c**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECESN72004.pdf?query=PLENA. Acesso em: 15 dez. 2023.

_____. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012**. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>. Acesso em: 04 out. 2023.

_____. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016**. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em: 04 out. 2023.

CAPADÓCIO. In: **Michaelis**: dicionário brasileiro da língua portuguesa. São Paulo: Melhoramentos, 2023. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/capad%C3%B3cio/>. Acesso em: 02 ago. 2022.

CAPOEIRA. In: **Oxford Languages**. Oxford: Oxford University Press, 2023. Disponível em: https://www.google.com/search?q=significado+de+capoeira&rlz=1CAUSZT_en_BR1017&ok=significado+de+capoeira&aqs=chrome..69i57.4897j0j1&sourceid=chrome&ie=UTF-8. Acesso em 02 ago. 2022.

CARVALHO, Erico. Semente, raiz, e fruto: uma fotografia na capoeiragem em Porto Alegre 50 anos depois. In: AFRICANAMENTE PONTO DE CULTURA; MESTRE GUTO (orgs.). **Capoeira em Porto Alegre na década de 1970**. Porto Alegre: CirKula, 2023. p. 115-129.

CARVALHO, Luiz Eduardo Diaz de. **Formação do professor de educação física no Brasil**: as contribuições da capoeira para a educação integral. 2018. 139f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2018.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação física no Brasil**: a história que não se conta. Campinas, SP: Papirus, 1998.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

CORREIO DO POVO. **Atividade na Redenção destaca a prática da capoeira**. Porto Alegre, 22 abr. 2018. Disponível em: <https://www.correiodopovo.com.br/not%C3%ADcias/geral/atividade-na-reden%C3%A7%C3%A3o-destaca-a-pr%C3%A1tica-da-capoeira-1.259590>. Acesso em: 10 set. 2023.

CUNHA, Igor M. C. F.; et al. Capoeira: a memória social construída por meio do corpo. **Movimento**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 735-755, abr./jun. de 2014. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/42052/28924>. Acesso em: 14 jul. 2022.

CUT - CENTRAL ÚNICA DOS TRABALHADORES. **Governo Sartori leva a educação ao caos no RS**, 12 jan. 2018. Disponível em: <https://www.cut.org.br/noticias/governo-sartori-leva-a-educacao-ao-caos-no-rio-grande-do-sul-f505>. Acesso em: 02 out. 2023.

DAL'IGNA, Maria Cláudia; LEÃO, Ester Rodrigues. **Docência compartilhada**: uma possibilidade para pensar a inclusão na escola. Trabalho apresentado no XIV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (Endipe), Porto Alegre, 2008.

DELGADO, Lucilia de Almeida Neves. **História oral**: memória, tempo, identidades. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Tempo**, Revista do Departamento de História da UFF, v. 12, p. 113-136, 2007.

DORNELLES, E. A. T.; GOELLNER, S. V. Capoeira no Rio Grande do Sul e oralidade: a trajetória de um mestre. **História Oral**, 16(1), 235–255, 2013. Disponível em: <https://www.revista.historiaoral.org.br/index.php/rho/article/view/281/312>. Acesso em: 01 jun. 2023.

ERRANTE, Antoinette. Mas afinal, a memória é de quem? Histórias orais e modos de lembrar e contar. In: **História da Educação**, Pelotas, UFPel, vol. 4, n. 8, p. 141-174, setembro de 2000.

ESCRITÓRIO DE ARTE.COM. **Carybé**. 2023. Disponível em: [https://www.escriorio dearte.com/artista/carybe#:~:text=Caryb%C3%A9%20\(Lan%C3%BAAs%2C%20Argentina%201911%20%2D,pa%C3%ADses%20da%20Am%C3%A9rica%20do%20Sul](https://www.escriorio dearte.com/artista/carybe#:~:text=Caryb%C3%A9%20(Lan%C3%BAAs%2C%20Argentina%201911%20%2D,pa%C3%ADses%20da%20Am%C3%A9rica%20do%20Sul). Acesso em: 02 out. 2023.

FACEBOOK. Odomode, Afro-Sul. Apresentação. Brasil, 2023. Facebook: Ester Rodrigues Leão. Disponível em: https://www.facebook.com/afrosul.odomode?locale=pt_BR. Acesso em: 16 jul. 2023.

FACEBOOK. Roda do chafariz - Capoeira Angola - Porto Alegre - RS. Brasil, 2023. Facebook: Ester Rodrigues Leão. Disponível em: <https://www.facebook.com/groups/271969342856897/>. Acesso em: 10 set. 2023.

FAGUNDES, Isabete Almeida. **Passeio Poético**. Porto Alegre, RS: Agbara, 2020.

FALCÃO, José Luiz Cirqueira. **O jogo da capoeira em jogo e a construção da práxis capoeirana**. 2004. 408f. Tese (Doutorado), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Bahia, 2004.

FIGUEIRÔA, Katiúscia Mello; SILVA, Marcelo Moraes e. Impressões femininas sobre a presença da mulher na Capoeira. **Revista da ALESDE**, Curitiba, v. 4, n. 2, 2014.

FILIPE, Fabiana Alvarenga; SILVA, Dayane dos Santos; COSTA, Áurea de Carvalho. Uma base comum na escola: análise do projeto educativo da Base Nacional Comum Curricular. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. vol.29, n.112, set. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/PbZbjrWHzzQ3Yt4LBFzK6NF/?lang=pt>. Acesso em: 12 jun. 2022.

FRAZÃO, Dilva. **Jorge Amado**: escritor brasileiro. [s.d.] Disponível em: https://www.ebiografia.com/jorge_amado/. Acesso em: 02 out. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 71.ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2021.

_____. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1987.

FUNDAÇÃO CULTURAL PALMARES. **Vicente Ferreira Pastinha, mestre de capoeira e filósofo popular**. 07 abr. 2016. Disponível em: <https://www.palmares.gov.br/?p=41316>. Acesso em: 28 ago. 2022.

FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO. **A Cor da Cultura**. [s.d.] Disponível em: <https://futura.frm.org.br/conteudo/mobilizacao-social/solucao/cor-da-cultura>. Acesso em: 04 out. 2023.

GIL, Daniel da Silva San. **Preconceito racial na escola**: contribuições da capoeira angola para uma educação física reflexiva. 2014. 104f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2014.

GOELLNER, Silvana Vilodre. A educação dos corpos, dos gêneros e das sexualidades e o reconhecimento da diversidade. **Cadernos de Formação - Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, [s. l], p. 71-83, mar. 2010. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/view/984/556>. Acesso em: 10 set. 2023.

_____. A Educação Física e a construção do corpo da mulher: imagens de feminilidade. **Motrivivência**, n. 16, 2001. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/4966>. Acesso em: 08 set. 2023.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Educação antirracista**: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD): Brasília, 2005. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/educacao-anti-racista-caminhos-abertos-pela-lei-federal-no-1063903/>. Acesso em: 10 out. 2022.

_____. Cultura negra e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 75-85, maio/jun/jul/ago. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/XknwKJnzZVFpFWG6MTDJbxc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 jul. 2022.

_____. Limites e possibilidades da implementação da lei 10.639/03 no contexto das políticas públicas em educação. In: PAULA, Marilene de; HERINGER, Rosana (orgs.). **Caminhos convergentes: Estado e Sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil**. Rio de Janeiro, Fundação Heinrich Boll, ActionAid, 2009. p. 39-74.

_____. **O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2017.

_____. **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03**. Brasília: MEC; Unesco, 2012.

GUIMARÃES, Luiz Fernando Carneiro. A capoeira e a implementação da lei 10639/03 na educação física escolar: percepções e possibilidades. 2017.123f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional, Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2017.

HERANÇA CULTURAL CAPOEIRA. Mestre Catitu. 16 fev. 2012. Disponível em: <http://heranca culturalce.blogspot.com/2012/02/mestre-catitu.html>. Acesso em: 09 mar. 2023.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil. Busca: negros. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/busca.html?searchword=negros>. Acesso em: 11 set. 2022.

_____. Em 2022, analfabetismo cai, mas continua mais alto entre idosos, pretos e pardos e no Nordeste. 07 jun. 2023. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/37089-em-2022-analfabetismo-cai-mas-continua-mais-alto-entre-idosos-pretos-e-pardos-e-no-nordeste#:~:text=No%20Brasil%2C%20em%202022%2C%209,maior%20que%20o%20de%202016>. Acesso em: 11 jun. 2023.

IPHAN - Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. **Patrimônio Cultural Imaterial da Humanidade**. [s.d.]. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/71>. Acesso em: 20 set. 2022.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n.1, p. 9-43. 2001. Disponível em: <http://repositorio.unifesp.br/bitstream/handle/11600/39195/Dominique%20Julia.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 01 out. 2023.

LACERDA, Caroline Côrtes; SEPEL, Lenira Maria Nunes. Percepções de professores da educação básica sobre as teorias do currículo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 45, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/sXcDsXPsfFnQZZhw5vPLb8v/?lang=pt>. Acesso em: 12 jun. 2022.

LEÃO, Ester Rodrigues. **A construção de gênero na capoeira de Porto Alegre nos últimos dez anos**. 2001. 45 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização) - Pós-Graduação em Pedagogias do Corpo e da Saúde, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2003.

LIMA, Rubens Rodrigues. História da Educação Física: algumas pontuações. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, Santos, v. 07, n. 13, p.246-257, jan.-jun. 2015. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/199>. Acesso em 12 jun. 2022.

LOPES, Franz Carlos Oliveira. **O currículo de educação física na ótica das relações étnico-raciais**: a prática pedagógica de professores da diretoria regional do Campo Limpo. 2020. 272f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2020.

LUME, Repositório Digital UFRGS (Universidade Federal do Rio Grande do Sul). Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/132931>. Acesso em 11 abril 2024a.

_____. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/132733>. Acesso em 11 abril 2024 b.

LUSSAC, Ricardo Martins Porto; TUBINO, Manoel José Gomes. Capoeira: a História e Trajetória de um Patrimônio Cultural do Brasil. **Revista da Educação Física**, Universidade Estadual de Maringá. Maringá, v. 20, n. 1, p. 7-16. 2009. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/5815/3992>. Acesso em 19 jun. 2022.

MACHADO, Tatiane Trindade; AMORIM, Simone Silveira. Capoeira: limites e possibilidades para Educação das Relações Étnico-Raciais. **12º Encontro Internacional de Formação de Professores e 14º Fórum Permanente de Inovação Educacional**, 2021. Disponível em: <https://tiradenteslegada.emnuvens.com.br/enfope/article/view/2009/434>. Acesso em 03 jul. 2022.

MARINHO, Inezil Pena, **Subsídios para o estudo da metodologia do treinamento da capoeiragem**. Rio de Janeiro: s.ed., 1944. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/127477/0capoeira.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em 11 abr 2024.

MATOS, Júlia Silveira; SENNA, Adriana Kivanski de. **História oral como fonte**: problemas e métodos. 2011. Disponível em: <https://repositorio.furg.br/bitstream/handle/1/3264/Hist%20c3%b3ria%20oral%20como%20fonte%20-%20problemas%20e%20m%20c3%a9todos.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 30 jan. 2023.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom; RIBEIRO, Suzano L. Salgado. **Guia prático de história oral**: para empresas, universidades, comunidades, famílias. São Paulo: Contexto, 2011.

MELO, Vinícius Thiago. A Capoeira na Escola e na Educação Física. **Motrivivência**, Ano XXIII, n. 37, p. 190-199, dez. 2011. Disponível em: https://web.archive.org/web/20180501001349id_/https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/viewFile/2175-8042.2011v23n37p190/21765. Acesso em: 26 jun. 2022.

MESTRE CHURRASCO. **Mestre Churrasco**: capoeira-vida. Exposição. 2022. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/expomuseu/>. Acesso em: 12 jul. 2023.

MESTRE GUTO. Mestres e Capoeiristas entrevistados. In: AFRICANAMENTE PONTO DE CULTURA; MESTRE GUTO (orgs.). **Capoeira em Porto Alegre na década de 1970**. Porto Alegre: CirKula, 2023. p. 37-46.

METZNER, Andreia Cristina. **Legislação sobre a formação em Educação Física no Brasil**: formando professores ou profissionais? 2019. 255f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Ciências da Motricidade, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2019.

MEYER, Dagmar Estermann. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, Guacira L.; NECKEL, Jane F.; GOELLNER, Silvana V. (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo**. Petrópolis: Vozes, 2011.

MILANI, Luciano. **Federação Rio-Grandense de Capoeira**: ata de fundação. 26 set. 2006. Disponível em: <https://portalcapoeira.com/capoeira/noticias-atualidades/federacao-riograndense-de-capoeira-ata-de-fundacao/>. Acesso em: 20 de ago. 2023.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. **O negro no Brasil de hoje**. São Paulo: Global, 2016.

MWEWA, Christian Muleka; et al. Treze teses sobre a presença da capoeira na sociedade contemporânea. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, Sergipe, Brasil, v. 11, n. 24, p. 87-98, jan.-mar. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/revtee/article/view/7681>. Acesso em 03 set. 2023.

NALDINO, Luciana. **Descolonizar o corpo negro nas aulas de educação física: apontamentos para uma prática necessária**. 2019. 140f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2019.

NEIRA, Marcos Garcia. **Educação física cultural: inspiração e prática pedagógica**. Jundiaí, SP: Paco, 2019.

NÓVOA, António; ALVIM, Yara Cristina;. Os professores depois da pandemia. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 42, e249236, 2021.

OJEDA, Caroline Martins. Memória e história oral na contemporaneidade e seus usos para a história do tempo presente. **Revista Aedos**, [s. l.], v. 6, n. 15, 2014. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/aedos/article/view/50948>. Acesso em: 29 out. 2022.

OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bássoli de; PERIM, Gianna Lepre. (org.). **Fundamentos pedagógicos do Programa Segundo Tempo: da reflexão à prática**. Maringá: Eduem, 2009.

OLIVEIRA, Josivaldo Pires de; LEAL, Luiz Augusto Pinheiro. **Capoeira, identidade e gênero: ensaios sobre a história social da capoeira no Brasil**. Salvador: EDUFBA, 2009.

PICCININI, Laise. **Educação das Relações Étnico-Raciais nos currículos dos cursos de Licenciatura em Educação Física de Santa Catarina**. 2021. 233f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2021.

POLLAK, Michael. Memória, Esquecimento, Silêncio. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/2278/1417>. Acesso em: 09 mar. 2023.

_____. Memória e Identidade Social. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, 1992, p. 200-212. Disponível em: <file:///home/chronos/u-aa089218f3b001b86d428f1927d154608265f20d/MyFiles/Downloads/memoria%20e%20identidadesocial%20A%20capraro%202.pdf>. Acesso em: 30 out. 2022.

POLY, Marcus Aurélio. **A capoeira nas aulas de Educação Física: contribuições pedagógicas para aplicação da lei nº 10.639/03**. 2015. 57f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização) - Especialização em Educação nas Relações Étnico-raciais, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.

POMIN, Fabiana; SANTOS CAFÉ, Lucas. Educação para as relações étnico-raciais na educação física para além da capoeira. **Motrivivência**, v. 32, n. 63, nov. 2020, Florianópolis. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/346983519_Educacao_para_as_relacoes_etnico-raciais_na_educacao_fisica_para_alem_da_capoeira. Acesso em: 03 jul. 2022.

PREFEITURA MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE. Departamento Municipal de Habitação. **Casa própria para 112 famílias da Vila Dique**, 12 mar. 2019. Prefeitura Municipal de Porto Alegre, 2023. Disponível em: <https://prefeitura.poa.br/demhab/noticias/casa-propria-para-112-familias-da-vila-dique>. Acesso em: 20 ago. 2023.

_____. **Lei nº 6.889, de 05 de setembro de 1991**. Dispõe sobre a inclusão, no currículo escolar da rede municipal de ensino de 1º e 2º graus, na disciplina de História, de matéria relativa ao estudo da raça negra na formação sócio-cultural brasileira. Disponível em: [http://www2.portoalegre.rs.gov.br/cgi-bin/nph-brs?u=/netahtml/sirel/avancada.html&p=83&r=1650&f=G&d=ATOS&l=20&s1=\(EDUCACAO\)..RELA](http://www2.portoalegre.rs.gov.br/cgi-bin/nph-brs?u=/netahtml/sirel/avancada.html&p=83&r=1650&f=G&d=ATOS&l=20&s1=(EDUCACAO)..RELA). Acesso em: 15 dez. 2023.

_____. **Lei nº 8.423, de 28 de dezembro de 1999**. Institui, na rede municipal de ensino público de 1º e 2º graus e demais níveis de ensino, o conteúdo educação anti-racista e antidiscriminatória. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a1/rs/p/porto-alegre/lei-ordinaria/1999/843/8423/lei-ordinaria-n-8423-1999-institui-na-rede-municipal-de-ensino-publico-de-1-e-2-graus-e-demaix-niveis-de-ensino-o-conteudo-educacao-anti-racista-e-antidiscriminatoria?q=8.423>. Acesso em: 15 dez. 2023.

_____. **Lei nº 8.940, de 08 de julho de 2002**. Institui a Semana Municipal da Capoeira e dá outras providências. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/rs/p/porto-alegre/lei-ordinaria/2002/894/8940/lei-ordinaria-n-8940-2002-institui-a-semana-municipal-da-capoeira-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 20 ago. 2023.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SAVIANI, Dermeval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SCHERER, Jovani. Os manejos de Capoeira Antiga no Rio Grande do Sul. In: AFRICANAMENTE PONTO DE CULTURA; MESTRE GUTO (Orgs.). **Capoeira em Porto Alegre na década de 1970**. Porto Alegre: CirKula, 2023. p. 21-23.

SILVA, Luciana Maria Fernandes. A complexidade da capoeira e o saber docente ludocultural na educação física: um diálogo necessário. 2020. 224f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2020.

SILVA, Paula Cristina da Costa. Capoeira e Educação Física – Uma História que dá Jogo... Primeiros Apontamentos sobre suas Inter-relações. **Revista Brasileira de Ciências do**

Esporte, v. 23, n. 1, p. 131-145, set. 2001. Disponível em: <http://www.oldarchive.rbceonline.org.br/index.php/RBCE/article/view/328/287>. Acesso em: 26 jun. 2022.

_____. O ensino-aprendizado da capoeira nas aulas de educação física escolar. 2009. 259f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

SILVEIRA, K. A. D.; ALVIANO JÚNIOR, W. Educação para as Relações Étnico-Raciais nas pesquisas em Educação Física e formação inicial: um estado do conhecimento. **Práxis Educativa**, [s. l.], v. 17, p. 1–21, 2022. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.17.19419.003. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/19419>. Acesso em: 25 dez. 2023.

SOARES, Carlos Eugénio Líbano. Dos fadistas e galegos: os portugueses na capoeira. **Análise Social**, vol. xxxi , n. 142, 1997. Disponível em: http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/12218_4194008hRJ0ah8Vq04UO7.pdf. Acesso em 28 ago. 2022.

THOMPSON, Paul. História oral e contemporaneidade. **História Oral**, v. 5, 2002, p. 9-28. Disponível em: <file:///home/chronos/u-aa089218f3b001b86d428f1927d154608265f20d/MyFiles/Downloads/THOMPSON-HISTORIA%20ORAL%20E%20CONTEMPORANEIDADE.pdf> . Acesso em: 30 out. 2022.

VIANNA, Roberta Augusta Alencar dos Guimarães. **Análise técnico-tática na capoeira competitiva: combates do campeonato mundial 2018**. 2020. 88f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2020.

WEIMER, Rodrigo de Azevedo. Ser “moreno”, ser “negro”: memórias de experiências de racialização no litoral norte do Rio Grande do Sul no século XX. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 26, n. 52, p. 409-428, 2013.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

ABREU, Márcio Nunes de. A Capoeira proibida: institucionalização e ascensão social. **VIII Seminário de Mobilização Científica**, Universidade Católica de Salvador, out. 2005.

Disponível em: <http://ri.ucsal.br:8080/jspui/bitstream/prefix/2357/1/A%20capoeira%20proibida.pdf>. Acesso em 14 jul. 2022.

AGOSTINHO NETO, João; et al. Aspectos históricos das fases da Educação Física no Brasil e reflexões sobre a relação com o tema saúde. Disponível em: http://uece.br/eventos/iii-congrefe/anais/trabalhos_completos/505-42855-26102019-125310.pdf. Acesso em 03 jul. 2022.

ARQUIVO NACIONAL. **Quilombos e revoltas de escravos**. Disponível em: http://www.historiacolonial.arquivonacional.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=3537&Itemid=359. Acesso em 13 jul. 2022.

BARBIERI, Cesar. **Um jeito brasileiro de aprender a ser**. Brasília: Centro de Documentação e Informação sobre a Capoeira, 1993.

BINS, Gabriela Nobres; MOLINA NETO, Vicente. Caleidoscópio: o olhar dos professores de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre para as questões étnico-raciais. **Motrivivência**, v. 28, n. 48, p. 282-299, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2016v28n48p2175-8042.2016v28n48p282/32539>. Acesso em 22 jul. 2022.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 8.270, de 3 de dezembro de 1945**. Altera disposições do Decreto-Lei nº 1.212, de 17 de abril de 1939. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8270-3-dezembro-1945-457382-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 12 jun. 2022.

_____. **Decreto-Lei nº 464, de 11 de fevereiro de 1969**. Estabelece normas complementares à Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-464-11-fevereiro-1969-376438-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 12 jun. 2022.

_____. **Lei nº 10.328, de 12 de dezembro de 2001**. Introduz a palavra "obrigatório" após a expressão "curricular", constante do § 3º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110328.htm. Acesso em: 12 jun. 2022.

_____. **Lei nº 10.793, de 1º de dezembro de 2003**. Altera a redação do art. 26, § 3º, e do art. 92 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que "estabelece as diretrizes e bases da educação nacional", e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.793.htm. Acesso em: 12 jun. 2022.

CAMPOS, Helio (Mestre Xaréu). **Capoeira na universidade: uma trajetória de resistência**. Salvador: EDUFBA, 2001.

CASTRO, Vanessa Gomes de. Sobre o compromisso da Educação Física escolar com a inclusão social dos negros. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 12, n. 2, p. 520-535,

maio/ago. 2017. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em: 22 jul. 2022.

CORREA, Denise Aparecida. **Os governos de Getúlio Vargas (1930-1954) e a Educação Física Escolar no Estado de São Paulo**: lembranças de velhos professores. 2009. 243f. Tese (Doutorado) - Programa de Estudos Pós-Graduados em História, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

EVARISTO, Conceição. **Poemas da recordação e outros movimentos**. Rio de Janeiro, Malê, 2017.

LIMA, Paulo Rogério de; PINTO, Cesar Augusto Sadalla. Principais atos normativos da Educação Física escolar brasileira (1822 -1985). **Boletim Historiar**, vol. 7, n. 3., set.-dez. 2020. p. 123-140. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/historiar/article/view/15020>. Acesso em 3 jul. 2022.

MELO, Victor Andrade de. A Educação Física e o Estado Novo (1937-1945): a Escola Nacional de Educação Física e Desportos. **Revista Digital**, Buenos Aires, ano 12 , n. 115, dez. 2007. Disponível em: <https://efdeportes.com/efd115/a-educacao-fisica-e-o-estado-novo.htm>. Acesso em: 03 jul. 2022.

MOMMAD, Maicon Luiz. A História da Educação Física Escolar no Brasil: Leis e Decretos Norteadores. **Horizontes – Revista de Educação**. Dourados, MS, v. 9, n. 14, 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/348499572_A_historia_da_educacao_fisica_escolar_no_Brasil_leis_e_decretos_norteadores. Acesso em 09 jun. 2022.

OLIVEIRA, Antônio Sérgio Francisco. **Inezil Penna Marinho**: História e Educação Física (1940 a 1958). 2012. 135f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

RODRIGUES, Cesar A. Lins. A Educação Física escolar e a LDB: assumindo a responsabilidade na aplicação das leis 10.639/03 e 11.645/08. **África e Africanidades**, ano 2, n. 7, nov. 2009. Disponível em: http://www.africaeaficanidades.com.br/documentos/A_Educacao_%20Fisica_escolar_e_LDB.pdf. Acesso em: 22 jul. 2022.

SANTOS, Gilbert de; PALHARES, Leandro Ribeiro. A capoeira na formação docente de educação física. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 13, n. 3, p. 1-14, set./dez. 2010. Disponível em <https://revistas.ufg.br/fef/article/view/9076/8398>. Acesso em: 3 jul. 2022.

SANTOS, Sales Augusto dos. A lei nº 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do movimento negro. In: **Educação antirracista**: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília, Secretaria de Educação Continuada. Alfabetização e Diversidade. Ministério da Educação, 2005. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/educacao-anti-racista-caminhos-abertos-pela-lei-federal-no-1063903/>. Acesso em: 10 out. 2022.

APÊNDICE A - PRODUÇÕES ACADÊMICAS PESQUISADAS

Tabela 1 - Dissertações

Autor(a)	Título	PPG/Área	IES	Ano
Isis Camargo Sias	A importância da inclusão da cultura afro-brasileira nos currículos de educação física escolar a partir do conteúdo capoeira	Educação	Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)	2004
Renata da Silva Santos	Preconceito racial na escola: contribuições da capoeira angola para uma educação física reflexiva	Educação	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO)	2014
Fernando Henrique Guimarães	A capoeira e a implementação da lei 10639/03 na educação física escolar: percepções e possibilidades	Desenvolvimento Regional	Universidade Federal do Amapá (UNIFAP)	2017
Isis Lopes de Azevedo	Os efeitos político-pedagógicos produzidos pela prática da capoeira no contexto escolar: a compreensão dos coletivos docentes de duas escolas da RME-POA	Ciências do Movimento Humano	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)	2017
Eduardo Dias de Azevedo	Formação do professor de educação física no Brasil: as contribuições da capoeira para a educação integral	Educação Profissional e Tecnológica	Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)	2018
Isis Naldino	Descolonizar o corpo negro nas aulas de educação física: apontamentos para uma prática necessária	Educação: Teoria e Prática de Ensino	Universidade Federal do Paraná (UFPR)	2019

Tabela 2 - Teses

Autor(a)	Título	PPG/Área	IES	Ano
Luiz Cirqueira ção	O jogo da capoeira em jogo e a construção da práxis capoeirana	Educação	Universidade Federal da Bahia (UFBA)	2004
la Cristina da a Silva	O ensino-aprendizado da capoeira nas aulas de educação física escolar	Educação	Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)	2009
ndro de Oliveira ordi	Memórias periféricas... As narrativas de Mestre Nô: Capoeira Angola, Educação e Formação Humana	Educação	Universidade Federal da Bahia (UFBA)	2019
iana Maria randes Silva	A complexidade da capoeira e o saber docente ludocultural na educação física: um diálogo necessário	Educação	Universidade Federal do Ceará (UFC)	2020
iz Carlos Oliveira es	O currículo de educação física na óptica das relações étnico-raciais: a prática pedagógica de professores da diretoria regional do Campo Limpo	Educação	Universidade Nove de Julho (UNINOVE)	2020
se Piccinini	Educação das Relações Étnico-Raciais nos currículos dos cursos de Licenciatura em Educação Física de Santa Catarina	Educação	Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)	2021

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS
Unidade Acadêmica de Pesquisa e Pós-Graduação

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Sou Ester Rodrigues Leão, estudante do Mestrado Acadêmico em Educação e estou realizando uma pesquisa intitulada *EDUCAÇÃO FÍSICA E CAPOEIRA: quando a educação para as relações étnico-raciais entra na roda*. Estou vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, sob a orientação da Prof.^a Dra. Isabel Aparecida Bilhão.

O objetivo deste estudo é investigar as possíveis relações entre Educação Física, ERER e Capoeira. Acredito que, a partir de nossa entrevista, poderei entender melhor a educação para as relações étnico-raciais a partir das associações entre a Educação Física e a Capoeira. Sempre que julgar necessário, você poderá solicitar informações sobre o andamento da pesquisa e/ou sobre seus resultados pelo e-mail: ester.rodriguesleao@gmail.com e/ou pelo telefone: (51)981843777.

Gostaria de explicitar que, conforme a Resolução nº. 466/2012, “Toda pesquisa com seres humanos envolve risco em tipos e gradações variados. [...] A análise de risco é componente imprescindível à análise ética” (p. 7) e, conforme a Resolução nº 510/2016, “O pesquisador deve estar sempre atento aos riscos que a pesquisa possa acarretar aos participantes [...], devendo para tanto serem adotadas as medidas de precaução e de proteção, a fim de evitar danos ou atenuar seus efeitos” (p. 8). Assim, se algum dos questionamentos formulados ao longo da entrevista provocar qualquer dano como, por exemplo, embaraço, forte emoção, irritabilidade ou dificuldade de lembrar, você poderá se recusar a responder no todo ou em parte às questões. Além disso, você também poderá desistir do estudo a qualquer momento. Em ambos os casos, me comprometo a não lhe causar nenhum tipo de constrangimento ou insistir em sua participação.

Elucido ainda que você poderá optar por revelar sua identidade ou mantê-la anônima, nesse caso será utilizado um pseudônimo para mencioná-lo(a). Além disso, os depoimentos e as informações prestadas serão utilizados para fins exclusivamente científico-acadêmicos. O

horário e o meio de interação serão escolhidos conforme sua conveniência, para minimizar os riscos de atrapalhar sua rotina doméstica e/ou profissional.

Se você aceitar participar, agendaremos data e o meio para a realização da entrevista. Nessa interação, conversaremos sobre sua formação em Educação Física e Capoeira, suas práticas pedagógicas e sobre a EREER (uma prévia do que será tratado na entrevista).

Esse termo será assinado em duas vias; uma ficará com você e outra comigo.

Data: _____ de _____ de 2023.

Assinale sua preferência:

- () Revelar identidade – nome verdadeiro
- () Ocultar identidade – pseudônimo

Assinatura do(a) participante:

Assinatura do pesquisador:
