

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA, FISIOTERAPIA E DANÇA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DO MOVIMENTO HUMANO

MAÍRA LOPES DE ARAÚJO

**OS EFEITOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS PRODUZIDOS PELA PRÁTICA DA
CAPOEIRA NO CONTEXTO ESCOLAR: a compreensão dos coletivos docentes
de duas escolas da RME-POA**

Porto Alegre

2017

MAÍRA LOPES DE ARAÚJO

**OS EFEITOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS PRODUZIDOS PELA PRÁTICA DA
CAPOEIRA NO CONTEXTO ESCOLAR: a compreensão dos coletivos docentes
de duas escolas da RME-POA**

Dissertação apresentada como requisito para a obtenção do título de Mestra em Ciências do Movimento Humano, pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano – Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Orientador: Prof. Dr. Vicente Molina Neto

Porto Alegre

2017

FOLHA DE APROVAÇÃO

Maíra Lopes de Araújo

OS EFEITOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS PRODUZIDOS PELA PRÁTICA DA CAPOEIRA NO CONTEXTO ESCOLAR: a compreensão dos coletivos docentes de duas escolas da RME-POA

Dissertação apresentada como requisito para a obtenção do título de Mestra em Ciências do Movimento Humano, pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano – Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano – ESEFiD/UFRGS.

Linha de Pesquisa: Formação de Professores e Prática Pedagógica.

Porto Alegre, 27 de setembro de 2017.

BANCA EXAMINADORA:

Prof.Dr. José Luiz Cirqueira Falcão – UFG

Profa. Dr^a. Tanise Müller Ramos – CAP/UFRGS

Prof.Dr. Alex Branco Fraga – ESEFiD/UFRGS

CIP - Catalogação na Publicação

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 / Maíra Lopes de Araújo, 2017, 160 f.

Orientador: VICENTE MOLINA NETO

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Escola de Educação Física, Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, Porto Alegre, BR-RS, 2017.

1. Capoeira na escola. 2. Prática pedagógica. 3. Ensino de histórias e culturas afro-brasileiras. 4. efeitos político-pedagógicos. I. MOLINA NETO, VICENTE, orient. II. Título.

Às crianças brasileiras, em especial às negras e indígenas.

AGRADECIMENTOS

À minha mãe Santa, por ser e viver a Capoeira comigo ao longo de todos esses anos. Pela formação política que conduz minhas ações em busca de uma sociedade mais justa. Pelo exemplo de mulher. Pela vida.

Ao meu pai Paulo e ao meu irmão Iberê, dois grandes homens, pelo amor incondicional, pelo olhar atento e respeitoso e, principalmente, pela sensibilidade social.

Ao Mestre Farol por me orientar nas rodas da vida, conduzindo meus passos com atenção, rigidez, carinho e mandinga. Por me ensinar a enxergar além do que os olhos podem ver.

À Escola de Capoeira Guerreiros, pela minha essência como capoeirista. Às irmãs e irmãos que ela me deu, em especial às crianças e adolescentes que a constituem e a fortalecem, pela oportunidade diária de convívio, aprendizagem, reflexão, trocas e reconstrução de minhas ações pedagógicas.

À Carol, pela irmandade e cumplicidade. Por estar perto, em todos os momentos, dialogando, criticando, construindo e silenciando quando preciso.

À Dinda Janira, que encontra formas de se fazer presente em nossas vidas.

Às companheiras e aos companheiros do Grupo de Pesquisa F3P-EFICE, especialmente à Vera, pela solidariedade e pelo carinho ao longo de tantos anos.

Ao Professor Dr. Vicente Molina Neto, que soube conduzir o desenvolvimento desta pesquisa equilibrando sabiamente suas intervenções entre delicadeza, criticidade e rigidez, respeitando minha autoria e compreendendo meu amor pela Capoeira.

Às(aos) professoras(es) colaboradoras(es) que, com suas opiniões, interpretações e reflexões, me deram subsídios para o desenvolvimento desta dissertação.

À Iemanjá que me conforta. À Ogum que me fortalece. À Exu que me protege e abre meus caminhos. AXÉ!

RESUMO

Essa dissertação caracteriza-se como um estudo de casos realizado em duas escolas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. Com desenho metodológico descritivo-explicativo, a pesquisa apresenta a seguinte questão norteadora: “Quais os efeitos político-pedagógicos produzidos pela prática da Capoeira no contexto escolar na compreensão dos coletivos docentes de duas escolas da RME-POA?”. Os instrumentos utilizados para a construção de informações foram: questionários, entrevistas semi-estruturadas e análise de documentos. A dissertação apresenta reflexões a partir das informações construídas, as quais expressam uma multiplicidade de impressões e de significações atribuídas a essa manifestação da cultura popular afro-brasileira na compreensão dos coletivos docentes. Sustentam o referencial teórico, especificamente relacionado à educação escolar, os conceitos: histórias e culturas afro-brasileiras; currículo e poder; contra cultura escolar. A partir da triangulação das informações emergiram cinco categorias que foram 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. Foi possível observar 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. É avaliada 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, em que as relações interpessoais se constituem de forma horizontal, respeitando os diferentes saberes. Entretanto, também é avaliada como atividade que perturba o ambiente escolar, desconcentrando as crianças e os(as) adolescentes, prejudicando a aprendizagem dos conteúdos “de sala de aula”. Os efeitos produzidos provocam desacomodações ideológicas, sugerindo a revisão de princípios educacionais tradicionais e inovações nas práticas pedagógicas com ações individuais e coletivas.

Palavras-chaves: Capoeira na escola; prática pedagógica; ensino de histórias e culturas afro-brasileiras; efeitos político-pedagógicos.

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. – Porto Alegre, 2017. 160 fls. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, Porto Alegre. 2017.

ABSTRACT

This dissertation is characterized as a case study carried out in two schools of the Municipal Network of Education of Porto Alegre. With descriptive-explanatory methodological design, the research presents the following guiding question: "What are the political-pedagogical effects produced by the practice of Capoeira in the school context in the understanding of the teaching collectives of two RME-POA schools?" The instruments used to construct information were: questionnaires, semi-structured interviews and document analysis. The dissertation presents reflections based on the information constructed, which expresses a multiplicity of impressions and meanings attributed to this manifestation of Afro-Brazilian popular culture in the understanding of the teaching collectives. They support the theoretical reference, specifically related to school education, the concepts: Afro-Brazilian histories and cultures; curriculum and power; against school culture. From the information triangulation emerged five categories that were identified as the political-pedagogical effects produced by the practice of Capoeira in school: Discipline, respect, conviviality; Sound, music, noise; The Pedagogical; Occupation of spaces: physical, political, symbolic; Religion, religiosity and institutional confrontations. It was possible to observe that the practice of Capoeira in school produces significant political-pedagogical effects, occupying diverse places in the school spaces and the education of children and adolescents. It is evaluated as an educational element of socio-cultural relevance due to its history of resistance, in particular to Brazilian slavery, as well as an activity that promotes accessibility and equality, in which interpersonal relationships are horizontal, while respecting different knowledge. However, it is also evaluated as an activity that disturbs the school environment, deconcentrating children and adolescents, impairing the learning of "classroom" content. The effects produced provoke ideological discomforts, suggesting the revision of traditional educational principles and innovations in pedagogical practices with individual and collective actions.

Keywords: Capoeira in the school; pedagogical practice; teaching of Afro-Brazilian history and culture; political-pedagogical effects.

ARAÚJO, Maíra Lopes de. **The political-pedagogical effects produced by the practice of Capoeira in the school context:** the understanding of the teaching staff of two municipal school network of Porto Alegre. Porto Alegre, 2017. 160p. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, Porto Alegre. 2017.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AP: Administração Popular
BNCC: Base Nacional Curricular Comum
CECORES: Centro Comunitário da Restinga
CIEM: Centro Integrado de Educação Municipal
CNE: Conselho Nacional de Educação
ECG: Escola de Capoeira Guerreiros
EsEFID: Escola Superior de Educação Física, Fisioterapia e Dança
EMEF: Escola Municipal de Ensino Fundamental
FASC: Fundação de Assistência Social e Cidadania
FESC: Fundação de Educação Social e Comunitária
FGC: Federação Gaúcha de Capoeira
F3P-EFICE: Grupo de Estudos Qualitativos – Formação de Professores e Prática Pedagógica em Educação Física e Ciências do Esporte
IPHAN: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
OP: Orçamento Participativo
PCN: Parâmetros Curriculares Nacionais
PDT: Partido Democrático Trabalhista
PMDB: Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PME: Plano Municipal de Educação
PNE: Plano Nacional de Educação
PPS: Partido Popular Socialista
PT: Partido dos Trabalhadores
RBEFE: Revista Brasileira de Educação Física e Esporte
RBCE: Revista Brasileira de Ciências do Esporte
RME: Rede Municipal de Ensino
RME-POA: Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre
SMED: Secretaria Municipal de Educação
UEM: Universidade Estadual de Maringá
UFRGS: Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UNESCO: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO	12
1.1.	Pelas rodas da vida: a Capoeira e eu	16
2.	PRODUÇÕES ACADÊMICAS E LEIS SOBRE OS EFEITOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS PRODUZIDOS PELA PRÁTICA DA CAPOEIRA NO CONTEXTO ESCOLAR	21
2.1.	Leis e documentos municipais e federais que remetem à cultura afro-brasileira, à cultura popular e à Capoeira nas escolas	31
2.2.	A política educacional da RME de Porto Alegre a partir de 1990	37
2.2.1.	A Capoeira na RME: uma história anterior à década de 1990	41
3.	SOBRE EDUCAÇÃO E ESCOLARIZAÇÃO	44
3.1.	As ambiguidades da escola contemporânea	48
3.2.	A escola é uma ilha ou um arquipélago?	50
3.3.	Controle, reprodução, resistência e transformação	54
3.4.	A Capoeira como cultura corporal de movimento na escola	58
4.	DECISÕES METODOLÓGICAS	60
4.1.	Problema de pesquisa e objetivos	60
4.2.	Caminhos percorridos	61
4.3.	Questionário e dados empíricos	64
4.4.	Jogo de dentro x Jogo de fora	68
4.4.1.	EMEF Pertença... Jogo de dentro	69
4.4.2.	EMEF Vizinhança... Jogo de fora	71
5.	OS EFEITOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS PRODUZIDOS PELA PRÁTICA DA CAPOEIRA NA ESCOLA	73
5.1.	Disciplina, respeito, convívio	74
5.1.1.	Capoeira, comunidade e envolvimento familiar	80
5.2.	Som, música, barulho	81
5.3.	O Pedagógico	84
5.3.1.	Capoeira como conteúdo escolar: seu desperdício e seu aproveitamento pedagógico	87
5.3.2.	O desperdício como consequência da soberba pedagógica	92
5.3.3.	Sobre currículos e inclusão	94
5.3.3.1.	Inclusão: um efeito para além do pedagógico	100
5.4.	Ocupação de espaços: físico, político, simbólico	102
5.4.1.	Espaço Físico	102
5.4.2.	Espaço Político	104
5.4.3.	Espaço Simbólico	106
5.5.	Religião, religiosidade e enfrentamentos institucionais	108
6.	VOLTA AO MUNDO: considerações transitórias	111
	REFERÊNCIAS	116
	APÊNDICES	123

APÊNDICE A - A Capoeira do terreiro ao processo de escolarização	124
APÊNDICE B - Carta de apresentação da pesquisadora	132
APÊNDICE C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	133
APÊNDICE D - Questionário	137
APÊNDICE E - Roteiro de entrevista semi-estruturada	139
APÊNDICE F - Quadro com artigos encontrados em revistas científicas	141
APÊNDICE G - Quadro com produções encontradas na base de dados da CAPES	144
APÊNDICE H - Quadro com dissertações encontradas na base de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações	145
APÊNDICE I - Quadro com teses encontradas na base de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações	147
APÊNDICE J - Quadro com dissertações encontradas nas duas bases de dados: CAPES e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações	149
ANEXOS	150
ANEXO A - Transcrição de entrevista	151

1. INTRODUÇÃO

Vivenciando a Capoeira¹ desde os 14 anos de idade, com frequência me chama a atenção o poder atrativo que ela exerce sobre as pessoas, em especial crianças e adolescentes de escolas públicas, moradores de comunidades de baixa renda que são, em sua maioria, de origem etnicorracial negra.

Os participantes se envolvem de tal forma que, mesmo aqueles que não são adeptos do treinamento físico dos movimentos, permanecem na atividade por outros motivos, o que me leva a crer que ocorre uma forte identificação cultural dessas pessoas com a arte da Capoeira. Desenvolvida durante o período escravista, com adesão predominante dos sujeitos escravizados, ela se constituiu como uma manifestação cultural genuinamente brasileira, de resistência física e simbólica aos maus tratos a que eram submetidos os negros e as negras. A luta pela sobrevivência e pela liberdade se fazia necessária e a Capoeira foi um instrumento utilizado contra os desmandos do sistema escravista, desumano e opressor. Na base da construção social brasileira estão a dizimação africana, ocorrida nos navios negreiros, a exploração da mão de obra escrava dos povos africanos e indígenas e a dizimação das comunidades indígenas para a apropriação de terras, constituindo, assim, uma sociedade excludente marcada pela desigualdade social.

A fim de minorar essa desigualdade, que muito se reafirma e se fortalece na escola, em 2003, no primeiro mandato do ex-presidente Luís Inácio Lula da Silva, foi promulgada a Lei Federal 10.639/03, que tornou obrigatório o ensino das histórias e das culturas africanas e afro-brasileiras nas escolas públicas e privadas de todo o Brasil. Cinco anos após sua promulgação, ela foi alterada pela Lei 11.645/08, que inseriu também a cultura indígena nos conteúdos obrigatórios das escolas de educação básica. Elas alteraram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, representando modificações significativas na condução da educação nacional. É um mecanismo institucional para o combate à intolerância no contexto escolar, que visa à formação de cidadãos conscientes da sociedade em que vivem, que respeitem e valorizem sua diversidade cultural.

¹ Neste estudo optei pela escrita da palavra Capoeira com letra maiúscula para que fique evidenciada a denominação da manifestação cultural, seu nome próprio. Diferenciando-se, assim, de “capoeira” relativa à mata, capão.

A sociedade brasileira é multiétnica, constituída de forma diversa a partir da presença de povos originários, africanos, europeus, árabes, judeus, asiáticos. Dentre sua diversidade cultural, no entanto, é notória a relevância de três pilares étnicos que se expressam nos valores e concepções de mundo dos(as) brasileiros(as) – africano, indígena e europeu. Os(as) educandos(as), por sua vez, trazem para o contexto escolar hábitos e conhecimentos que são produtos de nossa cultura diversa e plural. A escola, ao abrir suas portas para esta diversidade, evita o “enquadramento” de nossa riqueza cultural em moldes pré-determinados que tendam a valorizar um modo de fazer em detrimento de outros. Esta transformação é urgente, também, nos currículos das licenciaturas das universidades brasileiras, que não contemplam o conteúdo proposto. Sem formação técnica, as dificuldades enfrentadas se intensificam pela falta de recursos pedagógicos.

De conceitos a ações, as Leis Federais 10.639/03 e 11.645/08 movimentam nossa concepção de mundo. Para sua implementação, além de formações específicas que instrumentalizem os(as) educadores(as) para a abordagem pedagógica das histórias e culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas, é imprescindível a transformação subjetiva das pessoas que atuam no contexto educacional. Essa transformação começa ao contemplarmos e igualarmos em importância os saberes presentes em nossa sociedade.

O trabalho com Capoeira na escola é uma das possibilidades de construção e interlocução desses conhecimentos, tornando acessíveis elementos significativos da resistência física, política e cultural dos(as) negros(as) no país. É possível observar o interesse das crianças pela Capoeira, em especial por sua musicalidade e movimentação. Crianças de vários lugares, de múltiplas origens etnicorraciais, em condições socioeconômicas diferentes e/ou desiguais, com credos e religiões diferentes, se encantam com a roda e comungam aquele mesmo tempo e espaço. É como se as diferenças e as desigualdades fossem diluídas na roda pela identificação com uma cultura que é de todos e todas.

Nas comunidades de baixa renda onde, por consequência histórica da construção socioeconômica brasileira, se aglomera o maior contingente de cidadãos e cidadãs de origem etnicorracial negra, o interesse pela Capoeira é visível. Em muitos momentos por mim vivenciados, bastou tocar um berimbau para, em

instantes, estar formada a roda de crianças e adolescentes encantados(as) pelo som, pelo ritmo e pelos movimentos circulares do jogo. E são nas comunidades mais pobres onde, geralmente, estão localizadas as escolas públicas municipais de Porto Alegre, instituições selecionadas para a realização desta investigação. Uma das escolas é onde desenvolvo minhas atividades profissionais como professora de Educação Física e de Capoeira há quatro anos. O envolvimento direto com o trabalho faz com que eu reflita diariamente acerca da presença da Capoeira na escola. As reflexões que me acompanham pela trajetória profissional, em especial nos últimos quatro anos, me motivaram a desenvolver este estudo.

Diariamente me questiono sobre as impressões que podem ter os(as) professores(as) a respeito da Capoeira. Que avaliações fazem ao passar por uma aula de Capoeira no pátio da escola? Como escutam os sons provenientes da roda? De que modo avaliam a Capoeira? Como prática corporal ou atividade física? Percebem alguma contribuição dessa cultura corporal na formação humana dos(as) estudantes? Se sim, que contribuições são essas? Elas são intrínsecas à Capoeira ou são suscitadas a partir da intervenção do(a) educador(a)? Que aprendizagens estão presentes na Capoeira e como os(as) professores(as) as concebem?

A partir desses questionamentos, pensando em orientar de forma mais objetiva o desenvolvimento da pesquisa, elaborei a seguinte questão norteadora: **“Quais os efeitos político-pedagógicos produzidos pela prática da Capoeira no contexto escolar na compreensão dos coletivos docentes de duas escolas da RME-POA?”**.

Certa de que apenas o meu olhar sobre a prática da Capoeira na escola onde trabalho não bastava para refletir sobre o assunto de forma ampla, com contribuições de outras pessoas, principalmente professoras e professores de outras áreas do conhecimento, propus o desenvolvimento deste trabalho em duas escolas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. Ampliando as possibilidades de diálogo sobre a Capoeira nas escolas, pude refletir a partir das informações construídas gerando uma multiplicidade de impressões e de significações atribuídas a essa atividade no contexto escolar.

As diferenças, tanto dos lugares selecionados para a investigação, quanto dos(as) colaboradores(as) da pesquisa, permitiram o aprofundamento e, principalmente, a expansão das reflexões a partir de diferentes pontos de vista.

Essa dissertação está dividida em seis capítulos, brevemente descritos a seguir. **1. Introdução** – texto inicial do estudo, onde apresento algumas reflexões contextuais sobre a Capoeira, a cultura afro-brasileira e a educação escolar. Aqui também relato minha trajetória como capoeirista, professora e pesquisadora, justificando o interesse pelo estudo sobre a Capoeira na escola; **2. Produções acadêmicas e leis sobre os efeitos político-pedagógicos produzidos pela prática da Capoeira no contexto escolar** - capítulo em que apresento a revisão de alguns periódicos vinculados à Educação Física e de bancos de dados, a fim de identificar produções relacionadas ao objeto de investigação desse estudo; **3. Sobre educação e escolarização** - aqui discorro sobre temas referentes a concepções educacionais, de formação escolar e formação humana, os quais considero relevantes para suscitar a reflexão acerca da Capoeira no contexto escolar; **4. Decisões metodológicas** – aqui exponho o problema que norteia essa investigação e os objetivos da pesquisa. Esse capítulo também é destinado a apresentar os caminhos metodológicos por mim percorridos, desde a escolha do método da pesquisa e seus instrumentos, até a decisão pelas escolas e docentes colaboradores(as) do estudo; **5. Os efeitos político-pedagógicos produzidos pela prática da Capoeira na escola** – aqui apresento e discuto os resultados da pesquisa a partir de temas específicos, distribuídos em cinco subcapítulos. Para tanto, estabeleço interlocuções com os(as) autores(as) do referencial teórico e, principalmente, confiro visibilidade às vozes dos(as) colaboradores(as) desse estudo, os reservando o lugar de protagonistas da pesquisa e das escolas onde desenvolvem suas práticas docente. Com uma composição entre falas de entrevistas, trechos dos questionários, minhas compreensões sobre a Capoeira e a educação escolar e os referenciais selecionados para esta dissertação, desenvolvo reflexões acerca dos efeitos político-pedagógicos produzidos pela Capoeira, os quais foram identificados a partir da compreensão dos(as) docentes colaboradores(as) e são dialogados entre elas(es), alguns(as) autores(as) e eu, ao longo do texto; **6. Volta ao mundo: considerações transitórias** - nesse último capítulo, que proponho como encerramento da pesquisa e não do tema, faço

algumas considerações a respeito dos resultados do estudo, das discussões estabelecidas, das opiniões emitidas, dando algumas “voltas” pelos diálogos registrados, pelas ideias levantadas, a fim de fazer circular os saberes para que não tenham um ponto final.

1.1 Pelas rodas da vida: a Capoeira e eu

A convivência em grupo, na Escola de Capoeira Guerreiros, com colegas de treino mais velhos e mais jovens que eu, com alunos e alunas, com professores(as) e mestres(as) do saber popular me proporcionou um processo contínuo e dialógico de aprendizagem. Esse processo foi e ainda é fundamental para o desenvolvimento de minhas habilidades físicas e intelectuais como capoeirista, educadora, pesquisadora e ser humano.

Viver no coletivo, aprender cantigas novas, compor outras, executar cada vez melhor os diversos toques de cada um dos instrumentos musicais que compõem a roda; treinar cada movimento centenas de vezes, por horas, durante anos, e sempre ter o que melhorar; estudar a história da Capoeira, a história do Brasil, contrapor informações, buscar novas fontes, viajar, dialogar, descobrir; reinterpretar, me deparar com novas contradições; ser professora sem deixar de ser colega e, principalmente, sem deixar de ser discípula.² Essa é minha rotina ininterrupta como capoeirista desde 1997.

Ao longo desses anos, tive a oportunidade de acompanhar inúmeros trabalhos com Capoeira - como aluna e como professora - em academias, clubes, escolas de educação infantil, centros comunitários, associações de bairro, escolas públicas e privadas de diferentes regiões do município de Porto Alegre. E a relação da Capoeira com a educação escolar é, sem dúvida, o tema que mais mobiliza minhas ações como professora-pesquisadora na Educação Física e na Capoeira. Vou à busca de informações, formulo interpretações e tento compreender cada vez

² O termo “discípula” é utilizado aqui para referir ao praticante de Capoeira que segue as orientações de um(a) Mestre(a), ligado a uma tradição composta por saberes que são passados de geração para geração através da oralidade; o(a) capoeirista que não deixa de aprender com seu(sua) Mestre(a), mesmo após já atuar como educador(a).

melhor o universo da Capoeira e sua relação com o contexto escolar, suas formas, adaptações, contestações e transformações.

O envolvimento e o interesse por pesquisa me acompanham desde a formação inicial como docente em Educação Física, quando no ano de 2003, cursando o terceiro semestre de licenciatura, ingressei como bolsista de iniciação científica no grupo de pesquisa F3P-EFICE³ da ESEFID-UFRGS. Fiquei nesse grupo até a conclusão de minha graduação, em janeiro de 2007, realizando pesquisas relacionadas à formação de professores(as) e às práticas docentes na escola pública. Durante esse período, também estive atenta à minha própria prática pedagógica refletindo, a partir dos estudos realizados, sobre elementos que já faziam parte de minhas intervenções cotidianas como educadora de Capoeira em escolas. A experiência na iniciação científica, em especial na área de formação de professores(as) e práticas pedagógicas, foi fundamental para que eu desenvolvesse, ao longo da minha trajetória, maior poder de análise e criticidade a respeito das nuances que envolvem a ação docente. Foi fundamental, também, o conhecimento sobre metodologia de pesquisa que a vivência como bolsista de iniciação científica me proporcionou. A base para desenvolver um projeto, desde elencar os objetivos do estudo, selecionar os instrumentos para obter informações, até dialogar com os(as) colaboradores(as), certamente foi constituída a partir da experiência com pesquisa ao longo da graduação, em especial na formulação dos dois principais estudos que marcaram minha trajetória como estudante de licenciatura em Educação Física.

O primeiro projeto de pesquisa que desenvolvi se chamou “O lugar da Capoeira na escola: um estudo de caso na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre”, em que situei minha investigação na prática da Capoeira no contexto escolar, buscando compreender o lugar que ela ocupava nesse espaço-tempo, suas implicações, limitações e contribuições. Procurei refletir sobre a prática pedagógica do professor de Educação Física no ensino da Capoeira, relacionando a formação acadêmica com a formação específica na Capoeira, advinda do saber popular. Ainda nesse grupo de pesquisa, desenvolvi um projeto que foi intitulado primeiramente

³ Grupo de pesquisa “Formação de professores e práticas pedagógicas em educação física e ciências do esporte”, vinculado à Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, fundado e coordenado pelo professor Dr. Vicente Molina Neto.

“Professora negra na Educação Física: um estudo de caso na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre”, o qual deu origem ao trabalho de conclusão de curso que recebeu o título: “Essanegrão!': um estudo sobre as questões étnicas relacionadas ao negro no contexto escolar”. Nesse estudo procurei compreender como a formação política e profissional de uma professora negra de Educação Física poderia influenciar na transformação social do contexto em que ela atuava. Com uma temática inovadora no contexto da elaboração de monografias de cursos de Educação Física, “Essanegrão!”⁴ recebeu destaque na sessão de práticas pedagógicas do Salão de Iniciação Científica da Universidade Federal do Rio Grande do Sul em 2006, sendo publicado em formato de artigo na Revista Brasileira de Ciências do Esporte em 2008.

Durante toda a graduação em Educação Física, trabalhei como educadora de Capoeira em projetos extracurriculares em diversas escolas públicas, municipais e estaduais em Porto Alegre. Em 2009 iniciei minha carreira como servidora pública e comecei a atuar como professora de Educação Física em uma escola de ensino fundamental de um município vizinho a Porto Alegre. Passei a me envolver mais no contexto escolar, conhecendo os objetivos e a realidade da escola pública brasileira, as dificuldades e êxitos presentes na ação pedagógica cotidiana.

Preocupada em inserir a cultura afro-brasileira no contexto de educação formal, a Capoeira fez parte de todos os trabalhos que desenvolvi nas escolas em que atuei, em todas as turmas, de todas as faixas etárias atendidas. A aceitação por parte dos(as) educandos(as) é muito grande e, em algumas escolas, recebi total apoio da direção para a implementação da Capoeira como conteúdo das aulas de Educação Física. Desenvolvi projetos extraclasse, curriculares e ambos simultaneamente, como é o caso na escola onde trabalho, uma das instituições que compõem esta pesquisa.

Há quatro anos elaborei, em conjunto com um grupo de professoras, um projeto interdisciplinar, o qual foi implementado em uma escola da rede pública de Porto Alegre. Pioneiro na rede municipal, o projeto *Capoeira em Diálogo* tem a

⁴ ARAÚJO, Maira Lopes de; MOLINA NETO, Vicente. “ESSANEGRÃO!” A prática política-pedagógica de uma professora negra em uma escola da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre: um estudo de caso. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 29, n. 2, p.203-225, 2008.

Capoeira como tema gerador e está inserido em diversas turmas do primeiro, segundo e terceiro ciclos do ensino fundamental. 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. Ela é uma disciplina do currículo formal das turmas integralizadas de primeiro ciclo, é conteúdo das aulas de Educação Física do primeiro e do segundo ciclos e também atividade extraclasse ofertada a todos os estudantes da escola em turno inverso. O projeto *Capoeira em Diálogo* contempla, portanto, todos os anos/ciclos da escola integrando ações que vão da atividade física à alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental.

A partir da implementação do projeto com Capoeira na escola, passei a observar com mais atenção o posicionamento das crianças e dos adolescentes participantes. Escutam e observam atentamente os valores e fundamentos da arte, e parecem desejar muito o aprendizado de todos os elementos que constituem a Capoeira. Percebo a apreensão de conceitos como camaradagem, solidariedade, cooperação, o desenvolvimento do sentimento de cuidado com o outro durante o treino e na execução do jogo, a responsabilidade de cada um na ação coletiva, além do desenvolvimento de qualidades físicas, como: equilíbrio, velocidade, aumento da capacidade cardiorrespiratória, fortalecimento muscular, flexibilidade.

Na roda da Capoeira, onde cada participante desenvolve uma função, seja ela tocar, cantar ou jogar, todos(as) são protagonistas do processo de construção da roda e da integração que nela acontece. Todos(as) têm importância. Nesse espaço, de certa forma, as relações sociais são reproduzidas, atribuindo funções a cada um e a cada uma dos(as) integrantes. Contrapõe-se ao conceito de individualismo presente em nossa sociedade ressaltando a importância da participação de todos(as). As ações são individuais, mas os efeitos são coletivos. A roda de Capoeira é, sobretudo, uma construção cooperativa.

Ao mesmo tempo em que observava o que os(as) alunos(as) aprendiam nas aulas de Capoeira, também prestei atenção aos efeitos político-pedagógicos que a prática da Capoeira produz na escola a partir das reações – olhares, gestos, comentários – de outros membros da comunidade que frequentam aquele espaço e que constituem o contexto escolar. A reação dos(as) professores(as) que se envolvem e dos(as) que não se envolvem com o projeto, dos(as) funcionários(as), de pais e mães de alunos(as) que praticam e que não praticam a Capoeira na escola, de colegas professores(as) de Educação Física e de membros da equipe diretiva. Tentei, por vezes, estranhar minhas disposições afetivas pela Capoeira e os pontos positivos que se apresentam no trabalho cotidiano na escola para ponderar os efeitos que sua prática produz no contexto escolar a partir do olhar do(a) outro(a), observando de forma mais atenta as diversas expressões sobre o trabalho e tentando identificá-las e interpretá-las.

Devido à minha história de vida, entrelaçada à Capoeira, o estranhamento tornou-se difícil em alguns momentos. No entanto, também me possibilitou entender o tema estudado com profundidade, dando atenção a aspectos que, talvez, passassem despercebidos ao estranhamento de um(a) pesquisador(a) pouco afeito à cultura da Capoeira.

2. PRODUÇÕES ACADÊMICAS E LEIS SOBRE OS EFEITOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS PRODUZIDOS PELA PRÁTICA DA CAPOEIRA NO CONTEXTO ESCOLAR

Para fins de organização do estudo, analisei artigos, dissertações e teses em duas etapas.

Iniciando pelos artigos, optei por cinco revistas brasileiras de produção científica na área da Educação Física com qualificação no Qualis 2014 entre B1 e A2, pois não há revista nacional com classificação A1 na referida área de conhecimento. O segundo critério de seleção foi estabelecido a partir da leitura do escopo dos periódicos, onde deveria constar Educação Física escolar, práticas pedagógicas ou experiências docentes e/ou estudos sócio-culturais como temáticas aceitas para publicação, procurando a máxima proximidade com a abordagem sobre Capoeira na escola. A partir desses critérios, portanto, foram selecionadas: Revista Brasileira de Ciências do Esporte (RBCE), Revista Movimento, Revista Brasileira de Educação Física e Esporte (RBEFE), Revista da Educação Física da Universidade Estadual de Maringá e Revista Motriz. Delimitei o período em que gostaria que essas produções tivessem sido realizadas e publicadas, a fim de evitar uma análise com extensão desnecessária e talvez redundante em termos de conteúdo. As publicações encontradas situam-se todas no século XXI, do ano 2000 até as últimas edições de 2015⁵.

A próxima etapa foi escolher os descritores pelos quais iniciaria a consulta aos periódicos. Esta investigação tem como objetivo identificar os efeitos político-pedagógicos produzidos pela prática da Capoeira no contexto escolar na compreensão de docentes do ensino fundamental de duas escolas públicas. Esses efeitos podem ser positivos ou negativos na perspectiva de diferentes sujeitos ou, talvez, nem existam ou nem sejam percebidos em algumas situações. Portanto, os descritores selecionados e aplicados, nesta ordem, foram: *capoeira e educação*; *capoeira e escola*; *capoeira e escolarização*; *efeitos da capoeira*.

A Revista Brasileira de Educação Física e Esporte (RBEFE) apresenta dois artigos utilizando os descritores *capoeira e educação*. Os mesmos artigos apareceram quando inseri *capoeira e escola*. No entanto, nenhum deles trata da

⁵ Ver Apêndice F.

Capoeira na escola, sendo um referente às origens e possíveis relações com a cultura indígena e o outro à prática de um estilo específico de Capoeira desenvolvido no Mercado Modelo da cidade de São Salvador, no Estado da Bahia.

Na revista Movimento encontrei sete artigos, todos com os descritores *capoeira e educação*, sendo que os sete apareceram com os descritores *capoeira e escola* e *capoeira e escolarização*. Com o descritor *efeitos da capoeira*, não encontrei nenhuma referência. Dos sete artigos encontrados, dois falam da Capoeira no contexto escolar e um cita processo pedagógico no título, mas não refere à escola especificamente. Dos dois que remetem à escola, o de título: “Uma abordagem pedagógica para a capoeira” (AMARAL; BERTAZZOLI e ALVES, 2008), apresenta como objetivo verificar a viabilidade de aplicação de instrumentos metodológicos para o ensino da Capoeira numa abordagem crítica.

Partindo do conhecimento que os alunos tinham sobre Capoeira, que era o balanço da ginga e seus primeiros passos, o objetivo da pesquisa não foi adequar esta ginga e estes golpes aos padrões da Capoeira, e sim, a partir deles, deixar que os alunos desenvolvessem seus próprios movimentos e criassem movimentos novos. Com isso, propiciou-se um ambiente de desenvolvimento da autonomia e da consciência crítica. Dialogou-se, assim, com proposições de Vygotsky (1994), Kunz (1994) e Soares *et al.* (1992) que se mostraram complementares e mutuamente enriquecedoras. (AMARAL; BERTAZZOLI e ALVES, v.14, n.02, 2008, p.225)

Ao implementar a metodologia proposta, baseada na abordagem crítica, os autores perceberam que durante a socialização, a interação no ambiente de aula, os(as) educandos(as) não só criaram novos movimentos, mas refletiram sobre sua prática na tentativa de solucionar problemas da própria execução dos movimentos. Tinham que criar um movimento de ataque e um de defesa e/ou contra-ataque que encaixasse no primeiro. A partir da tentativa de solucionar esses problemas pontuais da prática da Capoeira, os(as) alunos(as) exercitavam seu potencial criativo com autonomia. Segundo os autores, essas ações, em longo prazo, podem ser transpostas para situações da vida em sociedade, o que contribuiria para a formação de um sujeito crítico e autônomo.

O segundo artigo, sob o título “A experiência da capoeira e a pobreza da educação física: uma reflexão sobre as práticas de atividade física”, (PALMA e FELIPE, 1999), discorre sobre as possibilidades de experiência da Educação Física

escolar. Para tanto, basearam-se nos textos “Experiência e Pobreza” e “O Narrador”, de Walter Benjamin, em que ele trata das relações sociais, das experiências e pobreza culturais e das riquezas e fragilidades da tradição e da identidade contida no passado e no mundo atual. Os autores utilizam a prática da Capoeira como ponto de apoio para a reflexão, tentando identificar a riqueza de experiências ligadas à velha Capoeira e a “banalização” com que são encaradas outras práticas de atividade física na contemporaneidade.

Na Revista Brasileira de Ciências do Esporte (RBCE), foram encontrados doze artigos que envolvem a cultura da Capoeira, apresentando temas diversificados. Para realizar a busca nessa revista, não utilizei descritores em virtude do formato do site, o qual não disponibiliza de forma objetiva o recurso de filtro. Em virtude dessa peculiaridade, analisei na íntegra um a um dos volumes que o período 2000-2015 compreende. Para fins desta revisão de literatura, não vou pontuar um a um dos artigos lidos, mas me limitarei a refletir sobre alguns estudos que considere mais próximos do tema desta investigação. Portanto, a escolha de alguns dos doze textos para aprofundamento de discussão se deu por proximidade temática.

No primeiro artigo encontrado, “Capoeira e educação física – uma história que dá jogo... primeiros apontamentos sobre suas inter-relações” (SILVA, 2001), a autora faz uma abordagem histórica da Capoeira e da Educação Física no Brasil, apontando os momentos em que essas áreas passam a estabelecer relações, evidenciando a influência militarista mundial dos regimes políticos totalitários vigentes no início do século XX. Não relaciona a Capoeira, nem a Educação Física ao contexto escolar, o que mantém certa distância de minha pesquisa, embora os fatos históricos tenham sempre relevância para melhor compreensão do tema estudado.

Em “O ensino da capoeira: por uma prática nagô” (JÚNIOR e SOBRINHO, 2002), os autores apresentam uma alternativa metodológica para o ensino da Capoeira em duas escolas públicas da periferia da cidade de São Salvador, no estado da Bahia. Para tanto, fazem uma reflexão acerca do papel da escola na sociedade, analisando sua constituição ao longo do tempo. Consideram a instituição escolar como refém e reprodutora de ações políticas e educacionais excludentes que afirmam os valores da sociedade capitalista. No entanto, apresentam o

contraponto do espaço escolar, ressaltando que é também um lugar de transformação e ressignificação das práticas individualistas e perversas que reforçam o sistema hegemônico capitalista. Atribuem esse poder de transformação à força dos sujeitos que constituem a comunidade escolar.

Também se posicionam sobre as responsabilidades do educador nessa escola, afirmando que esse deve ter como objetivo de sua ação pedagógica a formação de um cidadão consciente politicamente, que se perceba responsável pelo mundo em que vive e por seus semelhantes. Os autores acreditam que a escola pode, através de ações que tenham como princípio uma metodologia participativa e emancipatória, suscitar nos(as) educandos(as) a vontade de transformar a sociedade.

A partir dessas reflexões, portanto, os autores sugerem uma metodologia de ensino para a Capoeira na escola pública que contribuiria com o cumprimento desses objetivos.

A proposta metodológica traz à tona a *mestiçagem* do *fazer pedagógico* – baseada na teoria crítica de Paulo Freire e na herança cultural da tradição afrobrasileira –, valoriza o corpo como fonte de conhecimento, (re)significa os conceitos produzidos oriundos da cultura popular e prestigia a produção artística cultural no conjunto dos diversos elementos estéticos. (JÚNIOR e SOBRINHO, 2002, p.92-93)

Os autores apresentam sua metodologia de trabalho com a Capoeira na escola, mas não fazem referência à concepção do coletivo docente, da comunidade ou dos(as) próprios(as) educandos(as) a respeito dessa manifestação da cultura corporal brasileira. Não abordam, portanto, os efeitos político-pedagógicos produzidos pela Capoeira no espaço escolar, embora apresentem hipóteses que podem ser consideradas como efeitos positivos pós- implementação da metodologia desenvolvida.

No volume 27, número 2 da RBCE, constam dois artigos. O primeiro, intitulado “Corpos, cultura, paradoxos: observações sobre o jogo de capoeira” (MWEWA e VAZ, 2006), em que os autores apresentam uma importante reflexão sobre o corpo na modernidade, chamando de “estandardização” o lugar que a cultura popular e, em especial, o corpo do negro tem ocupado na sociedade moderna. A

abordagem central refere à hierarquização relacionada à produção de marcas e movimentos corporais adaptados ao consumo. Embora o tema não seja especificamente relacionado ao contexto escolar, traz elementos importantes para a reflexão, pois as concepções de corpo na sociedade e a lógica do consumo relacionada a essa concepção vão ter seus reflexos também na escola. Crianças e adolescentes fazem parte do coletivo social e constituem um público bastante vulnerável às imposições de padrão corporal estabelecidos por grandes marcas relacionadas aos esportes e à cultura de movimento de maneira geral.

O outro artigo do volume 27, “O jogo da capoeira em jogo” (FALCÃO, 2006), traz uma análise do conceito de jogo. Relaciona as transformações observadas na performance do jogo da Capoeira com as transformações sociais, salientando que o jogo não se modifica por si só, mas sofre influências do contexto histórico, social, político, cultural em que está inserido. Assim o autor se refere ao jogo da Capoeira na sociedade capitalista em seu estágio neoliberal:

Se, outrora ele era carregado de irreverência, surpresa, malícia, improvisação e imprevisibilidade, atualmente ele tem se apresentado mais sintonizado com outras categorias típicas do ideário neoliberal, como espetacularização, racionalização, competição e performance. (FALCÃO, 2006, p.72)

No volume 30, encontrei um artigo que busca compreender como a Educação Física trata o tema da Capoeira em sua produção acadêmica, tendo como base as publicações na própria RBCE. “Discursos identitários da capoeira na Revista Brasileira de Ciências do Esporte (RBCE)” (ALMEIDA; TAVARES e SOARES, 2009) faz uma crítica interessante com relação aos discursos reproduzidos pelos pesquisadores que são ao mesmo tempo acadêmicos e atores do universo da Capoeira. Os autores chamam atenção para as consequências do processo de reificação do conceito de cultura popular nos discursos, nesse caso referindo-se especificamente ao conceito de Capoeira.

Ao popular toda uma carga sentimental é associada. A sua narrativa, em geral, suscita uma espécie de mensagem sobre a perda, o resgate, a manutenção e a preservação da cultura dos de “baixo”. Ela torna-se expressão do povo oprimido, lugar de resistência e espaço da criatividade dos “de baixo”. O conceito de cultura popular foi de certa forma reificado nos espaços do debate acadêmico e das lutas para afirmação de identidades. Nesses termos, os valores e significados – de resistência à dominação, de pureza e originalidade

e de liberdade - que lhe foram atribuídos influenciam as manifestações identificadas com a cultura quando transformadas em objetos de estudo no campo das ciências sociais. (ALMEIDA; TAVARES e SOARES, 2009, p.172-173)

É possível interpretar que, segundo os autores, ao reificar o conceito de cultura popular, em especial a Capoeira, essa ação influencia diretamente na própria manifestação da cultura, que incorpora ou fortalece conceitos que lhe são atribuídos por um discurso de defesa, que se coloca como resistente. No que se refere à pesquisa científica que envolve a análise de expressões culturais, compreendo que esse processo dificulta uma análise mais profunda e detalhada do objeto investigado. É como se algumas coisas – inclusive questionamentos sobre os efeitos político-pedagógicos produzidos pela Capoeira no contexto escolar, por exemplo – já tivessem respostas certas, imutáveis e indiscutíveis. De preferência respostas que contemplem os discursos de defesa da cultura popular, de resistência.

Após a análise de alguns discursos presentes nos artigos científicos que tratam da Capoeira, os autores concluíram que os estudos evidenciam mais a intenção de valorizar a Capoeira no mercado de práticas corporais do que a tentativa de descrever ou interpretar a realidade social ou o impacto da Capoeira nos currículos escolares.

Em 2012, os mesmos autores publicaram “A reflexividade nos discursos identitários da capoeira”, artigo em que buscaram demonstrar essa reflexividade comparando os discursos acadêmicos aos de um grupo de Capoeira. Afirmam que os acadêmicos se apropriam de conceitos pertencentes ao universo prático da Capoeira para construir seus discursos, ao mesmo tempo em que os praticantes também incorporam alguns símbolos do meio acadêmico para estruturarem e legitimarem suas atividades e seus projetos. Os autores ainda consideram que,

(...) a apropriação constante do conhecimento gera um rompimento com modos de pensar e agir mais tradicionais. No entanto, o ambiente da Capoeira ainda é, predominantemente, dependente de simbologias tradicionais e de discursos essencializados. Isso demonstra o nível de reflexividade social baixo dessa atividade, quando comparada a outras práticas corporais modernas. Seus códigos e as condutas dos seus atores, embora demonstrem estar articulados, em alguma medida, aos

processos de globalização, buscam mais a conservação e preservação de traços etnoculturais e de um passado “autêntico” como forma de legitimação. (ALMEIDA; TAVARES e SOARES, 2012, p.387)

O último artigo analisado, intitulado “Capoeira nas aulas de educação física: alguns apontamentos sobre processos de ensino-aprendizado de professores”, realizado por Paula Cristina da Costa Silva, é de extrema relevância no que se refere aos conteúdos das aulas de Educação Física abordados nas escolas. A pesquisa relata um curso ministrado aos(as) professores(as) de Educação Física de uma rede pública de ensino, com o objetivo de instigá-los a trabalhar com a Capoeira na escola. Demonstra uma alternativa de aprendizado para os docentes que se propõem a uma iniciação à Capoeira, os colocando como aprendizes em uma imersão no universo da cultura popular brasileira.

No entanto, não relata de forma detalhada a concepção desses(as) sobre a Capoeira no contexto escolar, nem tampouco aborda a concepção de outros(as) professores(as), de outras áreas de conhecimento.

Por último, na Revista da Educação Física da Universidade Estadual de Maringá encontrei um artigo, publicado no Volume 20, número 1 de 2009. O estudo narra a história e a trajetória da Capoeira, até seu reconhecimento, em julho de 2008, como Patrimônio Cultural Imaterial do Brasil.

Na revista Motriz não foram encontrados artigos sobre Capoeira, com nenhum dos descritores selecionados.

Após a revisão dos artigos encontrados, é possível afirmar que entre 2000 e 2015 nenhum estudo que trate especificamente dos efeitos político-pedagógicos produzidos pela prática da Capoeira no contexto escolar foi publicado, no âmbito das revistas selecionadas. Alguns deles tratam da Capoeira na escola, de sua metodologia, de seu conteúdo como componente curricular da Educação Física, mas nada foi encontrado acerca da concepção de professores(as) de disciplinas diversas sobre possíveis efeitos observáveis a partir da prática da Capoeira na escola.

Na revisão de dissertações e teses optei por duas bases de dados para acesso e busca das produções: Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível

Superior (CAPES), que é o órgão do Ministério da Educação responsável pelo reconhecimento e a avaliação de cursos de pós-graduação stricto-sensu (mestrado profissional, mestrado acadêmico e doutorado) em âmbito nacional e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Assim como os artigos selecionados, as dissertações e teses situam-se todas entre os anos 2000 e 2015.

Os descritores selecionados e aplicados, nesta ordem, foram: *capoeira e educação*; *capoeira e escola*; *capoeira e escolarização*; *efeitos da capoeira*. O material apresentado pelas bases se repetiu com os descritores *capoeira e educação* e *capoeira e escola*, oferecendo maior número de publicações com o primeiro. Na busca realizada a partir dos dois últimos, *capoeira e escolarização* e *efeitos da capoeira*, nada foi encontrado. Portanto, a partir destas observações, optei pela seleção das publicações a partir do descritor *capoeira e educação*.

Algumas produções foram encontradas nas duas bases de dados⁶. Das quatro obras que se repetiram em ambas as bases, apenas a de Silva (2002), se aproxima da temática por tratar da concepção constituída pelo movimento da Educação Física sobre a Capoeira ao longo da história a partir do século XIX. Trata da disciplina Educação Física e, portanto, refere à escola como contexto de constituição de tal concepção. No entanto, não aborda de forma específica os efeitos político-pedagógicos produzidos pela prática da Capoeira na escola, tal é o objeto da investigação que proponho.

Nas produções encontradas na base de dados da CAPES⁷ observei aproximação à temática que proponho estudar em Silva (2009). A autora realizou uma pesquisa cujo principal objetivo foi discutir as possibilidades de ensino e aprendizagem da Capoeira nas aulas de Educação Física escolar. Para tanto, a primeira etapa de sua investigação foi a promoção de um curso de capacitação em Capoeira para professores(as) de Educação Física do ensino fundamental, para que após fossem analisadas as repercussões do curso nas aulas de alguns(as) professores(as), as abordagens utilizadas e a apropriação do conhecimento por parte dos educadores. A autora conclui que o curso foi válido e que resultou em um bom desenvolvimento do conteúdo nas aulas, destacando que os(as)

⁶ Ver Apêndice J.

⁷ Ver Apêndice G.

professores(as) tiveram contato e se apropriaram de um repertório básico, envolvendo movimentos do jogo, músicas, elementos históricos e rituais que compõem a Capoeira. Apesar da aproximação por referir à escola, nada consta no estudo acerca da concepção dos educadores sobre os efeitos político-pedagógicos produzidos pela prática da Capoeira no ambiente de educação formal.

Na busca realizada na base da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações⁸, destaco três produções que mais se aproximam da temática a que me proponho a aprofundar durante esta investigação. Barbieri (2003), relaciona a Capoeira com o contexto social onde ela se insere. Com a abordagem especificando a escola como lócus principal desse contexto, percebeu a Capoeira adaptada ao ambiente e à cultura escolar, baseada em princípios que constituem a racionalidade moderna. Padrões culturais, significados e funções relacionados à ideia de esporte de rendimento, visando à eficiência e o resultado. O autor enfatiza o processo de escolarização do ensino da Capoeira como adestramento e alienação. Sugere como contraponto, a capoeirização da escola, ao pensar práticas pedagógicas voltadas à criticidade e à conscientização acerca das produções culturais de raízes afro-brasileiras como constituintes de nossa sociedade e identidade.

Seguindo a linha de crítica à escola moderna, Falcão (2004) a caracteriza como uma instituição que tem como base ideológica princípios capitalistas, os quais refletem uma formação com ênfase na técnica e na produção para garantir a sustentação do próprio sistema. Sugere que o conhecimento da Capoeira, principalmente no que se refere à formação profissional, seja tratado a partir de uma concepção educacional que aponte para o desenvolvimento da autonomia, da reflexão e elaboração da crítica e, com isso, contribua para a construção de outro projeto histórico, que se contraponha aos ideais capitalistas.

Na pesquisa de Costa (2013), o autor faz uma análise das políticas culturais voltadas para a Capoeira, estabelecendo ligações possíveis entre essas, a educação e a própria manifestação cultural.

Por fim, após a revisão de teses e dissertações, confirma-se a inexistência de pesquisas desenvolvidas entre os anos 2000 e 2015 que tratem dos efeitos

⁸ Ver Apêndices H e I.

político-pedagógicos produzidos pela prática da Capoeira no contexto escolar na perspectiva dos(as) professores(as) de diversas disciplinas curriculares. Assim como nos artigos revisados, algumas dessas pesquisas tratam da Capoeira na escola, geralmente vinculada à disciplina de Educação Física. No entanto, a especificidade que pretendo abordar acerca da concepção de docentes de disciplinas diversas sobre os efeitos observáveis a partir da prática da Capoeira na escola, não foi encontrada durante essa revisão.

2.1 Leis e documentos municipais e federais que remetem à cultura afro-brasileira, à cultura popular e à Capoeira nas escolas

Existem documentos oficiais elaborados nas diferentes esferas de administração educacional que criam condições e disposições sobre a inserção da cultura afro-brasileira como conteúdo do currículo escolar. Alguns documentos citam especificamente a Capoeira. Sobretudo, ela é contemplada como elemento da cultura popular de matriz africana, pois sua história e sua origem são parte da construção sociocultural brasileira.

Esses documentos estabelecem obrigações para as administrações educacionais, sugerindo programação do ensino e disciplinas curriculares em que sejam abordados os conteúdos referidos, até mesmo propondo tratamento didático com formações continuadas à escola e aos(as) professores(as).

Com relação à legislação referente à cultura afro-brasileira, em Porto Alegre existe uma lei com mais de duas décadas de promulgação, sancionada na primeira gestão da administração municipal de Porto Alegre conduzida pelo Partido dos Trabalhadores. Lei nº 6889/91, 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 e dá outras providências (PORTO ALEGRE, 1991).

E outra com quase duas décadas, a Lei nº 8423/99, de 28 de dezembro de 1999, que institui na rede municipal de ensino fundamental e médio e demais níveis de ensino, o conteúdo “Educação Anti-racista e Antidiscriminatória”.

Na rede municipal de Ensino, o conteúdo desenvolver-se-á em oposição à discriminação e ao preconceito racial e de gênero, sob a denominação de “Educação Anti-racista e Antidiscriminatória”, caracterizando-se como ação planejada, sistemática e transformadora, visando ao crescimento pessoal e à construção da cidadania a partir de valores éticos, de compromisso com a coletividade e com o indivíduo, baseados em relacionamentos de respeito às diferenças em suas individualidades, solidariedade e igualdade de oportunidade e tratamento, independente de etnia, gênero e classe social a que pertence. (PORTO ALEGRE, 1999, p. 1)

Na esfera federal, temos os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), documento elaborado em 1997, tido como um referencial para a educação de ensino fundamental do Brasil. É um conjunto de orientações que servem para balizar as ações pedagógicas no território nacional, respeitando as características regionais dos estados e municípios. No documento está explícita a concepção de respeito às diversidades, inclusive étnicas, dando ênfase à multiplicidade cultural brasileira.

O conjunto das proposições aqui expressas responde à necessidade de referenciais a partir dos quais o sistema educacional do País se organize, a fim de garantir que, respeitadas as diversidades culturais, regionais, étnicas, religiosas e políticas que atravessam uma sociedade múltipla, estratificada e complexa, a educação possa atuar, decisivamente, no processo de construção da cidadania, tendo como meta o ideal de uma crescente igualdade de direitos entre os cidadãos, baseado nos princípios democráticos. (BRASIL, 1997, p.13)

Os PCN's estabelecem como meta a igualdade de direitos, independente das especificidades regionais. Portanto, considero implícita a ideia de que, para atingir essa meta, a educação brasileira precisa contemplar sua diversidade cultural, tornando a escola o ponto de convergência entre as mais variadas formas de produção de conhecimento. A igualdade de direitos passa, necessariamente, pelo respeito aos diferentes saberes, que se expressa por sua visibilidade e pelo seu acesso no contexto escolar.

Especificamente relacionado à Capoeira, há um trecho nos Parâmetros Curriculares Nacionais de 1997 para a Educação Física do 1º e 2º ciclos, onde ela está incluída em um dos blocos de conhecimento ligado às lutas, limitando sua abordagem pedagógica a esse entendimento. Posteriormente, em 1998, com a complementação desses parâmetros para 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental, a Capoeira é citada mais vezes ao longo do texto, sendo ressaltada a multiplicidade de características que ela apresenta, como alguns aspectos sociais, culturais e históricos. Foram expandidas, portanto, as possibilidades de trato pedagógico com Capoeira na Educação Física do ensino fundamental.

Outro documento, elaborado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) em 2004, já é mais explícito quanto à questão étnica ao propor estratégias para estruturar políticas públicas articulando a formação de educadores com ações da educação básica. Entende esse Conselho que ações políticas consequentes

precisam contemplar discussões consistentes e articuladas sobre a questão étnica no Brasil porque,

(...) em virtude das políticas explícitas ou tácitas de branqueamento da população, de manutenção de privilégios exclusivos para grupos com poder de governar e influir na formulação de políticas, no pós-abolição, o Estado e a sociedade devem adotar medidas que se concretizem em iniciativas de combate ao racismo e a toda sorte de discriminações. (BRASIL, 2004, p.3)

Corroboro com a abordagem do documento porque a construção histórica das instituições de ensino brasileiras representa, em grande parte, os interesses de classes sociais com poder político e econômico capaz de impor ao Estado os hábitos de sua procedência de classe. Inserir na pauta da formação de professores(as) as relações sociais de poder estabelecidas na sociedade brasileira, principalmente no pós-abolição, vinculando a constituição da escola como um espaço de representação do poder, pode gerar mais compreensão por parte dos(as) educadores(as) que não tiveram acesso a essas informações em sua formação básica, estimulando assim mais empenho na inserção dos conteúdos referentes.

No mesmo período histórico em que foi elaborada a proposição do CNE, foi promulgada a Lei Federal 10.639/03, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, tornando obrigatório o ensino das histórias e das culturas africanas e afro-brasileiras nas escolas públicas e privadas de todo o Brasil. Cinco anos após sua promulgação, ela foi alterada pela Lei Federal 11.645/08, que inseriu também a cultura indígena nos conteúdos obrigatórios das escolas de educação básica. No texto da Lei 10.639/03 está determinado que a abordagem destes conteúdos esteja, especialmente, ao encargo das disciplinas de História do Brasil, Literatura e Artes. No entanto, as inserções das culturas africanas e indígenas na sociedade brasileira são inúmeras, permeando as produções intelectuais, as manifestações corporais, musicais e as práticas religiosas. Embora a lei elenque três disciplinas curriculares como eixos prioritários para realizar esta abordagem, não é difícil perceber as possibilidades de diálogo com as demais áreas de conhecimento elencadas nos currículos escolares. A lei requer comprometimento dos diversos atores sociais e setores envolvidos. Aos(às) educadores(as) cabe a sensibilização para a temática e a transformação da consciência em ações pedagógicas.

Ainda na esfera federal, duas ações mais recentes merecem destaque. Em 2008 foi estabelecido, pelo Ministério da Cultura, “o reconhecimento da Capoeira como Patrimônio Cultural Imaterial do Brasil, com sua salvaguarda e resguardo do notório saber do(a) mestre de capoeira” (BRASIL, 2007). E em novembro de 2014, a Roda de Capoeira foi reconhecida pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) como Patrimônio Cultural Imaterial da Humanidade.

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. O Plano Municipal de Educação de Porto Alegre para 2014-2024 apresenta como suas metas:

202. Oficializar parcerias visando ao envolvimento das redes de ensino com as produções das redes de cultura do povo afro-brasileiro e indígena, através das parcerias com o Ministério da Cultura, redes municipais e estaduais de Pontos de Cultura, bem como com os movimentos das associações e ONGs dos povos de Terreiros, a fim de ter esses eixos da produção de conhecimentos e saberes criativos e tradicionais valorizados na prestação dos seus serviços de formação continuada junto às redes de ensino, com verbas orçamentárias ou investimentos previamente estabelecidos para o fim de contratação de Griôs, Mestres e Mestras de Saberes Populares de Tradição Oral como palestrantes ou educadores populares de conhecimentos específicos de natural reconhecimento público e notório.

203. Envolver os fazeres da educação, em todo o território de Porto Alegre, com os fazeres educativos de outras epistemologias que não apenas as da cultura europeia ou estadunidense, com uma política de valorização de saberes locais; (PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2014-2024).

Assim, desconstruir o paradigma de uma educação fragmentada é necessário para que possamos estabelecer um diálogo com a cultura afro-brasileira, baseada em conceitos de solidariedade, circularidade e interlocução de saberes. Os conhecimentos devem ser relacionados com o cotidiano, estabelecendo trocas entre

conteúdos específicos e, principalmente, com os saberes que os(as) educandos(as) trazem de sua realidade.

Recentemente elaborada, mas ainda não colocada em ação, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é o mais atual documento orientador para a educação básica brasileira. Anterior à sua versão final, publicada no primeiro semestre de 2017, a BNCC teve duas versões preliminares, onde as histórias, as culturas afro-brasileiras e a Capoeira, especificamente, já apareciam como experiências pedagógicas.

Na primeira versão do documento, construída entre final de 2015 e início de 2016, a Capoeira aparecia como exemplo no texto que introduzia a área das Linguagens:

Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a área de Linguagens reúne quatro componentes curriculares: Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Arte e Educação Física. Esses componentes articulam-se na medida em que envolvem experiências de criação, de produção e de fruição de linguagens. Ler e produzir uma crônica, assistir a um filme ou a uma apresentação de dança, jogar capoeira, fazer uma escultura ou visitar uma exposição de arte são experiências de linguagem. (BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: primeira versão preliminar, 2015, p.30)

Na versão final a BNCC não apresenta mais a Capoeira como exemplo no texto introdutório à área das Linguagens. Ela é citada, especificamente, no texto referente à unidade temática “Lutas”, do componente curricular Educação Física, onde já aparecia desde a primeira versão.

A unidade temática Lutas focaliza as disputas corporais, nas quais os participantes empregam técnicas, táticas e estratégias específicas para imobilizar, desequilibrar, atingir ou excluir o oponente de um determinado espaço, combinando ações de ataque e defesa dirigidas ao corpo do adversário. Dessa forma, além das lutas presentes no contexto comunitário e regional, podem ser tratadas lutas brasileiras (capoeira, huka-huka, luta marajoara etc.), bem como lutas de diversos países do mundo (judô, *aikido*, jiu-jítsu, *muay thai*, boxe, *chinese boxing*, esgrima, *kendo* etc.). (BRASIL. Base Nacional Comum Curricular, 2017, p.176)

No texto referente ao componente curricular História, a cultura afro-brasileira é citada e, para além de uma simples inclusão de conteúdos nas grades curriculares, o texto da BNCC ressalta a necessidade de se ir além da retórica ao abordar tal temática.

A inclusão dos temas obrigatórios definidos pela legislação vigente, tais como a história da África e das culturas afro-brasileira e indígena, devem ultrapassar a dimensão puramente retórica e permitir que se defenda o estudo dessas populações como artífices da própria história do Brasil. A relevância da história desses grupos humanos reside na possibilidade de os estudantes compreenderem o papel das alteridades presentes na sociedade brasileira e se comprometerem com ela. (BRASIL. Base Nacional Comum Curricular, 2017, p.351)

Essas leis representam modificações significativas na condução da educação municipal e nacional. São mecanismos institucionais de combate à intolerância no contexto escolar, visando à formação de cidadãos conscientes da sociedade em que vivem. No entanto, a produção textual desses documentos não reflete integralmente no trabalho na escola. Penso que as mantenedoras, secretarias municipais e estaduais e o próprio Ministério da Educação, não adotam medidas que deem continuidade à implementação dessas legislações. Dessa forma, elas não são transpostas à prática com o potencial que apresentam na retórica, perdendo seus significados ao não se concretizarem integralmente.

A sociedade em que vivemos é constituída majoritariamente por três pilares étnicos e, portanto, os valores e concepções de mundo destas três matrizes – africana, indígena e europeia – estão arraigadas em nossos fazeres cotidianos. Os(as) educandos(as), por sua vez, trazem para o contexto escolar hábitos e conhecimentos que se relacionam com nossa cultura diversa e plural. A escola precisa abrir suas portas para esta diversidade, evitando o “enquadramento” de nossa riqueza cultural em moldes pré-determinados que tendam a valorizar um modo de fazer em detrimento de outros. E isso só pode ser realizado de forma plena, com o fomento de ações que visem à formação profissional continuada que contemple essa diversidade cultural.

2.2 A política educacional da RME de Porto Alegre a partir de 1990

Para melhor situar a investigação, é importante a análise da política educacional implementada no município de Porto Alegre, ambiente onde foi realizada a pesquisa. Optei por uma contextualização que refira à escola pública municipal a partir dos anos 90, quando a Administração Popular⁹ desenvolveu uma nova compreensão sobre as instituições educacionais.

No início da década de 1990, sob influência e afirmação do construtivismo¹⁰ como abordagem pedagógica na escola, foi realizado o primeiro Congresso Internacional das Cidades Educadoras em Barcelona, na Espanha, sendo Porto Alegre uma das cidades envolvidas no Congresso. As cidades educadoras são compreendidas como territórios educativos, em que todos que ali vivem, seus diversos espaços e singularidades são potenciais agentes pedagógicos. Os diálogos estabelecidos entre os atores da cidade, sejam pessoas, espaços, tempos ou contextos, oportunizam uma formação complexa aos indivíduos, que não se limita ao espaço físico da escola. Conforme documento referente a esse tema disponível no portal do Ministério da Educação do Brasil, as cidades educadoras são regidas pelos seguintes princípios: trabalhar a escola como espaço comunitário; trabalhar a cidade como grande espaço educador; aprender na cidade, com a cidade e com as pessoas; valorizar o aprendizado vivencial e priorizar a formação de valores.

Nas eleições de 1989, iniciando a gestão em 1990, assume a prefeitura municipal de Porto Alegre o Partido dos Trabalhadores, que governou a cidade até 2004 tendo, portanto, quatro gestões à frente da Secretaria Municipal de Educação

⁹ Denominação adotada pelo Partido dos Trabalhadores, que caracteriza sua atuação política, visando à participação da população na gestão administrativa e organizacional dos órgãos públicos através do Orçamento Participativo, em que líderes comunitários expõem as demandas de suas regiões, a fim de sanar as carências regionais do Município em todas as esferas que perpassam as áreas da educação, saúde, alimentação, segurança pública, acesso aos bens culturais e práticas de esporte e lazer.

¹⁰ “Construtivismo significa isto: a ideia de que nada, a rigor, está pronto, acabado, e de que, especificamente, o conhecimento não é dado, em nenhuma instância, como algo terminado. Ele se constitui pela interação do indivíduo com o meio físico e social, com o simbolismo humano, com o mundo das relações sociais; e se constitui por força de sua ação e não por qualquer dotação prévia, na bagagem hereditária ou no meio, de tal modo que podemos afirmar que antes da ação não há siquismo nem consciência e, muito menos, pensamento.” (BECKER, p.02, 2009).

(SMED)¹¹. Essas administrações foram influenciadas pelos ideais construtivistas, colocando em prática algumas ações que os caracterizavam. Como analisa Diehl (2007),

É possível considerar que a gestão da Administração Popular, em Porto Alegre, de 1989 a 2004, através da Secretaria Municipal de Educação (SMED), possibilitou espaços de participação da comunidade escolar, ampliando a gestão democrática da RME/POA. (...) o Construtivismo foi, na verdade, o ponto de referência teórica da gestão escolar, recebendo atenção central da SMED/POA, nesta primeira gestão. (DIEHL, 2007, p.35)

Em 1995 iniciou o processo de implementação da organização curricular por Ciclos de Formação, sendo a Escola Municipal de Ensino Fundamental Vila Monte Cristo a pioneira na adoção da nova proposta, que se expandiu rapidamente a outras escolas a partir de 1996.

Cada Ciclo de Formação é composto por três anos, sendo concluído o ensino fundamental ao final do terceiro ano do terceiro ciclo. Eles são norteados por um conjunto de princípios e conhecimentos que são balizadores do trabalho pedagógico em cada período. Esses princípios acompanham as características dos(as) educandos(as), tanto no que se refere à faixa etária, quanto à situação social, econômica e cultural. Ao considerar os hábitos de vida dos indivíduos, suas formas de organização social, seus desejos e curiosidades, o ensino por ciclos requer uma flexibilização que vai de encontro ao modelo tradicional de construção curricular. Assim, significando a aprendizagem, a escola constituída por ciclos de formação objetiva o êxito dos(as) educandos(as), desconstruindo a ideia de fracasso escolar, arraigada no sistema público de ensino.

Entre 2001 e 2004, a proposta política pedagógica da SMED trabalha com o conceito de Cidade Educadora, tendo Eliezer Pacheco como Secretário Municipal de Educação. Iniciou-se nesse período um novo percurso na educação municipal, balizado pelos princípios estabelecidos em Barcelona.

¹¹ Primeira gestão: Esther Grossi (1989–1992); segunda gestão: Nilton Fischer e Sônia Pilla Vares (1993–1996); terceira gestão: José Clovis de Azevedo (1997–2000); quarta gestão: Eliezer Pacheco, Sofia Cavedon e Fátima Baierle (2001–2004).

Conforme a Política Cultural da RME, “(...) na proposta da Administração Popular não cabia uma escola tradicional, com todos os seus ingredientes conservadores, excludentes (...)” (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2001). Se até então eram vistas como instituições “fechadas”, cuja responsabilidade era somente transmitir os conhecimentos sistematizados, valorizando prioritariamente o saber erudito, agora se abriam as portas dessas instituições, com o objetivo de entrelaçar os conhecimentos das culturas popular e erudita. As Secretarias – da Educação e da Cultura – passaram a ter estreitas relações em seus ideais e projetos. O objetivo era reposicionar o conceito de cultura, reconhecendo outros saberes, experiências e manifestações possibilitando, não só aos(as) educandos(as), mas a toda a comunidade local, o acesso aos bens culturais que suscitam a identificação com a cultura do País. A construção de uma escola pluralista, em uma cidade educadora – em que as mais variadas formas de expressão cultural são valorizadas - com vistas à educação na e para a cidadania, fez emergir o projeto *Escola Cidadã*, onde

(...) o conhecimento é concebido como processo que se constrói e reconstrói permanentemente, fruto da ação individual e coletiva dos sujeitos e que aponta para a necessidade e a possibilidade de sua democratização. Um conhecimento socialmente útil que respeita as questões culturais, sócio-antropológicas, os saberes e as experiências das comunidades, colocando em questão o senso comum, criando condições para a produção e acesso de novos saberes e ao conhecimento socialmente produzido e sistematizado. Supera-se, desta forma, o caráter abstrato do ensino tradicional (...) (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, jan., 2001).

Do trabalho conjunto das Secretarias emergiram os projetos de oficinas culturais nas escolas, das quais os(as) educandos(as) e a comunidade poderiam participar, bem como produzir cultura, novos conhecimentos, levar para a escola suas experiências, vivências e aprendizados, fazendo a interligação: produção de conhecimento-comunidade-cidadania. Através da criatividade e expressão, os indivíduos produzem novos conhecimentos em um espaço apropriado para isso. O processo de produção não é alheio ao produto. A identificação com o produto faz emergir a consciência cidadã, a consciência de responsabilidade social e de participação no processo de construção da sociedade e da cultura que a caracteriza.

A educação hoje não está limitada a focalizar-se sobre programas cristalizados, conteúdos rígidos, apresentando estilos elitistas da arte contemporânea, sofisticções da gramática, história oficial e moral.

Pode e deve oferecer aos estudantes múltiplas oportunidades para o estudo de manifestações culturais, incluindo a tradição folclórica, popular, apresentando a pluralidade cultural do estado, do país e do mundo. (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, jan., 2001).

Nesse novo panorama educacional, em que a cultura tem papel relevante na formação dos indivíduos, diversas manifestações culturais foram inseridas nas escolas - dentre elas, a Capoeira.

O Projeto Escola Cidadã caracterizava-se pelo trabalho com currículo aberto. O(A) professor(a) optava pelas atividades e temas que seriam abordados em cada período. Sendo assim, um professor de Educação Física poderia trabalhar com Capoeira da mesma forma como trabalhava com vôlei, basquete, futebol ou dança. O educador tinha autonomia para elaborar seu plano de ensino, de acordo com a demanda de um grupo específico. De certa maneira, ainda que sem as diretrizes formais da Secretaria de Educação, alguns(as) professores(as) preservam esse método de planejar suas aulas, pois as escolas organizadas por ciclos de formação mantêm em sua gênese uma proposta diferenciada de construção de conhecimento.

Após 16 anos de Administração Popular conduzida pelo Partido dos Trabalhadores (PT), nas eleições de 2004 ocorre a alternância de governo. A partir de janeiro de 2005, José Fogaça, eleito pelo Partido Popular Socialista (PPS) assume a prefeitura de Porto Alegre, migrando logo após o pleito para o Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB). Oposição à administração anterior, a gestão começa a introduzir mudanças na educação municipal, abolindo o termo “Escola Cidadã”. Durante a primeira gestão municipal conduzida pelo PMDB, a SMED teve sua proposta educacional intitulada “A Cidade que Aprende”. Entre os programas e projetos deste período destacam-se: Cidade Escola, Abrindo Espaços, Vou à Escola e Robótica.

A mesma aliança foi reeleita em 2008 e em 2012, sendo responsável pela gestão atual, que encerrou em 31 de dezembro de 2016. Sob a coordenação da Secretária Cleci Maria Jurach, a SMED teve o nome da proposta educacional alterada para “O Conhecimento Fazendo a Diferença”. Em uma frase extraída de um texto do site da Secretaria Municipal de Educação, a secretária fundamenta a proposta da seguinte forma: “(...) Para fazer a diferença num mundo cada dia mais complexo, recorreremos à transversalidade de ações e nos empenhamos por uma

gestão educacional de resultados (...)"'. Entre os Programas e Projetos atuais destacam-se: Educação em Tempo Integral – Escola Aberta e Cidade Escola; Inclusão Digital – Robótica Educacional e Mídias Escolares; Fronteiras da Educação – Diálogos com a Geração Z e com os Professores; Jogos Escolares.

Os principais conceitos encontrados nas descrições dessa gestão são: produção de conhecimento, resultados, educação integral. Não são frequentemente citados conceitos como democracia, participação social e cidadania, bem como não são encontrados com facilidade apontamentos que ressaltem a importância dos projetos político-pedagógicos das unidades educacionais e o cumprimento das metas do documento base do Plano Municipal de Educação, o qual teve sua última versão elaborada em 2014.

2.2.1 A Capoeira na RME: uma história anterior à década de 1990

O início da década de 1990 marca uma mudança de perspectivas na política municipal. Por isso, foi o período determinado nesta dissertação como limite temporal para a contextualização histórica da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. No entanto, a Capoeira aparece como personagem da nossa rede de ensino em período anterior a 1990.

Sabendo dessa informação a partir de conversas com meu Mestre de Capoeira e conhecendo sua história como educador, considerei relevante para esse estudo apresentar alguns indícios que apontam para os primórdios da inserção da Capoeira nas escolas municipais. O resgate histórico através da oralidade, respeitando o princípio da ancestralidade¹², é fundamento da cultura afro-brasileira. Esse estudo, que tem como tema central a Capoeira e é desenvolvido por uma capoeirista, não poderia deixar de contemplar esses princípios, resgatando a história a partir da vivência daqueles(as) que preservam nossa cultura, fazendo com que tenhamos acesso ao conhecimento através das gerações.

Então, para melhor compreender a relação histórica da Capoeira com a escola em Porto Alegre, convidei Mestre Farol para ser o que chamei, baseada no

¹² ARAÚJO, Maíra Lopes de; PONSO, Caroline Cao. **Capoeira: a circularidade do saber na escola**. Ed. Sulina, 2014.

estudo de Molina Neto e Arroyo (1996), de “colaborador privilegiado” dessa pesquisa. Sua participação se justifica por sua trajetória que traz uma experiência específica em Capoeira, Educação Física e escola, a qual agrega elementos importantes à análise do objeto estudado. Aceito o convite, realizei uma entrevista semi-estruturada com o Mestre, que mais se aproximou de um “bate-papo” sobre aquele período de sua vida, que se entrelaçou com a Capoeira no contexto escolar.

Paulo Antônio da Costa, conhecido como Mestre Farol, é mestre de Capoeira com, aproximadamente, quatro décadas de atividade ininterrupta na área, além de ser professor de Educação Física formado pela EsEFID/UFRGS em 1984. Seu trabalho com Capoeira nas escolas municipais data da segunda metade da década de 80, se configurando como um dos pioneiros na rede pública municipal de Porto Alegre.

Nesse período, à frente da gestão municipal estava Alceu de Deus Collares, do Partido Democrático Trabalhista (PDT), primeiro prefeito eleito de Porto Alegre após a redemocratização, governando a capital de 1986 a 1988. Foi um mandato de três anos, para ajustar o calendário eleitoral brasileiro. Mestre Farol relata que, à época, algumas escolas do município eram organizadas por turnos integrais – CIEM -, pois era a proposta político-educacional do PDT. Essas escolas ofereciam atividades esportivas e culturais no contraturno escolar.

Em 1987, Mestre Farol era funcionário da FESC e exercia o cargo de coordenador artístico-cultural do Centro Comunitário da Restinga (CECORES), especificamente. Já licenciado em Educação Física, convicto de que a Capoeira é um instrumento de educação e inclusão social, sempre trabalhando em comunidades periféricas da cidade de Porto Alegre, não exitou em oferecê-la como atividade extracurricular, compondo a grade de oficinas de dois CIEM's localizados no bairro Restinga em Porto Alegre. Os dois centros integrados de educação municipal, hoje são as Escolas Municipais de Ensino Fundamental: Vereador Carlos Pessoa de Brum e Professor Larry José Ribeiro Alves. Na época, algumas ações entre FESC e SMED eram articuladas, o que ia ao encontro da proposta de educação integral do governo municipal, embora essa articulação não fosse uma ação formalizada, nem tampouco comum a todo o município de Porto Alegre.

Desde que fundou a Escola de Capoeira Guerreiros (ECG) em 1983, Mestre Farol tem como prática pedagógica introduzir seus alunos e suas alunas mais graduados(as), e que desejam ser professores(as) de Capoeira, no contexto educacional. Geralmente ingressam como estagiários(as) vinculados(as) a algum programa ou projeto de governo, ou como auxiliares em suas próprias aulas, a fim de que adquiram experiência didática desde sua formação inicial como capoeiristas. Seguindo esses princípios pedagógicos, articulou o estágio de duas alunas suas, capoeiristas, nos centros integrados de educação municipal da Restinga. Estudantes de curso superior, uma de Pedagogia, outra de Educação Física, passaram a desenvolver seus estágios docentes no CIEM. Dentre outras atividades relacionadas ao cargo de monitoria, uma delas era desenvolver aulas de Capoeira em formato de oficina extracurricular para as crianças do ensino fundamental, já que tinham esse conhecimento por serem alunas da Escola de Capoeira Guerreiros. A Capoeira compunha a grade de oficinas nos turnos da manhã e da tarde e as aulas eram ministradas pelas duas estagiárias. À noite também tinha oficina de Capoeira, mas as aulas eram ministradas pelo Mestre Farol e eram abertas à comunidade local, que circulava muito entre os CIEM's e os projetos culturais e esportivos da FESC, pois até mesmo o espaço físico era compartilhado. A exemplo disso, posso citar a própria EMEF Professor Larry José Ribeiro Alves, que nesta época estava sendo construída no mesmo terreno que fica localizado o Centro Comunitário da Restinga (CECORES). As atividades regulares da escola – CIEM – eram administradas pela SMED e as piscinas e outras atividades extracurriculares eram geridas pela FESC.

A partir dessa contextualização histórica, é possível afirmar que a articulação entre educação, cultura e esporte, através dos currículos das escolas integralizadas no final da década de 1980 em Porto Alegre, abriu espaço para a possibilidade de inserção da Capoeira no contexto escolar naquele período. No entanto, cabe ressaltar que, não basta existirem escolas integrais ou currículos flexíveis se não houver iniciativa de atores sociais engajados na transformação social. Mestre Farol é um desses atores, cujo papel foi fundamental para a consolidação e para o reconhecimento da Capoeira como instrumento de educação no município de Porto Alegre.

3. SOBRE EDUCAÇÃO E ESCOLARIZAÇÃO

Quando penso em educação e escolarização, faço o exercício de construir esses conceitos a partir de minhas próprias experiências, antes mesmo de dialogar com os autores que tratam do tema, lembrando desde os momentos em que estive na posição de estudante, até as vivências e impressões que tenho atualmente nas escolas como educadora.

Como aluna em instituições públicas nos ensinos fundamental e médio, entre meados da década de 80 e final dos anos 90, a maioria das escolas que frequentei funcionava com muita semelhança, em especial no período que compreendia os momentos em sala de aula. Posso descrevê-las como lugares silenciosos na maior parte do tempo, com exceção do intervalo de recreio e de momentos em que havia atividades sendo realizadas no pátio, como a Educação Física. Com uma organização espacial e temporal metódica, dividida em períodos exatos conforme o conteúdo a ser ensinado, os quais eram anunciados por sons de sirene que lembravam carros de polícia ou ambulâncias em trânsito; um(a) professor(a) responsável por cada conteúdo, outras pessoas responsáveis pela organização e fiscalização sobre a ordem geral do ambiente - cargos de direção, supervisão, serviços gerais -; salas de aula divididas conforme nível de conhecimento dos(as) educandos(as) e estes(as) também divididos(as), na maior parte do tempo com a exigência do silêncio; diálogos, jogos e brincadeiras permitidos livremente durante vinte minutos de intervalo em um turno de aulas; os perfis dos professores e das professoras, como autoridades inquestionáveis do saber; as provas que deveriam medir nossa capacidade de aprendizagem que nos avalizava ao ano posterior ou nos mantinha com os mesmos conteúdos por mais um ano até que conseguíssemos atingir a meta numérica estabelecida para a aprovação. Enfim, tenho alguma dificuldade em extrair algo que tenha sido muito diferente disso. Atualmente professora da rede pública municipal vivencio, de outro lugar, muitas práticas bastante próximas das que registrei como aluna, referentes aos anos 1980 e 1990 do século passado.

Na perspectiva teórica dos estudos críticos em Educação, autores como Paulo Freire (1979; 1996), Henry Giroux (1988) e Antonio Gramsci (1989) refletem sobre os conceitos de educação e escolarização, estabelecendo questionamentos

sobre práticas comuns observadas nas escolas tradicionais. Desde sua constituição arquitetônica, até as características detalhadas que citei na descrição acima. O requisito do silêncio nas escolas para melhor se concentrar e, conseqüentemente, melhor aprender é algo comum e se constitui como um argumento quase indiscutível em rodas de professores(as). A concepção de que qualquer tipo de som, seja um barulho de brincadeiras no pátio, das aulas de Educação Física, vozes gritando ou cantando durante alguma atividade ou até mesmo uma música, atrapalham na aprendizagem dos conteúdos é expressa entre os coletivos docentes.

Reduzir, portanto, a educação à escolarização pode ser equivocado se pensarmos que a ação educativa pode ocorrer em um jogo de futebol, no pátio da escola, em uma roda de Capoeira, numa escola de samba, em um espetáculo musical ou em um ritual de meditação, solitário e isento de sons exteriores.

Se estivesse claro para nós que foi aprendendo que percebemos ser possível ensinar, teríamos entendido com facilidade a importância das experiências informais nas ruas, nas praças, no trabalho, nas salas de aula das escolas, nos pátios dos recreios, em que variados gestos de alunos, de pessoal administrativo, de pessoal docente se cruzam cheios de significação. Há uma natureza testemunhal nos espaços tão lamentavelmente relegados das escolas. (FREIRE, 1996, p.44)

E nesses espaços escolares que Paulo Freire (1996), um dos precursores da Educação Popular, lamenta serem relegados, acontecem trocas que educam pelo fato de serem lugares de trânsito de conhecimentos diversos, linguagens, brincadeiras, jogos, olhares. Essas vivências que ocorrem a todo instante, entre diferentes sujeitos da comunidade escolar, poderiam ser aproveitadas nas salas de aula pelos(as) professores(as), como elos entre seus conteúdos de base e aqueles que formam a complexidade do ser em suas relações. Ainda nessa linha de pensamento, Gramsci (1989) aponta a escola apenas como uma fração da vida do sujeito.

(...) chega a se imaginar que o cérebro do menino é um nó que o professor ajuda a desembaraçar. Na realidade, toda geração educa a nova geração, isto é, forma-a; a educação é uma luta contra os instintos ligados às funções biológicas elementares, uma luta contra a natureza, a fim de dominá-la e de criar o homem “atual” à sua época. Não se leva em conta que o menino, desde quando começa a “ver e a tocar”, talvez poucos dias depois do nascimento, acumula sensações e imagens, que se multiplicam e se tornam complexas com o aprendizado da linguagem. A “espontaneidade”, se analisada,

torna-se cada vez mais problemática. Outrossim, a “escola” (isto é, a atividade educativa direta) é tão-somente uma fração da vida do aluno, o qual entra em contato tanto com a sociedade humana quanto com a *societas rerum*, formando-se critérios a partir destas fontes “extra-escolares” muito mais importantes do que habitualmente se acredita. (GRAMSCI, 1989, p.142)

Se nessa interpretação a educação é vista como uma ação limitadora, a educação escolar tradicional contribui não só com a limitação, mas com a poda do instinto criativo, da espontaneidade, desconsiderando as experiências prévias, constituídas fora daquele contexto e daquelas regras de conduta que constituem um espaço formal que valida ou descarta conhecimentos. Essa validação ou esse descarte são feitos por pessoas. As pessoas agem orientadas por convicções particulares, coletivas ou institucionais, ou ainda de forma automatizada, seguindo listas pré-determinadas com conteúdos a serem abordados. Não descarto a possibilidade de haver muitos(as) professores(as) em atuação nas salas de aula das escolas brasileiras que nem ao menos se dão conta de que estão reproduzindo atitudes e conceitos que cristalizam relações de poder¹³, as quais transcendem o contexto escolar. Hierarquizar formas de aprender e de avaliar, hierarquizar áreas de conhecimento, rotular indivíduos de acordo com seus desempenhos em avaliações generalistas são exemplos de ações presentes nas escolas e que contribuem para a manutenção de uma ordem que segue aos interesses de quem detêm poder. Mantêm divididos saberes popular e científico, política e religião, homem e mulher.

Por outro lado também há educadoras e educadores empenhados em romper com esses paradigmas na escola contemporânea, tentando criar e desenvolver novas formas de ensino e aprendizagem que se confrontem com os tradicionais métodos e os tornem evidentemente superados. Projetos coletivos, abertura das escolas para manifestações da comunidade, extinção dos sinais de troca de período ou até a substituição das sirenes de entrada e saída por músicas. Há uma oposição à regra estabelecida historicamente. São os que Giroux (1988) chamaria de “educadores radicais”, que segundo ele:

¹³ APPLE, Michael. **Ideologia e Currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982. GIROUX, Henry. **Escola crítica e política cultural**. 2ª ed.. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1988. WILLIS, Paul. **Aprendendo a ser trabalhador: escola, resistência e reprodução social**. Porto Alegre: Artes Médicas. 1991.

(...) precisam construir uma linguagem que considere os professores como intelectuais transformadores, a escola como esfera de oposição e a pedagogia radical como uma forma de política cultural. Isto é, entendo a escola como uma esfera pública que mantém uma associação indissolúvel com as questões de poder e de democracia. (GIROUX, 1988, p.8)

Nessa esfera pública que é a escola, os embates ideológicos acontecem com frequência onde há professores(as) com uma postura transformadora no que se refere às desigualdades e distorções sociais de todo o tipo. Para contrapor a concepção dos(as) professores(as) que ficam plenamente satisfeitos e consideram seu dever cumprido quando as notas da maioria de seus(as) alunos(as) em determinada disciplina curricular foram acima da média, 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.

Paulo Freire insistia que não é só na escola que a gente aprende. Como instituição social, ela tem tanto contribuído para a manutenção quanto para a transformação social. A escola, para Paulo Freire, não é só um lugar para estudar, mas para se encontrar, conversar, confrontar-se com o outro, discutir, fazer política. A escola não pode mudar tudo nem pode mudar a si mesma sozinha. Ela está intimamente ligada à sociedade que a mantém. Ela é, ao mesmo tempo, fator e produto da sociedade. Como instituição social, ela depende da sociedade e para mudar-se depende também da relação que mantém com outras escolas, com as famílias, com a sociedade, com a população. (GADOTTI in STRECK, 2008, p.166-167)

3.1 As ambiguidades da escola contemporânea

No Brasil, os(as) educadores(as) têm como marco legal de suas ações pedagógicas a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), documento orientador que delimita a forma que a educação escolar vai adquirir, de acordo com o previsto em seus artigos. Segundo o documento,

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§ 1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

§ 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social. (BRASIL, 1996).

Com base no artigo 1º, supracitado, posso compreender educação como um processo amplo, que acontece concomitantemente em diversos contextos sociais, enriquecido pelas vivências de cada indivíduo. Logo abaixo, no parágrafo 2º, a lei é explícita ao orientar que a educação escolar deve estar vinculada ao mundo do trabalho e à prática social. Penso que estejamos diante de duas ou mais formas de educação e que não necessariamente a escola irá proporcionar ou fomentar todas elas.

É sabido que a instituição escolar não pode estar isolada do contexto social em que está inserida. No entanto, como dar conta da cada vez mais crescente demanda de conteúdos, discussões, orientações, vinculações que serão pilares na formação de cidadãos e cidadãs que compreendam de forma mais lúcida e crítica o mundo em que vivem? Como preparar os(as) educadores(as) para a complexa tarefa de extrapolar os limites de suas disciplinas, há séculos enquadradas em métodos e práticas que parecem ser únicos e imutáveis?

Uma das alternativas que contempla essas questões é a reforma nas leis e a elaboração de novos documentos orientadores, que ampliem a concepção de educação escolar e conectem os conteúdos propostos às relações sociais e especificidades regionais. Recentemente temos o exemplo do processo de construção da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), mas há de levar tempo até que sua implementação se dê, de fato, entre os muros escolares. Além disso, esse

documento ainda sofreu recentes alterações em função da troca de governo causada pelo impeachment – golpe de Estado – que tirou a Presidenta Dilma Rousseff de seu cargo, destituindo, por consequência, seu ministério e as equipes que estavam trabalhando na finalização do referido documento.¹⁴

De qualquer forma, alterando ou criando legislações, sugerindo práticas, resignificando a educação escolar, ainda esbarramos na formação dos(as) professores(as), que é anterior a esse processo. Segundo Gomes e Silva (2002), o currículo não é um elemento inocente de transmissão desinteressada do conhecimento social disponível. Seja o currículo dos cursos de graduação ou da educação básica, ele é formulado e proposto com base nas relações de poder, controle e exclusão, que caracterizam o contexto social e político do sistema capitalista. Precisamos atentar para o fato de que,

As escolas não controlam apenas pessoas; elas também ajudam a controlar significados. Desde que preservam e distribuem o que é considerado como o “conhecimento legítimo” – o conhecimento que “todos devemos ter” -, as escolas conferem legitimação cultural ao conhecimento de grupos específicos. (...) a capacidade de um grupo tornar seu conhecimento em “conhecimento para todos” está relacionada ao poder desse grupo no campo de ação político e econômico mais amplo. (APPLE, 1982, p.98)

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.

Resultado desses tensionamentos políticos, tivemos uma das mais expressivas alterações na LDB, que ocorreu a partir da implementação da Lei Federal 10.639/03, que trata da obrigatoriedade do ensino das histórias e das culturas de matriz africana em todas as escolas do Brasil. A entrada desses

¹⁴ Alinho-me à parcela da população que atesta que a ruptura institucional promovida pelo parlamento brasileiro em abril de 2016 foi um golpe de Estado.

conteúdos como obrigatórios no cenário da educação brasileira é um marco no processo de transformação social. A partir de 2003, muitas discussões foram travadas, ideias foram amadurecidas e espaços foram conquistados pelos setores historicamente marginalizados na sociedade brasileira, que se empoderaram com a implementação da referida lei, em especial os povos de matriz africana, afro-brasileira e indígena.

Poder e cultura, então, precisam ser vistos, não como entidades estáticas, sem conexão entre si, mas como atributos das relações econômicas existentes numa sociedade. Estão dialeticamente entrelaçados, de modo que poder e controle econômico estão interligados com poder e controle cultural. (APPLE, 1982, p.98-99)

A escola que se conecta aos saberes das comunidades, aos fatos sociais, às diversas manifestações de nossa cultura pode existir plenamente se dentro da própria instituição, inclusive, os mecanismos de exercício do poder e de manutenção do controle citados nas obras de Apple (1982), Willis (1991) e Giroux (1988) forem revistos, reflexionados e transformados.

3.2. A escola é uma ilha ou um arquipélago?

Parte de um contexto social, econômico, político e cultural, produto e reprodutora desse mesmo contexto, a escola causa a impressão de que se isola desse todo complexo que a criou, que a mantém e que é fortalecido por ela. Mas, como chama atenção Michael Apple,

É importante pensar as escolas como mecanismos de distribuição cultural, uma vez que, conforme observou o marxista italiano Antonio Gramsci, um elemento decisivo para o aumento da dominação ideológica de algumas classes é o controle do conhecimento que preserva e produz as instituições de uma determinada sociedade. (APPLE, 1982, p.44)

A partir dessa reflexão, penso que a impressão de isolamento institucional é algo criado propositalmente, para que não seja ostensiva a relação da escola como mecanismo de controle do conhecimento, o que garante a dominação de determinados grupos sociais sobre outros.

Quando cito o isolamento da escola, também penso nas ações pedagógicas descoladas da realidade social em que vivemos, alheias ao processo democrático, conservadoras de um autoritarismo e de uma ordem que já não comportam as reflexões que a sociedade contemporânea suscita por necessidade. Vivemos em um contexto político conturbado, mas, ainda assim, temos possibilidades de lutar pela garantia de espaços para discutir e transformar esse cenário com base em princípios democráticos. Esse isolamento reflete nos temas abordados nas salas de aula que, muitas vezes, limitam-se aos conteúdos engessados há mais de cinco ou seis décadas, às metodologias de ensino, que se mantêm com um formato tradicional, conservando a figura do(a) professor(a) como pessoa que sabe mais, ou que não deve ser questionado(a) quando afirma algo. O isolamento revela-se quando a escola tem barulho, tem música, tem batucada e alguns(as) professores(as) reclamam do incômodo causado por essas práticas, sem ao menos verificar se há um processo de ensino-aprendizagem nelas.

Tenho afirmado que as escolas não apenas “preparam” pessoas, mas que também “preparam” o conhecimento. Ampliam e dão legitimidade a determinados tipos de recursos culturais que estão relacionados a formas econômicas desiguais. Para compreender isso, devemos pensar a respeito das espécies de conhecimento que as escolas consideram como as mais importantes, que elas querem maximizar. Definirei isto como um conhecimento técnico, não para denegri-lo, mas para diferenciá-lo, digamos, de estética, educação física, e assim por diante. A concepção da maximização do conhecimento técnico é um princípio útil, creio, para começar a revelar algumas das ligações entre o capital cultural e o capital econômico. (APPLE, 1982, p.58)

É como se a escola vivesse em uma sociedade silenciosa, detalhadamente organizada, com lugares determinados para as pessoas certas, sem a mínima possibilidade de alteração de funções e mudanças de comportamento, a não ser que as mudanças sejam do silencioso para o praticamente invisível, o que incomodaria menos. Caso contrário, seria rechaçado, causaria desordem, bagunça. Talvez seja exagerado e equivocado de minha parte colocar dessa forma, mas a intenção desta abordagem é, ainda que rapidamente, suscitar uma reflexão, nessa sessão, acerca dos princípios que regem nosso sistema de ensino, que ainda coloca o resultado (econômico) acima do processo de formação humana.

A ilha escolar, se for visualizada como um recorte da sociedade, apresenta outras ilhas em seu interior, o que a caracteriza como um arquipélago, em que cada

pequena ilha tem sua organização que não se articula com as outras, também caracterizando isolamentos nesse micro contexto social. Alves (2012) é quem aponta esse modelo.

A escola é um arquipélago, onde cada ilha (cada sala) tem a sua identidade (quando chega a tê-la) e a sua lógica muito própria (ou imprópria) de organização e funcionamento. A responsabilidade educacional do professor circunscreve-se ao que se passa no interior de sua sala de aula e, mesmo assim, é uma responsabilidade pouco mais do que ficcional, dadas a irrelevância e a ineficácia dos mecanismos de avaliação não burocrática da atividade docente. Acantonado nos pequenos espaços que domina, e acumulando sucessivos *deficits* de autoestima, segurança e motivação profissionais, cada vez mais incapaz de partilhar e de interagir dialeticamente com os colegas e os demais parceiros (...). (ALVES, 2012, p.118-119)

Ao pensar em uma escola com atividades diversas, com um público rico culturalmente porque múltiplo, causa-me uma sensação de desperdício quando reconheço que existem muitas escolas que realmente não criam pontes de diálogo em seu arquipélago, nem com o mundo exterior. Como professora de Capoeira, penso que os diálogos com outras áreas são possíveis e inúmeros, mas em alguns casos não há a reciprocidade necessária para estabelecer uma troca. Pelo contrário, ainda há olhares, gestos, expressões verbais que consideram uma ameaça à ordem aquilo que poderia ser a chave para a inovação da ação educativa, inclusive dos que se sentem ameaçados. E não só a Capoeira, mas todo e qualquer tipo de expressão artística ou esportiva, quando está presente na escola e se identifica com a cultura local, pode ser um fator motivacional interessante para que as comunidades que compõem essas instituições sintam prazer em estar ali, produzindo e trocando conhecimentos.

É comum observar crianças e adolescentes saindo correndo quando toca o sinal, anunciando a hora de ir embora. Fico refletindo. Não era para correrem, cheios de vontade, quando o sinal toca para entrarem na escola? Não que o contrário não ocorra, mas certamente em menor intensidade, pelo menos nas instituições que conheço. Acho que a escola deveria ser mais ou menos como um “mundo encantado”, repleto de novas possibilidades, descobertas, experiências. As divisões não permitem que as crianças conheçam o que está acontecendo na ilha vizinha. Não estabelecem qualquer tipo de comunicação, o que, na verdade, seria o início da construção de uma grande rede de diálogos, assim como é a vida em sociedade.

Ao parcelar os conhecimentos em fragmentos separados, nossa educação não nos ensina senão muito parcial e insuficientemente a viver, ela se distancia da vida ao ignorar os problemas permanentes do viver que acabamos de evocar. Cada vez mais poderosa e influente, a tendência tecnoeconômica tende a reduzir a educação à aquisição de competências socioprofissionais, em detrimento das competências existenciais que uma regeneração da cultura existencial e a introdução de temas vitais no ensino podem promover. (MORIN, 2015, p.27-28)

Como recuperar, portanto, o prazer de estar na escola, com conteúdos distantes da realidade do(a) educando(a)? Será que a música deixaria o ambiente mais alegre? Será que o movimento ajudaria mais nas aprendizagens e no desenvolvimento intelectual? Se a Capoeira tem música e movimento, ela atrapalha no contexto escolar? Em que contexto ela atrapalha e por quê? Em alguma escola ela é bem avaliada pelos(as) demais professores(as) e, além da impressão que causa, ela cria pontes com as outras ilhas desse arquipélago? Esses questionamentos não têm respostas exatas. Fazem parte de minhas reflexões como educadora e me sensibilizam muito em virtude de eu exercer minhas ações pedagógicas tendo como tema principal a Capoeira.

Nesse sentido, contemplando meus questionamentos sobre a escola atual, Giroux (1988) já perguntava sobre as formações culturais, questionando quais são desorganizadas e tornadas ilegítimas pelas formas dominantes de saber escolar. Envolvendo corporeidade, musicalidade, religiosidade, oralidade, em alguns aspectos a Capoeira foge à regra de uma padronização escolar que evidencia uma postura mais rígida e silenciosa, compreendida como organizada. Basta saber, a partir dos múltiplos olhares que preenchem o contexto escolar, se algo diferente seria considerado uma desorganização ou apenas uma organização com outra forma.

3.3. Controle, reprodução, resistência e transformação

A escola é uma instituição com regras de convivência e organização própria. A essas regras, vou chamar de formas de controle, baseada nos argumentos teóricos de Willis (1991) e Giroux (1988).

Giroux (1988) chama atenção para o controle exercido pelo Estado através das formações, ou treinamentos de professores(as), que determinarão suas condutas. Ou seja, há uma cadeia reprodutiva de ações controladoras que determinarão o modelo de escola que conhecemos tradicionalmente.

Dentro desse modelo behaviorista de educação, os professores são considerados mais como obedientes servidores civis, desempenhando ordens ditadas por outros, e menos como pessoas criativas e dotadas de imaginação, que podem transcender a ideologia dos métodos e meios a fim de avaliar criticamente o propósito do discurso e da prática em educação. (GIROUX, 1988, p.14)

O resultado dessa visão sobre os(as) educadores(as) é a reprodução dessa mesma concepção com relação aos(às) educandos(as) nas salas de aula. Os(as) professores(as), treinados(as) para desempenharem seus papéis e atingirem as metas estabelecidas pelas instituições da administração pública responsáveis pela educação e pelas próprias escolas, que instituem suas metas através de seus regimentos e projetos político-pedagógicos, também treinam seus(as) alunos(as) para que os resultados sejam considerados efetivos.

Ao invés de ajudar o estudante a pensar sobre quem é, sobre o que deve fazer na sala de aula, sobre suas responsabilidades no questionamento dos meios e fins de uma política escolar específica, os alunos são freqüentemente treinados para compartilhar técnicas e para dominar a disciplina de sala de aula, para ensinar um assunto eficientemente e organizar o melhor possível as atividades diárias. A ênfase do currículo de formação do professor está em descobrir o que funciona. (GIROUX, 1988, p.14)

Penso que organizar as atividades diárias, aprender um assunto e ser capaz de ensiná-lo a outro(a) colega, bem como descobrir o que funciona, tanto por parte do(a) professor(a) quanto do(a) aluno(a), não sejam resultados ruins de uma ação pedagógica. A questão principal está na forma como isso foi feito até que gerasse resultado. Atitudes autoritárias, repressoras da criatividade e da liberdade de expressão podem gerar resultados com mais rapidez e até mais facilmente

identificáveis a partir dos métodos avaliativos tradicionais, como testes e provas objetivas. No entanto, talvez não contribuam para o desenvolvimento das capacidades cognitivas de forma ampla e diversa, que respeite as individualidades e que permita a todos(as) desenvolverem com criatividade seus potenciais na resolução de problemas, de acordo com seus tempos de aprendizagem.

Além das atitudes incorporadas por treinamentos ou, comumente chamadas de formações de professores(as), há formas de controle intrínsecas ao contexto escolar, as quais também contribuem para a manutenção de uma determinada ordem. Embora a obra de Giroux tenha sido escrita há mais de vinte anos, considero seu discurso atual quando refere que “(...) Em muitos compêndios escolares, o conhecimento é dividido em partes limitadas, padronizadas para controle e consumo mais fáceis.” (GIROUX, 1988, p.17). Na maioria das instituições escolares podemos facilmente verificar a existência predominante de currículos divididos por disciplinas, o que mantém uma organização, mas também estabelece o controle sobre os conhecimentos. Esse controle evita o entrelaçamento das informações e a formação de redes de pensamento. Existem fronteiras ocultas entre uma área e outra de saber e essas fronteiras atrofiam a capacidade intelectual de compreensão da realidade como algo complexo. A multiplicidade étnica, cultural, religiosa de nossa sociedade, se compreendida como uma rede de relações que produz saberes diversos, talvez gerasse uma convivência mais pacífica e tolerante entre os grupos. No entanto, treinados em instituições que segregam conhecimentos e hierarquizam funções e pessoas conforme uma capacidade específica, os indivíduos reproduzirão esse comportamento transformado em concepção de mundo, nos meios em que vivem.

Todo o controle minuciosamente organizado pelas instituições facilita e autoriza o exercício do poder pelos(as) professores(as) diante de seus(as) alunos(as) e corrobora com o poder estatal que, ainda em nossa realidade social, reprime algumas ações que ousam ameaçar a ordem estabelecida.

A escola é a zona do formal. Tem uma estrutura clara: o edifício escolar, as normas escolares, a prática pedagógica, uma hierarquia de autoridade – em que o poder é, em última instância, respaldado pelo estado (...). (WILLIS, 1991, p.37)

A autoridade que reprime potencialidades e que oprime os que tentam fugir à regra serve a alguém. Serve à comodidade, porque a ordem e o silêncio imperam. A

concordância é benéfica pra quem tem muitas turmas, com dezenas de crianças e adolescentes em cada, com necessidades e expectativas diferentes. Se não forem controlados, podem rebelar-se e cogitar transformar o estabelecido.

A desobediência, ou *cultura contra-escolar*, como conceitua Willis (1991), existe e talvez seja a chave para a transformação de uma educação rígida em uma educação criativa e articulada à vida em sociedade, que signifique saberes de acordo com os interesses e modos de vida dos indivíduos que estão sendo escolarizados.

A formação de grupos no interior das instituições educacionais – sejam grupos esportivos, artísticos, científicos – por interesse dos(as) educandos(as) com o estímulo dos(as) educadores(as) pode ser o lado informal de uma estrutura que se propõe à formalidade nas ações. A informalidade não significa a falta de regras ou de organização, e sim outra maneira de relação que permite a expressão de todos. No entanto, também requer organização. Ou seja, as funções podem até ter um princípio hierárquico estabelecido coletivamente por idade, ou por pertencimento ao local, ou por mais tempo de vivência em determinada área de conhecimento a partir da qual se constituiu tal grupo, o que respalda a autoridade exercida com a concordância de todos. A legitimidade ocorre quando se trata de uma autoridade conquistada, reconhecida e não repressora. Assim acontece, como exemplo, em grupos e escolas de Capoeira, em que os mestres ou mestras coordenam o coletivo a partir de suas vivências. A experiência cultural, nesse caso, é primordial para que o grupo seja minimamente organizado e receba os conhecimentos básicos necessários para que possa, a partir disso, criar, criticar, expressar de outras formas.

O fato de pertencer a um grupo informal sensibiliza o indivíduo para a dimensão informal oculta da vida em geral. Por detrás da definição oficial das coisas descortina-se todo um panorama interno. Desenvolve-se uma espécie de capacidade dupla para registrar descrições e objetivos públicos, por um lado, e para olhar por detrás deles, considerar suas implicações e descobrir o que realmente vai ocorrer, por outro. Essa habilidade interpretativa é muito freqüentemente sentida como uma espécie de maturação, um sentimento de que se está tornando um “homem do mundo”, de saber como as coisas realmente funcionam na realidade. Ela fornece o verdadeiro conhecimento de quem está “por dentro”, o qual realmente ajuda a enfrentar o dia-a-dia. (WILLIS, 1991, p.41)

Essa dupla capacidade, de registrar e observar o que está além do que os olhos podem ver, ou além do que os estudantes são treinados para enxergar, pode partir da informalidade das relações. Mais despojados, com menos pressão, mas com muita atenção, crianças e adolescentes complexificam suas redes de diálogo, atribuindo a elas conhecimentos que vêm com a experiência do outro, mais velho, mais jovem, mais expansivo ou mais tímido. Conviver livremente, ou informalmente, mas ainda assim seguindo códigos de conduta estabelecidos pelo coletivo de forma espontânea, também compõe o universo escolar. No entanto, essa convivência limita-se ao curto intervalo denominado recreio, quando poderia ser característica de outros momentos, como os encontros de grupos pertencentes à *cultura contra-escolar*. E ressalto que, na minha compreensão, o *contra-escolar* não significa a rejeição de tudo que a escola propõe, mas a transformação de algumas posturas, de métodos e, principalmente, das relações humanas.

Os grupos aos quais refiro são formas de resistência existentes no contexto escolar. Resistem ao pré-estabelecido. Resistem à aceitação acrítica de discursos prontos e repetitivos. Resistem a uma cultura que cristalizou posturas e pensamentos. Mesmo que não sejam criados com esse propósito, os ajuntamentos de pessoas por afinidades diversas criam coletivos que, muitas vezes respeitosos em suas condutas, se empoderam de tal forma que passam a ser respeitados no contexto escolar por sua postura crítica e firme. Aí se revela o processo de quebra de paradigmas no contexto escolar. Não só dessa forma, mas essa se destaca por ter seus(as) protagonistas os(as) educandos(as), mesmo que inicialmente seus movimentos possam ser politicamente ingênuos. Os movimentos significam que algo não está satisfazendo os anseios do público alvo das escolas, ou que algo está faltando ou precisa ser complementado. Eles obrigam os educadores a perceberem que ali existe vontade de mudança e que ela precisa, no mínimo, ser motivo de reflexão.

A prática de uma atividade como a Capoeira, que sugere como efeitos espontâneos o ajuntamento, a constituição de grupo organizado e a conseqüente quebra de alguns paradigmas existentes na escola eurocêntrica, desacomoda condutas, desorganiza ideias, reconstrói impressões, reutiliza espaços físicos de formas diferentes e, por isso, sugere a reflexão. O problema da investigação que proponho: “Quais os efeitos político-pedagógicos produzidos pela prática da

Capoeira no contexto escolar e como são compreendidos pelos coletivos docentes de duas escolas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre?”, vem ao encontro da necessidade de se refletir a respeito não só da Capoeira como prática corporal na escola, mas de todas as nuances que a constituem, dos movimentos que são gerados a partir dessa prática. Tentar identificar esses efeitos - que são político-pedagógicos não só porque remetem à escola, mas porque são produtos de relações entre ideologias, princípios éticos, condutas morais, concepções educacionais – interpretá-los e compreendê-los a partir do olhar dos(as) docentes pode ser o princípio de uma discussão não só necessária à escola, mas à formação dos(as) educadores(as) como cidadãos e cidadãs brasileiros(as) distanciados(as) de sua diversidade étnica ao serem “formados” para atuarem em sala de aula.

3.4 A Capoeira como cultura corporal de movimento na escola

Podemos pensar que a Capoeira mantém estreita relação com os fenômenos políticos e culturais de nossa sociedade. Mas, também, que ela é o próprio fenômeno político e cultural. Sua história apresenta episódios de envolvimento direto com a política brasileira, desde personagens do cenário político que eram capoeiristas, até as reivindicações pelo fim da escravidão no Brasil, marcadas pela presença da Capoeira, em especial na segunda metade do século XIX¹⁵. Suas formas de expressão corporal e musical revelam a diversidade cultural do continente africano miscigenada à diversidade étnica constituída no Brasil, dando forma à identidade cultural brasileira.

A Educação Física escolar foi constituída ao longo de sua história sem priorizar o caráter cultural que relaciona o corpo ao contexto social, ao modo de vida das comunidades. A ênfase no desenvolvimento da aptidão física foi o que orientou as ações do movimento da Educação Física brasileira ao longo de décadas¹⁶. E ainda hoje essa concepção orienta ações pedagógicas de professores(as) que atuam no contexto escolar, subtraindo a cultura corporal de movimento ao desenvolvimento das aptidões físicas e ao aperfeiçoamento técnico. Importante ressaltar que esses dois elementos – aptidão física e aperfeiçoamento técnico – são

¹⁵ Ver Apêndice A.

¹⁶ COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. Cortez, 1992.

imprescindíveis ao aprendizado de práticas corporais diversas que compõem o repertório da Educação Física escolar, como esportes, jogos, ginásticas, danças ou lutas. No entanto, a crítica refere às ações pedagógicas que colocam em segundo plano, ou tornam inexistentes, as abordagens acerca da cultura corporal de movimento como produção social, parte dos valores que constituem a identidade cultural das pessoas e das comunidades.

Como disciplina curricular, a Educação Física e suas concepções sobre corpo e movimento estão presentes há mais tempo no contexto escolar. Suas abordagens, sejam conservadoras ou progressistas, influenciam na forma como a Capoeira é concebida na escola, pois as duas estão diretamente vinculadas pelos conceitos de movimento e de cultura corporal. Importante ressaltar que o desenvolvimento de aptidões físicas como: aperfeiçoamento técnico, expansão da capacidade cardiorrespiratória, desenvolvimento da flexibilidade e da mobilidade articular, aumento da força muscular, entre outras, são elementos importantes para que um(a) jogador(a) de Capoeira evolua tecnicamente. No entanto, sua prática perde o sentido se desvinculada dos complexos movimentos políticos, sociais e culturais que a originaram e que garantiram sua preservação.

Pensar o corpo como cultura, ao invés de pensá-lo como um conjunto de sistemas é primordial para que o trabalho com Capoeira na escola não perca seu significado social. E não só a Capoeira, mas qualquer prática corporal, se esvaziada de elementos culturais, históricos, políticos, tendem a ser banalizadas e inferiorizadas diante de outros conhecimentos presentes no contexto escolar. É constituída culturalmente em nossa sociedade a ideia de que o trabalho intelectual é mais importante, mais valoroso que o trabalho corporal. Essa ideia, equivocada e preconceituosa, com raízes históricas no período colonial brasileiro, se afirma e ganha força à medida que as práticas corporais são apresentadas aos(as) estudantes descoladas de suas origens, das motivações que as fizeram surgir e serem preservadas em nossa cultura.

É fundamental compreender que, no trato com o conhecimento da capoeira, como no trato com qualquer outra cultura corporal, o sujeito deve ser concebido como uma unidade indivisível, que se expressa pela existência cultural, política, social, afetiva, emocional etc. Dada a impossibilidade concreta de uma divisão, pensar o sujeito é pensá-lo em sua totalidade. Daí não ser possível falar de rendimento

corporal sem envolver outras dimensões da existência humana.
(FALCÃO, 2004, p.162)

Os aspectos sociais, políticos, culturais que constituem a Capoeira podem ser o alicerce que vai estruturá-la na escola como cultura corporal de movimento. Pois são esses aspectos que fazem dela uma expressão da identidade nacional, que agrega às valências físicas a história de constituição social brasileira.

4. DECISÕES METODOLÓGICAS

4.1 Problema de pesquisa e objetivos

- 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?

- Objetivo geral

Identificar quais são os efeitos político-pedagógicos produzidos pela prática da Capoeira no contexto escolar na compreensão dos(as) professores(as) colaboradores(as), criando uma síntese argumentativa a respeito da presença dessa manifestação da cultura popular afro-brasileira no contexto escolar.

- Objetivos específicos

- Identificar quais são os efeitos político-pedagógicos produzidos pela prática da Capoeira no contexto escolar na compreensão dos(as) docentes;

- Desenvolver uma síntese argumentativa sobre a presença da Capoeira, cultura popular afro-brasileira, nas escolas a partir das informações construídas durante a pesquisa.

4.2 Caminhos percorridos

Como praticante de Capoeira desde 1997, a reconheço como cultura de resistência, me colocando como uma defensora do papel transformador e revolucionário que essa arte ocupa no contexto histórico e social brasileiro. Portanto, foi desafiador, justamente pelo lugar de onde falo e de onde pesquiso, tentar identificar nesse estudo os efeitos político-pedagógicos que a Capoeira produz no contexto escolar. E para ser desafiador e se configurar como um estudo que realmente não afirma nenhum apontamento antecipado, mas suscita e discute questões, optei pelo olhar de docentes responsáveis por diversas disciplinas que compõem o currículo escolar.

O processo de estranhar o *familiar* torna-se possível quando somos capazes de confrontar intelectualmente, e mesmo emocionalmente, diferentes versões e interpretações existentes a respeito de fatos, situações. (VELHO, 1978, p.45)

Tendo seu *locus* de investigação a escola pública, esse estudo estabelece relações entre a Capoeira e a escola tentando identificar quais os efeitos político-pedagógicos produzidos pela prática da Capoeira no contexto escolar na compreensão dos(as) professores(as). Considerando a escola como instituição de relações diversas e dinâmicas, repleta de singularidades e por isso culturalmente múltipla, essa investigação requereu uma abordagem de natureza qualitativa, a qual,

(...) Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo. Essas práticas transformam o mundo em uma série de representações, incluindo as notas de campo, as entrevistas, as conversas, as fotografias, as gravações e os lembretes. Nesse nível, a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem naturalista, interpretativa, para o mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem. (DENZIN e LINCOLN, 2006, p.17)

A pesquisa foi desenvolvida em duas¹⁷ escolas e, portanto, se constitui, segundo Molina (1999), como um estudo de casos realizado na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre.

¹⁷ Inicialmente, o estudo seria desenvolvido em três escolas: uma com Capoeira extraclasse, uma curricular e outra em que não tivesse Capoeira. Por sugestão de um/uma dos(as) avaliadores(as) da banca de qualificação do projeto de pesquisa, foi retirada a escola que não tinha Capoeira em seu

(...) Ou seja, é um estudo de caso que possui um problema de investigação, que utiliza os mesmos procedimentos de coleta de dados nos distintos lugares de investigação e pode estabelecer comparações cruzadas sem comprometer a compreensão única de cada lugar. (MOLINA, 1999, p.98-99)

A investigação foi realizada em escolas que contemplam 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 em espaços diferentes possibilitou um panorama diverso, principalmente no que se refere aos significados atribuídos pelos(as) educadores(as) a esta manifestação da cultura popular afro-brasileira.

Algumas questões contribuíram com a emergência de categorias para análise e a interpretação das entrevistas e dos questionários. Será que os(as) professores(as) consideram a Capoeira como elemento importante ao contexto escolar? Acreditam que ela contribui na formação dos(as) estudantes? Se sim, em que aspectos? Não consideram relevante sua presença? Ou não são capazes de opinar a respeito? E se não são capazes de opinar, por quais motivos? Desconhecem essa manifestação cultural? Falta de oportunidades para falar a respeito dela? Enfim, são questionamentos que estão constantemente presentes em minhas reflexões e que nessa dissertação foram desvelados com as concepções dos(as) colaboradores(as) da pesquisa.

A construção de informações foi feita a partir dos seguintes procedimentos e instrumentos: análise dos projetos político-pedagógicos das instituições educacionais participantes; questionários aplicados aos coletivos docentes das duas escolas; entrevistas semi-estruturadas com quatro professores(as) de cada escola. Os(as) professores(as) entrevistados(as) foram selecionados(as) por representatividade tipológica (MOLINA, 1999).

Entre os(as) quatro colaboradores(as) de cada escola, foram contemplados os seguintes critérios de inclusão:

quadro de atividades. Foi considerado que as duas escolas com Capoeira em formatos diferentes já contemplariam o problema de pesquisa, não havendo necessidade da terceira.

- a) Um(a) dos(as) colaboradores(as) será o(a) diretor(a) da escola;
- b) Entre os(as) colaboradores(as) haverá, no mínimo, duas mulheres;
- c) Um(a) colaborador(a) terá mais de 30 anos de idade e experiência docente acima de seis anos em escolas públicas (experiente);
- d) Um(a) colaborador(a) terá menos de 30 anos de idade e experiência docente de até seis anos em escolas públicas (pouca experiência);
- e) Nenhum(a) dos(as) entrevistados(as) poderá ser responsável pela disciplina de Educação Física, nem ter formação nessa área, com exceção do(a) diretor(a);¹⁸
- f) Nenhum(a) dos(as) entrevistados(as) poderá ser capoeirista ou já ter exercido essa atividade ao longo de sua vida, com exceção do(a) diretor(a).¹⁹

Além dos(as) quatro docentes de cada escola, optei por um colaborador privilegiado²⁰ 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. Considero relevante o relato histórico para a compreensão da trajetória da Capoeira como elemento educacional no contexto escolar municipal. Paulo Antônio da Costa, conhecido como Mestre Farol, é mestre de Capoeira com quatro décadas de atividade ininterrupta na área, além de ser professor de Educação Física formado pela EsEFIDID/UFRGS em 1984. Seu trabalho com Capoeira nas escolas municipais data da segunda metade da década de 1980, se configurando como um dos pioneiros na rede pública municipal de Porto Alegre.

¹⁸ O(a) diretor(a) será, necessariamente, um(a) dos(as) colaboradores(as). Portanto, nesse caso, não utilizarei o critério de formação inicial para seleção, dando ênfase à experiência na função que desempenha.

¹⁹ Para tentar manter o mínimo de imparcialidade com relação à Capoeira, optei por não selecionar para entrevista aqueles(as) que já tenham praticado ou ainda pratiquem essa atividade. No caso do(a) diretor(a), não levarei em consideração esse critério de exclusão, visto que a ênfase será a função ocupada por ele(a).

²⁰ MOLINA NETO, Vicente e ARROYO, Dolores Graciela Cordero. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. v.18, n.1, p.16-26, 1996.

Durante o desenvolvimento dessa investigação, a partir dos instrumentos selecionados e procedimentos adotados, analisei, interpretei e construí informações, para ilustrar de maneira fidedigna o conhecimento e o posicionamento dos(as) professores(as) colaboradores(as) a respeito da Capoeira, da educação e, principalmente, sobre a Capoeira na educação escolar. Os posicionamentos expressos pelas respostas dos(as) educadores(as) balizaram as reflexões desenvolvidas no decorrer da investigação. Suas opiniões são bastante influenciadas pela presença da Capoeira na escola em que desenvolvem suas atividades docentes. Trazem elementos que percebem em seu cotidiano no espaço escolar apontando, assim, os efeitos político-pedagógicos que a prática dessa atividade produz em suas perspectivas, contemplando o problema que norteou o desenvolvimento dessa pesquisa.

Para melhor compreensão dos(as) leitores(as), construí algumas tabelas, quantificando informações que emergiram da aplicação de questionários aos coletivos docentes das duas escolas participantes da pesquisa. Ao longo dos capítulos, transcrevo trechos de respostas descritivas dos questionários e falas das entrevistas, que referem aos efeitos produzidos pela prática da Capoeira na compreensão dos(as) colaboradores(as), e que emitem opiniões gerais acerca da presença da Capoeira no contexto escolar. Transcrevo, também, momentos de sala de aula relatados pelos(as) professores(as) de diferentes componentes curriculares, em que os conhecimentos específicos da Capoeira se fizeram presentes de alguma forma.

4.3 Questionário e dados empíricos

O questionário²¹ foi elaborado por mim, com questões fechadas e abertas, cujas respostas foram analisadas e organizadas em tabelas – informações quantitativas – e transcritas ao longo do texto – informações qualitativas.

Esse instrumento foi utilizado com a finalidade de obter uma visão geral dos contextos escolares elencados para a realização da pesquisa. As respostas serviram como subsídios de análise para que eu pudesse triangular as informações e, assim,

²¹ Ver Apêndice D.

estabelecer conexões entre a opinião dos(as) docentes, os projetos político-pedagógicos das escolas e as respostas das entrevistas semi-estruturadas realizadas com quatro professores(as) de cada instituição.

Após contato com as direções das duas escolas selecionadas, aceitação de ambas em participar do estudo e sequente aprovação do Comitê de Ética da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, levei os questionários às instituições para serem respondidos pessoalmente. A equipe diretiva de cada escola sugeriu que eu me apresentasse aos coletivos docentes para falar brevemente sobre a pesquisa, seu tema e objetivos, a fim de elucidar a respeito dos questionários que ficariam disponibilizados nas salas de professores(as) durante 15 dias.

A apresentação na EMEF Vizinhança²² ocorreu no início de uma reunião pedagógica, em que o coletivo docente estava reunido. Uma característica na organização física da EMEF Vizinhança despertou minha curiosidade, ao mesmo tempo em que me preocupou com relação ao retorno dos questionários. Há três salas de professores(as). São no mesmo prédio, no mesmo andar, uma ao lado da outra. Nos intervalos, o coletivo docente fica dividido em três espaços diferentes e, muitas vezes, os(as) professores(as) conversam apenas com os(as) colegas que frequentam a mesma sala, segundo relato em diálogo informal com uma professora da escola. Não sei se o envelope com os questionários ficou sempre na mesma sala, ou se transitou entre as três. Preferi não interferir na organização escolar da instituição e apenas ressaltei, na reunião pedagógica onde tive acesso à maioria dos(as) professores(as), a importância da colaboração de cada um e de cada uma para a análise de informações que dariam origem às reflexões que estruturariam esta pesquisa. Na ocasião, já contatei com os(as) quatro docentes que contemplavam os critérios de representatividade para as entrevistas. Todos(as) aceitaram o convite de imediato e as entrevistas foram agendadas nos dias posteriores com cada um(uma) em particular, por meio de mensagem telefônica.

²² Nome fictício atribuído à escola em que a Capoeira é extraclasse. “Vizinhança” remete à ideia de que a Capoeira é “vizinha” das demais atividades escolares, mas não estabelece, necessariamente, uma relação de troca ou proximidade com as mesmas.

Na EMEF Pertença²³, embora eu seja professora de Educação Física e de Capoeira desta escola há quatro anos e desenvolva um projeto com Capoeira pelo mesmo período de tempo, também achei necessária a apresentação da pesquisa ao grande grupo, para formalizar minha atual posição de professora-pesquisadora. Como na outra escola, a explanação ocorreu no início de uma reunião pedagógica, contando com a presença da maioria do coletivo. Na ocasião, adotando o mesmo procedimento da Escola Vizinhança - onde apresentei a pesquisa uma semana antes - já contatei com os(as) quatro docentes que contemplavam os critérios de representatividade para as entrevistas. Todos(as) aceitaram o convite de imediato e as entrevistas foram agendadas nos dias posteriores com cada um(uma) em particular, pessoalmente, nos momentos em que eu os(as) encontrava na escola.

Às(aos) professores(as) entrevistados(as) foram atribuídos nomes fictícios, a fim de preservar suas identidades. Os nomes remetem a nomenclatura de movimentos do jogo da Capoeira e foram escolhidos por mim. A escolha se deu a partir do que observei nas falas de cada colaboradora(o), quando estabeleci uma identificação entre nome e/ou execução do movimento e o discurso emitido. Docentes entrevistados(as) na Escola Vizinhança: Ginga, Rasteira, Ponteira e Negaça. Docentes entrevistados(as) na Escola Pertença: Benção, Chapa, Meia-lua e Aú.

Em função de minha proximidade com os(as) colegas da Pertença, imaginei que o número de questionários respondidos superaria muito a EMEF Vizinhança, até mesmo pela diferença na estrutura física. Na EMEF Pertença há somente uma sala de professores(as), onde a maioria se reúne nos intervalos e dialoga constantemente. Há uma visível distribuição em subgrupos que se reúnem nas pequenas rodas de conversa que se formam, seja por afinidade pedagógica ou por

²³ Nome fictício atribuído à escola em que a Capoeira é curricular e extraclasse. "Pertença" remete à ideia de pertencimento, nesse caso, ao contexto escolar. Há uma identidade cultural nessa escola, construída ao longo de sua história, que dialoga com os princípios de trabalhos coletivos, interdisciplinares. Entende-se por identidade cultural "aqueles aspectos de nossas identidades que surgem de nosso "pertencimento" a culturas étnicas, raciais, linguísticas, religiosas e, acima de tudo, nacionais" (HALL, 2001). Ou seja, identidades culturais referem-se ao encontro das particularidades do sujeito – e das áreas de conhecimento presentes na escola - com as vivências em um determinado local. Já por pertencimento refiro ao compartilhamento de experiências, vivências e características pessoais e coletivas entre os integrantes da comunidade escolar. O pertencimento, portanto, induz às relações sociais, à participação do sujeito em uma sociedade, comunidade ou grupo cultural, na sua relação com o espaço físico e também a outras questões relativas aos valores e referências adquiridas continuamente no processo de socialização.

amizade. Sobretudo, todos e todas têm acesso ao mesmo espaço com a oportunidade de convívio, ao menos nos intervalos de recreio.

Organizei as cópias dos questionários em duas pastas com a seguinte identificação na capa de cada uma delas: *“Questionários: Pesquisa Capoeira na Escola. Mestrado EsEFID/UFRGS. Conto com a colaboração dos(as) colegas! Muito obrigada!”*. Na EMEF Vizinhança deixei a pasta aos cuidados da equipe diretiva, para que essa encaminhasse ao coletivo docente. Na EMEF Pertença, onde trabalho, coloquei a pasta com a mesma identificação em cima da mesa da sala de professores(as). A intenção era de disponibilizar 15 dias, situados entre final do mês de agosto e a primeira quinzena de setembro de 2016, para que fossem preenchidos conforme o tempo dos(as) professores(as). Durante os 15 dias, telefonei duas vezes para a EMEF Vizinhança, no início de cada semana, a fim de lembrar a equipe diretiva a respeito do preenchimento. No primeiro telefonema conversei com o supervisor pedagógico e no segundo com a diretora, pois ambos estavam cientes da pesquisa. Nos telefonemas, perguntava quantos questionários já estavam respondidos, procurando acompanhar o desenvolvimento em função do prazo previamente definido. Na EMEF Pertença, frequentemente durante os intervalos, lembrava os(as) colegas sobre o preenchimento. Em função da pouca adesão dos(as) docentes nas duas escolas, o tempo foi ampliado e os questionários ficaram disponíveis em cada instituição por mais uma semana além do prazo inicial previsto.

As duas escolas contam com um coletivo docente que oscila entre 75 e 90 professores(as), dependendo se o quadro está completo em função de licenças ou falta de recursos humanos não sanada pela mantenedora. Imaginei que na escola em que trabalho, pela proximidade que os(as) colegas têm comigo, pelo acesso e participação no Projeto Capoeira em Diálogo, o número de colaboradores(as) em relação à Vizinhança seria muito superior. No entanto, apesar de ter mais adesões, o número ficou bastante próximo. A Pertença teve 29 questionários respondidos e a Vizinhança 22. Isto é: 38,6% e 24,5% respectivamente, o que, segundo Molina (1996), se adequa ao conjunto de trabalhos científicos que utilizam questionários entre os instrumentos de construção de informações.

No próximo subcapítulo apresento a quantificação, expressa em tabelas, de algumas informações construídas durante a análise das respostas contidas nos

questionários aplicados nas duas escolas. Palavras, expressões, conhecimentos acerca da legislação referente à cultura afro-brasileira na escola, são expressas nesse instrumento e se somam à tentativa de identificação dos efeitos produzidos pela prática da Capoeira no contexto escolar, bem como à compreensão dos mesmos na perspectiva de cada docente que colaborou respondendo às questões.

Para fins de organização, selecionei quatro questões, divididas nas seguintes tabelas:

- a) Palavras e/ou expressões que se repetiram nas respostas, referentes ao que a prática da Capoeira promove na escola;
- b) Quanto à inserção da Capoeira no currículo escolar;
- c) Quanto à Capoeira ser ofertada como componente no currículo regular ou extraclasse;
- d) Conhecem o teor da Lei Federal 10.639/03.

Os dados diferem bastante de uma instituição para outra, o que me levou a reflexões acerca do formato como a Capoeira se apresenta em ambas as escolas: curricular ou extraclasse. Os formatos têm direta influência no resultado, o qual está exposto nas referidas tabelas e expresso ao longo do texto.

4.4 Jogo de dentro x Jogo de fora

O título deste subcapítulo faz uma alusão ao jogo de Capoeira. Trata-se de expressões utilizadas pelos(as) capoeiristas para determinar certos tipos de jogo. No “jogo de dentro” os movimentos são realizados com os(as) jogadores(as) bastante perto um(a) do(a) outro(a), desferindo golpes que passam muito próximos do corpo do(a) companheiro(a) de jogo. Dá a sensação de que os corpos se misturam, numa sequência de golpes, esquivas e contragolpes. O contrário, quando o jogo é realizado com os(as) capoeiristas mais afastados(as), não gera a sensação tão ostensiva de ameaça, tanto a quem observa quanto a quem joga. A esse jogo aplica-se, com frequência, a expressão “jogo de fora”.

Quanto mais próximo um(a) do(a) outro(a), mais efeitos, consequências são causadas. Os ataques, por serem realizados muito perto, requerem uma reação rápida e eficaz, podendo ser uma esquivada ou um contragolpe que dê continuidade à movimentação gerada pela mistura de um corpo ao outro. No “jogo de dentro”, a quem observa, dá até mesmo a impressão de que os dois corpos são um só.

A relação dessas expressões com a pesquisa, em especial com este subcapítulo, se dá a partir do formato que a Capoeira se apresenta nas duas escolas onde foram obtidas as informações. Na EMEF Pertença a Capoeira está inserida no currículo - componente em turmas integralizadas, conteúdo das aulas de Educação Física e componente nos currículos diferenciados – e como atividade extraclasse – complementação curricular em turno inverso. Portanto, pela frequência com que aparece em diversos espaços e tempos escolares, ela está mais perto dos(as) demais professores(as), dos(as) estudantes e de toda a comunidade escolar. A esta relação de proximidade atribuo a metáfora “jogo de dentro”, em que os “corpos” – Capoeira e escola - se misturam e passam a se movimentar jogando juntos, se transformando mutuamente. Na EMEF Vizinhança, a Capoeira esteve apenas como atividade extraclasse, não participando com tanta intensidade das atividades escolares cotidianas. A convivência com o coletivo docente e com a comunidade escolar não ocorria com frequência, em tempos e espaços diversos. Poucos dias e horários na semana, não possibilitaram aproximação entre as pessoas - a não ser entre aquelas que praticavam -, nem uma constância nos diálogos sobre essa atividade. Em função do distanciamento entre a Capoeira, o coletivo docente e a rotina escolar, atribuo a metáfora “jogo de fora”.

4.4.1 EMEF Pertença... Jogo de Dentro

Na EMEF Pertença, a Capoeira se insere nos formatos curricular e extraclasse há quatro anos. Como atividade curricular ela é componente nas turmas integralizadas de primeiro ciclo - três primeiros anos do ensino fundamental - conteúdo de Educação Física em turmas do segundo ciclo – quarto, quinto e sexto ano do ensino fundamental - e atividade que compõe o currículo diferenciado de crianças e adolescentes com necessidades educacionais especiais de primeiro, segundo e terceiro ciclos. Como extraclasse ela é ofertada aos três ciclos em turno inverso, manhã e tarde, e as turmas são compostas de forma mista, por adesão.

A escola conta com um coletivo docente que oscila entre 75 e 90 professores(as). Foi disponibilizado o número de questionários que atendessem a esta demanda. Retornaram 29 questionários preenchidos.

a) Palavras e/ou expressões que se repetiram nas respostas, referentes ao que a prática da Capoeira promove na escola.

(Cito as que aparecem, no mínimo, três vezes no total dos 29 questionários)

	Nº de vezes
- <i>Cultura afro-brasileira:</i>	7
- <i>Desenvolvimento:</i>	7
- <i>Integração:</i>	7
- <i>Respeito:</i>	6
- <i>Sociabilidade:</i>	6
- <i>Cultura Popular:</i>	4
- <i>História:</i>	4
- <i>Linguagem Corporal:</i>	4
- <i>Interdisciplinaridade:</i>	3
- <i>Movimento:</i>	3
- <i>Música:</i>	3
- <i>Educação Corporal:</i>	3
- <i>Valores:</i>	3

b) Quanto à inserção da Capoeira no currículo escolar:

- <i>Nenhum(a) professor(a) contrário(a).</i>

c) Quanto à Capoeira ser ofertada como componente no currículo regular ou extraclasse:

- <i>Regular:</i>	11 professores(as) favoráveis.
- <i>Extraclasse:</i>	4 professores(as) favoráveis a esse formato.
- <i>Nos dois:</i>	11 professores(as) consideram importante a Capoeira ser ofertada nos dois formatos.
- <i>Tanto faz:</i>	3 professores(as) foram indiferentes quanto ao formato.

d) Conhecem o teor da Lei Federal 10.639/03:

- <i>Conhecem a lei:</i>	21 professores(as)
--------------------------	--------------------

- Não conhecem a lei:	7 professores(as)
- Não responderam:	Um(a) professor(a)

4.4.2 EMEF Vizinhança... Jogo de Fora

Na EMEF Vizinhança, a Capoeira ocorreu em formato extraclasse ao longo de, aproximadamente, seis anos não consecutivos, até meados de 2016. A atividade estava vinculada ao Programa Mais Educação²⁴, do Governo Federal, o qual foi interrompido na maioria das escolas públicas municipais ao longo do ano de 2016. O Governo Federal afirmou a falta de recursos para a manutenção do Programa, justificando assim sua interrupção temporária.

A escola conta com um coletivo docente que oscila entre 75 e 90 professores(as). Foi disponibilizado o número de questionários que atendesse a esta demanda. Retornaram 22 questionários preenchidos.

a) Palavras e/ou expressões que se repetiram nas respostas, referentes ao que a prática da Capoeira promove na escola.

(Cito as que aparecem, no mínimo, três vezes no total dos 22 questionários)

	Nº de vezes
- <i>Cultura:</i>	6
- <i>Expressão corporal:</i>	5
- <i>Respeito:</i>	5
- <i>Esporte:</i>	4
- <i>Disciplina:</i>	3
- <i>Interação:</i>	3

b) Quanto à inserção da Capoeira no currículo escolar:

- <i>Um(a) professor(a) se coloca contrário(a) à inserção da Capoeira no currículo escolar.</i>

c) Quanto à Capoeira ser ofertada como componente no currículo regular ou extraclasse:

²⁴ Programa de educação integral do Governo Federal, com atividades extracurriculares disponibilizadas em turno inverso.

- <i>Regular:</i>	Um(a) professor(a) favorável.
- <i>Extraclasse:</i>	13 professores(as) favoráveis a esse formato.
- <i>Nos dois:</i>	4 professores(as) consideram importante a Capoeira ser ofertada nos dois formatos.
- <i>Tanto faz:</i>	4 professores(as) foram indiferentes quanto ao formato.

d) Conhecem o teor da Lei Federal 10.639/03:

- <i>Conhecem a lei:</i>	16 professores(as)
- <i>Não conhecem a lei:</i>	5 professores(as)
- <i>Não responderam:</i>	um(a) professor(a)

A partir das respostas dos questionários, pude observar quais aspectos da Capoeira chamavam mais atenção das professoras e dos professores. As opiniões sobre a Capoeira ser curricular ou extraclasse, o conhecimento dos coletivos docentes a respeito da legislação específica sobre a cultura afro-brasileira nas escolas e suas observações sobre a Capoeira e a educação, deram subsídios para que eu desenvolvesse o roteiro de entrevista²⁵ posteriormente utilizado com quatro docentes de cada instituição.

²⁵ Ver apêndice E.

5. OS EFEITOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS PRODUZIDOS PELA PRÁTICA DA CAPOEIRA NA ESCOLA

Identificar os efeitos político-pedagógicos produzidos pela prática da Capoeira no contexto escolar na compreensão dos(as) docentes de duas escolas municipais de Porto Alegre, é o problema que norteia esse estudo.

Para chegar a estes efeitos, identificando-os como consequências da prática da Capoeira no contexto escolar, iniciei pela análise das entrevistas semi-estruturadas, realizadas com quatro docentes de cada uma das instituições selecionadas para a pesquisa. No decorrer da transcrição das entrevistas, percebi que alguns temas eram recorrentes nas falas dos(as) colaboradores(as), já atentando para a possibilidade destes temas serem os efeitos que eu buscava identificar. Fui destacando algumas palavras e expressões que se repetiam para, posteriormente, analisá-las relacionando com o contexto da fala, com o tema abordado e com a escola de origem do(a) entrevistado(a). Todas as informações foram agrupadas em unidades por aproximação temática e, posteriormente, organizadas em categorias de análise que deram origem a seis capítulos, onde aprofundo algumas discussões apresentadas pelos(as) colaboradores(as) deste estudo. Refletindo sobre os temas centrais que constituíram cada categoria, observei que eles eram consequências da presença da Capoeira nas escolas. Concluí, então, que essas consequências eram os efeitos que eu buscava identificar. Como cada uma delas foi extraída das falas dos(as) colaboradores(as), ali estavam os efeitos na compreensão dos coletivos docentes das duas escolas, contemplando, assim, o problema de investigação deste estudo.

Após as transcrições, iniciei a análise dos questionários, os quais foram disponibilizados a todos(as) os(as) docentes das duas escolas. O instrumento é composto por questões abertas e fechadas. As respostas das questões fechadas foram organizadas em tabelas, a fim de fazer um paralelo entre as duas escolas, que apresentaram algumas diferenças significativas no que diz respeito à compreensão dos(as) professores(as) acerca da Capoeira no contexto escolar. As questões abertas foram lidas, analisadas e interpretadas detalhadamente. Da mesma forma como foi realizada a identificação das unidades de significado nas entrevistas, fiz também com as respostas dos questionários. Palavras foram extraídas e agrupadas

por proximidade temática, sendo alocadas nas categorias estabelecidas a partir da transcrição das entrevistas, as quais contemplavam os temas emergentes dos questionários. As palavras selecionadas, os temas elencados e o agrupamento dessas informações tornaram-se as categorias de análise da pesquisa. Cada categoria deu origem a um dos seis capítulos subsequentes, os quais apresentam 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, parceiras no desenvolvimento desta dissertação.

5.1 Disciplina, respeito, convívio

Três palavras que expressam o primeiro efeito produzido pela prática da Capoeira no contexto escolar, segundo os coletivos docentes da Vizinhança e da Pertença. Encontrei a síntese dessa compreensão na seguinte frase: “A Capoeira tem a disciplina de como fazer e tem a liberdade de fazer.” (Prof^a. Chapa, EMEF Pertença. Entrevista realizada em 14/10/2016) e estabeleci, a partir dela, minha reflexão sobre o tema.

O treino físico ou o aprendizado da musicalidade requerem a repetição dos movimentos e da reprodução rítmica dos diferentes toques dos instrumentos musicais. Essa repetição em busca do aperfeiçoamento técnico exige atenção e concentração e expressa a parte da “disciplina”, que pode ser observada por quem passa pela aula. A execução dos movimentos durante o jogo, sua combinação aleatória, as cantigas entoadas, os improvisos rítmicos, os sorrisos durante o canto, passam a ideia de liberdade de expressão.

Assim... como qualquer atividade física bem direcionada, ela estimula e relaxa. Então o aluno que faz capoeira, tende a ficar mais disciplinado, tem mais pique e também fica mais tranquilo... porque eu acho que é um esporte, não sei se é considerado esporte, mas eu acho que tem esse efeito né... relaxa o aluno que joga capoeira... ele não é violento, não é tenso num conflito, entendeu? Ele sabe melhor “jogar” mesmo com as situações e resolver. (Prof^a. Ginga, EMEF Vizinhança. Entrevista realizada em 19/10/2016)

A observação da professora Ginga, da Escola Vizinhança, é caracterizada por uma aparente contradição entre dois conceitos: estímulo e relaxamento. O estímulo

remete à ideia de que a criança ou o(a) adolescente praticante de Capoeira torna-se mais atento(a), mais disposto(a) à realização das tarefas cotidianas. Por outro lado, sente-se relaxado(a), devido à canalização de sua energia à prática corporal orientada. Importante enfatizar que a professora relaciona o que chama de relaxamento com a concepção de “não violento”, ou seja, capaz de solucionar conflitos com tranquilidade e destreza. Para melhor explicitar sua percepção ela utiliza a metáfora do “jogo”, atribuindo certa flexibilidade às relações interpessoais estabelecidas no contexto escolar entre os(as) estudantes.

As falas das professoras, em que estão explícitos os conceitos “disciplina”, “liberdade”, “estímulo” e “relaxamento”, vão ao encontro do que outra colaboradora chamou de “caixinha mágica”.

Os professores vem: o que faço com aluno tal? Aí vem a supervisão: o que fazer com aluno tal... ele não consegue ficar! Ou os pais vêm com uma demanda assim... ah... porque meu filho tá precisando fazer uma atividade. Aí eu sento com o pai... aí quando tu vai ver o problema é muito sério... não é que a mãe quer que ele faça uma atividade, não! Ele precisa fazer uma atividade! Ele tem necessidade de movimentar... e começa a me dar um desespero porque às vezes não tem atividades suficientes onde a gente consiga inserir, que ele consiga ficar e gostar de ficar na escola. E a capoeira sempre é uma coisa aberta que ele vai conseguir ficar, vai conseguir gostar de ficar. É como se fosse na verdade uma *caixinha mágica*! Eu disse meu Deus, ainda bem que tem a capoeira que ele vai participar. (Prof^a. Benção, EMEF Pertença. Entrevista realizada em 13/10/2016)

Para definir uma atividade que atrai as crianças e, ao mesmo tempo, faz com que se tornem mais atentas, respeitosas, tranquilas e não violentas a professora Benção se apoiou na metáfora “caixinha mágica”. Espontaneamente, ela encontrou esse conceito que, no seu entendimento, contempla tudo que a Capoeira significa como atividade pedagógica na escola. A união do prazer com a disciplina resulta positivamente na rotina escolar, principalmente de estudantes que, por terem necessidades educativas especiais, precisam participar com frequência de uma atividade com tais características.

Eu acho que ela foi uma... “arma” essencial pra gente fazer com que os alunos circulem dentro dos espaços quando eles não conseguem se adaptar exatamente dentro daquele período regular das sete e meia ao meio dia. Eu fico pensando: o que seria de alguns alunos se a gente não tivesse a capoeira? Como que a gente ia conseguir fazer com que eles se envolvessem, gostassem de ficar dentro da escola? (Prof^a. Benção, EMEF Pertença. Entrevista realizada em 13/10/2016)

A Capoeira aparece como uma alternativa viável para a adaptação, ou para o controle, de crianças e adolescentes considerados “inquietos”. Aqui podemos problematizar acerca do conceito de inquietude nas faixas etárias em questão, sobre a dificuldade de qualquer ser humano, em especial na infância e na adolescência, em se manter sentado por muito tempo. A escola ainda conserva características de um ambiente necessariamente silencioso, em que o movimento corporal aparece como um entrave às aprendizagens cotidianas. “A escola é a zona do formal” (WILLIS, 1991, p.37) onde se desconsidera, em muitas situações, a possibilidade de construção de conhecimento a partir das relações corporais, do movimento humano intrínseco à sua existência, a não ser nas aulas de Educação Física ou outras relacionadas à cultura corporal. Compreender o corpo como um complexo que não se distancia das capacidades cognitivas mas, pelo contrário, é responsável por todas as abstrações, elaborações e concretizações de conhecimento adquirido é uma teorização que já circula nos diálogos escolares, entre gestoras(es), professores(as) e estudantes. Mas transpor esses diálogos para ações pedagógicas fazendo com que, de fato, se considere o movimento corporal na aprendizagem como elemento fundamental, ainda é um desafio.

As pessoas que trabalham com educação, em especial os(as) professores(as) das duas escolas pesquisadas, apresentam uma compreensão evidente acerca da importância da atividade física para a formação humana. Relacionam com muita tranquilidade a questão corporal com o desenvolvimento cognitivo. No entanto, o corpo em movimento na escola, os sons produzidos durante as práticas das atividades no pátio, a música presente nas batucadas nas classes, as crianças e adolescentes que não conseguem parar, ainda se mostram como incômodos a alguns(as) educadores(as). Sobretudo, o movimento e o som, intrínsecos às práticas corporais de forma geral, não são apenas incômodos que limitam o desenvolvimento de ações pedagógicas. Penso que a falta de ações nesse âmbito se dá, também, porque as atividades relacionadas ao corpo permanecem em posições inferiores na escala hierárquica revelando, ainda, a existência de uma concepção ideológica acerca “das espécies de conhecimento que as escolas consideram como as mais importantes” (APPLE, 1982, p.58). Consciente ou inconscientemente, grande parte dos(as) docentes corrobora e reproduz essa afirmação de trinta e cinco anos atrás, ao hierarquizar as diferentes formas de ensinar e aprender.

Observo, ainda, se esses limites colocados para a execução de práticas pedagógicas relacionadas ao corpo e à musicalidade são referentes ao ensino ou à aprendizagem. Não tenho dúvidas com relação à capacidade de aprender em movimento, desde que este seja direcionado, com intencionalidade pedagógica. Mas questiono a disposição das educadoras e dos educadores, somada à falta de formação, para ensinar a partir do movimento, aproveitando a corporeidade como elemento facilitador da aquisição e construção de conhecimento no contexto escolar.

Retomo aqui a fala da professora Benção, quando coloca a Capoeira como “caixinha mágica” – eu diria “salvação” – para o “problema” dos(as) inquietos(as): “Como que a gente ia conseguir fazer com que eles se envolvessem, gostassem de ficar dentro da escola?” (Prof^a. Benção, EMEF Pertença. Entrevista realizada em 13/10/2016), a qual revela a carência das instituições escolares no que refere à presença de atividades, projetos e ações que contemplem os anseios da infância e da adolescência, respeitando seus desejos, interesses e necessidades fisiológicas intrínsecas a cada uma das faixas-etárias. Eu faria a mesma pergunta que a professora, mas direcionaria ao coletivo docente: o que vocês podem fazer para promover o envolvimento das crianças e dos(as) adolescentes nas atividades escolares, de modo que estas se tornem prazerosas, suscitando o gosto pelo contexto escolar? Os(as) estudantes podem e devem gostar da escola e quem tem a função de promover esse desejo, esse gosto, são sim os(as) educadores(as), com atividades que os(as) envolvam e que se relacionem com seus modos de vida, dando significado às aprendizagens.

A questão do “gostar” da Capoeira não aparece como único fator que promove o bom desenvolvimento e a aceitação da atividade pelos(as) estudantes. Uma das professoras acrescenta a conscientização que, aliada ao “gostar”, seria também um elemento essencial para o bom desenvolvimento das aulas de Capoeira. Segundo a colaboradora, esta conscientização é suscitada a partir do respeito por quem ensina, pelo(a) mais velho(a) – ancestralidade²⁶ – e do saber ouvir, da

²⁶ ARAÚJO, Maíra Lopes de. e PONSO, Caroline Cao. **Capoeira: a circularidade do saber na escola**. Ed. Sulina, 2014.

oralidade²⁷, uma das formas mais comuns de transmissão e construção de conhecimento na cultura afro-brasileira.

Eu acho que é um trabalho assim... e aí eu não sei o que é específico da capoeira, mas isso me lembra bastante essa questão afro de respeito a quem tá te ensinando alguma coisa. Respeito a quem é mais velho, respeito a quem tá tentando te ensinar... então eu acho que isso também é passado pra eles. Acho que tem a questão de eles gostarem – e isso já ajuda bastante, independente de ser a capoeira – mas acho que tem essa questão da conscientização também, da hora de ouvir e tal, que vem da cultura afro... (Prof^a Rasteira, EMEF Vizinhança. Entrevista realizada em 19/10/2016).

Mais adiante ela continua a reflexão, expondo sua impressão sobre o que a leva a crer que essa forma de construir conhecimento gera uma conscientização nos(as) estudantes acerca da importância da escuta no processo de ensino e aprendizagem. Faz uma relação comparativa com nosso modo de vida atual, referindo à ansiedade como empecilho para o desenvolvimento dessa escuta, a qual, em sua interpretação, contribui para a construção de um processo mais harmônico entre o ensinar e o aprender.

(...) e a gente tem muito também na nossa cultura de uma ansiedade de não ouvir a história inteira... de querer já o resumo. (...) Porque eu já convivi com as pessoas que tem forte essa influência, elas contam a história muito mais lentamente, com muito mais calma e as pessoas em volta ouvem porque aquilo ali é aquilo que eles têm pra fazer nesse momento... não é assim encerrar a história pra ir fazer outra coisa. Eles querem ouvir, eles querem entender, é um outro sentido pra o que tá sendo falado... e acho até a maneira de falar... (Prof^a Rasteira, EMEF Vizinhança. Entrevista realizada em 19/10/2016).

Quando a professora Rasteira fala “nossa cultura”, se refere ao nosso modo de vida, baseado nas culturas ocidentais, em que a figura do(a) ancestral não é primordial, ou não é tão enaltecida como nas manifestações das culturas afro-brasileiras e indígenas. As pessoas que lecionam Capoeira, em seus fazeres pedagógicos, carregam valores afro-brasileiros porque a própria manifestação é construída a partir deles, tais como: ancestralidade, memória, oralidade, musicalidade, corporeidade, circularidade, ludicidade, religiosidade, cooperativismo, axé. Portanto, cantar, contar histórias, reverenciar os(as) mestres(as), são atitudes

²⁷ ARAÚJO, Máira Lopes de. e PONSO, Caroline Cao. **Capoeira: a circularidade do saber na escola**. Ed. Sulina, 2014.

de rotina na prática da Capoeira. Porém, não posso afirmar que em todas as práticas estes valores são ressaltados, ou colocados como elementos constitutivos das ações pedagógicas dos(as) docentes.

Podemos suscitar inúmeras reflexões sobre o que é disciplina na escola e sua proximidade com as formas de controle, utilizando como referenciais as obras de Willis (1991) e Giroux (1988), e fazer contrapontos com as concepções de corpo, movimento e musicalidade na cultura afro-brasileira, apresentadas por Araújo e Ponso (2014). No entanto, o que fica evidente na realização desta pesquisa, a partir da análise das informações e, principalmente, das falas dos(as) colaboradores(as), é que nas duas escolas pesquisadas a disciplina é apontada como característica do trabalho com Capoeira. Seguem-se a ela, as palavras “respeito” e “convívio”, como se a primeira gerasse as outras duas. Esses três conceitos percorreram a investigação nas falas dos(as) entrevistados(as), assim como apareceram com frequência nos questionários aplicados nas duas instituições.

Apesar das evidências emergentes na pesquisa com relação à disciplina, ao respeito e ao convívio como efeitos produzidos pela prática da Capoeira na escola, também aparecem controvérsias na compreensão dos(as) docentes. A mesma atividade que é considerada a “caixinha mágica”, por apresentar características de acolhimento às crianças e adolescentes, contribuindo para sanar “problemas” relacionados à disciplina de alguns(as) estudantes, produz efeitos que são, em alguns casos, enfatizados como empecilhos para a aprendizagem. O mais ressaltado deles é a musicalidade proveniente das aulas de Capoeira. Elemento essencial desta manifestação da cultura popular afro-brasileira, sem o qual a Capoeira perde características fundantes de sua constituição, a musicalidade aparece em muitas falas de colaboradores(as) das duas escolas. As falas apontam a musicalidade, o som emitido, como “barulho” que perturba o ambiente escolar, interferindo na aprendizagem dos(as) estudantes que estão em outras atividades.

5.1.1 Capoeira, comunidade e envolvimento familiar

A capoeira atinge a toda comunidade escolar. Faz parte dos movimentos escolares. Dialoga com todos. (Questionário/EMEF Pertença)

O potencial de imersão nas comunidades é marca registrada da Capoeira. Fruto das camadas mais pobres de nossa sociedade, forjada como elemento de resistência dos oprimidos pelo sistema escravista e posteriormente pelo capitalismo, ela dialoga com suas origens quando se insere nas comunidades periféricas de nossa sociedade. O som, a inclusão, o acesso que uma roda de Capoeira promove instigam a participação das famílias nas atividades.

A partir de uma criança que frequenta as aulas de Capoeira, cria-se espontaneamente um laço de identidade e afetividade com uma família inteira, que passa a ir às rodas, aos eventos, às apresentações realizadas na escola e em outros espaços, como parques, praças, centros de comunidade. Na intenção primeira de prestigiar a criança ou o(a) adolescente, acompanhar seu desenvolvimento na atividade ou conhecer um pouco mais a respeito, as famílias começam uma aproximação com a Capoeira, o que resulta em um evidente protagonismo comunitário no contexto escolar. Segundo uma das professoras entrevistadas na Escola Pertença, a postura das famílias é diferente quando se trata da Capoeira:

E eu acho uma outra coisa interessante que são as famílias envolvidas. Isso que eu gosto de ver na capoeira, aqui na escola. Eu vejo as famílias envolvidas.(...) as pessoas perguntando às três horas da tarde, quando a gente entregava os alunos, esse interesse... eles perguntavam pela capoeira mais que eles perguntavam pelas outras disciplinas. E eles queriam que eu explicasse mais a capoeira. (Prof^a. Benção, EMEF Pertença. Entrevista realizada em 13/10/2016)

Assim como os(as) professores(as), provavelmente os familiares percebiam os efeitos que a Capoeira produz. Ela agrega, disciplina, diverte, inclui. Talvez percebam mais esses efeitos no reflexo das aprendizagens expressos por seus filhos e suas filhas, nas posturas e no conhecimento construído e demonstrado no dia a dia, do que nas ações pedagógicas. Seja por curiosidade ou por identificação cultural, fato é que a Capoeira inserida no espaço escolar é um canal de comunicação entre a comunidade e a escola.

5.2 Som, música, barulho

A presença da Capoeira na escola, com sons provenientes do toque dos instrumentos musicais, do canto e das palmas, gera reflexões acerca do silêncio, ou dos tipos de barulho aceitáveis no ambiente escolar.

As referências à produção sonora da Capoeira foram recorrentes nas falas dos(as) educadores(as) colaboradores(as) desse estudo. Na maioria das vezes, remetendo à ideia de interferência negativa nos diversos espaços de aprendizagem em que pode se ouvir os sons produzidos durante a atividade. No entanto, me chamou muita atenção uma fala que destacou positivamente o silêncio das aulas de Capoeira, referindo à questão disciplinar, comportamental dos(as) participantes. “A professora de Capoeira era a única que conseguia total silêncio.” (Profª Rasteira, EMEF Vizinhança. Entrevista realizada em 19/10/2016). Estamos, portanto, diante de duas contradições: a primeira se apresenta a partir da constatação de que a Capoeira produz disciplina, respeito e convívio harmônico ao mesmo tempo em que seus sons interferem negativamente no contexto escolar, conforme falas dos(as) colaboradores(as); a segunda contradição, observada a partir desse relato da professora Rasteira, está no fato da professora de Capoeira da escola ser a única que conseguia total silêncio, mesmo na presença da musicalidade.

Ao mesmo tempo que produz som, música, barulho, ela promove o silêncio? Segundo uma das professoras colaboradoras da pesquisa, sim. Ela enfatiza que, de acordo com suas observações sobre as aulas de Capoeira na escola, a professora responsável por aquela atividade era a única que obtinha total silêncio de seus/suas alunos(as) durante a aula. Portanto, sua frase que carrega uma aparente contradição, expressa e afirma, mais uma vez, a ideia de que a prática da Capoeira no contexto escolar produz disciplina e respeito, concomitante à produção sonora, musical. Posso, inclusive, relacionar essa produção sonora, musical, com a necessidade do silêncio das vozes, dos gritos desordenados, das correrias sem propósito. Cabe aqui a reflexão: de que tipo de silêncio e de barulho os(as) colaboradores(as) estão falando? O que, exatamente, atrapalha o ambiente escolar? A professora Ginga, da EMEF Vizinhança, faz exatamente essa observação em um trecho da entrevista:

(...) a gente tava ouvindo... mas eu, pessoalmente, nunca achei um som que atrapalhasse. Como me referi antes ao futebol, atrapalhava muito mais pela gritaria, pela vibração sonora do futebol, que é bem mais intensa do que o som do berimbau e do batuque... (Profª. Ginga, EMEF Vizinhança. Entrevista realizada em 19/10/2016).

Essa fala vai ao encontro da reflexão acerca dos barulhos aceitáveis no ambiente escolar. O silêncio absoluto é imprescindível? Ele é possível na escola? O som organizado, resultante de um momento de aprendizagem, atrapalha? Será que os(as) educadores(as) estão generalizando o conceito de barulho, como se toda e qualquer produção sonora fosse motivo de distração na escola? Outra colaboradora desse estudo ressalta que os(as) estudantes não fazem silêncio absoluto, apresentando uma fala mais condizente com a realidade observável nas duas escolas participantes desta pesquisa: “Eles têm que aprender a trabalhar com som, até porque eles não fazem tanto silêncio também na sala de aula.” (Profª Rasteira, EMEF Vizinhança. Entrevista realizada em 19/10/2016).

Com relação às sonoridades presentes no contexto escolar, cabe observarmos que as escolas do município de Porto Alegre têm aulas de música como componente curricular em todos os anos ciclo do ensino fundamental. No entanto, as atividades musicais referentes a este componente não são citadas nas entrevistas e questionários como algo que atrapalha. As aulas de música são referenciadas em alguns momentos, mas apenas quando os(as) colaboradores(as) fazem a relação das aprendizagens da Capoeira com a educação musical.

Na aula de música, trabalhando a música e o ritmo do pandeiro com palmas, uma menina do primeiro ano levantou e ficou gingando no ritmo. (Questionário/EMEF Vizinhança).

Os(as) colaboradores(as) da pesquisa também apresentaram em suas reflexões a questão da falta de espaço físico adequado às atividades que produzem sons, sejam elas relacionadas à Capoeira, à Música ou à Educação Física.

(...) a capoeira também requer espaços adequados e de garantia para sua realização na escola, pois infelizmente como toda a área de Educação Física sofre, o “barulho” proveniente da musicalidade com frequência atrapalha as outras áreas do conhecimento quando estão realizando atividades que exijam silêncio, pois nossas escolas não são planejadas considerando a acústica. (Questionário/EMEF Pertença)

Como professora de Capoeira e de Educação Física da Escola Pertença, posso afirmar que sua constituição arquitetônica passou a ser questionada com mais frequência a partir da presença cotidiana da Capoeira, pois o desconforto causado pelos sons provocou reflexões e tomadas de posicionamento. No caso das entrevistas e questionários aplicados nas duas escolas pesquisadas, é notável que esses instrumentos provocaram, a partir das questões levantadas, a emissão de opiniões a respeito, expressando a relevância do efeito produzido.

Em nenhuma das duas escolas há ginásios ou salas com isolamento acústico para a realização de atividades esportivas e musicais. Penso que estas formas de planejamento arquitetônico não valorizam de igual forma as diferentes áreas de conhecimento. Não houve, no planejamento da construção das duas escolas onde foi realizada esta pesquisa, uma preocupação com as interferências sonoras. E se houve a preocupação, não foi colocada em prática na execução da obra. Considero, a partir disso, que parte-se do princípio que as aprendizagens mais importantes ocorrem nas salas de aula, e não em espaços abertos ou diferentes da constituição tradicional de uma sala com carteiras e quadros, onde são supervalorizadas a leitura, a escrita e o cálculo em detrimento de outras formas de ensinar e aprender. Essas outras formas, alternativas às tradicionais, poderiam ser relacionadas ao que Morin (2015) chamou de temas vitais, e ao que Willis (1991) conceitua como *cultura contra-escolar* - especialmente relacionada à constituição de grupos informais ligados à escola -, acentuando a formação humana a partir do desenvolvimento da compreensão, da sensibilidade e da criticidade como objetivo principal das ações pedagógicas.

A Arte (música, artes plásticas, teatro) e a Educação Física, duas áreas potencialmente disponíveis a trabalhos que tenham como foco os temas vitais, dificilmente contam com espaços adequados ao seu desenvolvimento na escola. O que expressa uma concepção de educação que está vinculada a um pensamento conservador, que não considera as produções artístico-culturais e as práticas esportivas como elementos tão importantes para a formação escolar, quanto os conhecimentos tradicionalmente aceitos pelo conjunto da sociedade, os quais compõem as grades curriculares. As duas instituições onde foi realizado este estudo apresentam problemas relacionados à falta de espaço físico que contemple a necessária e, por isso, inevitável produção sonora das atividades que envolvem o

corpo como elemento principal no processo de ensino e aprendizado. Talvez essa falta de espaços apropriados seja um dos principais elementos geradores deste efeito, o qual aparece, neste estudo, acompanhado de variadas e importantes concepções e reflexões acerca do som, da música e do barulho nos espaços escolares.

Apesar de existirem críticas relacionadas à produção de barulhos na escola, é possível considerar que a maioria delas não foi especificamente direcionada à musicalidade da Capoeira. Seus efeitos, no que se refere às possibilidades pedagógicas e à construção de conhecimento, foram evidenciados com mais intensidade, atribuindo a esta manifestação da cultura popular afro-brasileira o caráter de elemento educacional relevante no contexto escolar.

5.3 O Pedagógico

(...) Para além da sala de aula, a prática da capoeira na escola provoca desconforto no corpo docente, administrativo e da comunidade em geral no que se refere a conhecer, aceitar, discutir, referenciar os saberes populares como saberes fundamentais do conhecimento humano para estarem inseridos na escola. (Questionário/EMEF Pertença)

O efeito pedagógico, para fins desse estudo, compreende todas as reflexões identificadas durante a análise das informações construídas, que tratam de elementos educacionais da Capoeira, de currículo, de interdisciplinaridade e de inclusão. A partir das falas, extraí ideias que expressam o quanto esta prática pode gerar encontros, conflitos, diálogos, pensamentos e ações que são, inclusive, capazes de transformar concepções pedagógicas de uma pessoa, de um grupo ou, até mesmo, de uma instituição escolar.

Na Escola Pertença, em que a Capoeira está inserida de forma curricular e extraclasse, as falas dos(as) colaboradores(as) são mais apropriadas de conceitos específicos dessa manifestação da cultura popular afro-brasileira. Analisando os questionários, percebi que a maioria discorre com facilidade sobre o tema, expondo suas percepções de maneira bastante concisa, dando a entender o quanto a Capoeira está arraigada nos espaços da escola, no contexto que envolve aquela comunidade escolar. Nos questionários havia um espaço onde os(as)

professores(as) poderiam escrever livremente sobre os efeitos político-pedagógicos produzidos pela prática da Capoeira no contexto escolar. Nesse espaço um(uma) dos(as) colaboradores(as) registrou: “a Capoeira é político-pedagógica em si mesma.”, expressando sua compreensão através de uma frase curta, mas de uma complexidade imensurável. Quando ele ou ela faz esta afirmação, está explicitando o caráter político-pedagógico da Capoeira com base em conhecimentos adquiridos a partir da convivência com esta prática na escola. Teve e tem a oportunidade de se apropriar da história da Capoeira, de seus aspectos sociais, culturais, políticos, educacionais, pois visualiza e compartilha cotidianamente esta vivência em seu ambiente de trabalho e, por isso, afirma que ela é político-pedagógica em si mesma. Em outro questionário da Escola Pertença, o(a) professor(a) diz que a Capoeira “amplia a possibilidade de um trabalho interdisciplinar e inclusivo.” Para fazer tal afirmação, o(a) professor(a) também se ampara naquilo que percebe no cotidiano da escola em que trabalha: a presença da Capoeira em muitos espaços, de diferentes formas, dialogando com as áreas de conhecimento e apresentando resultados práticos visíveis.

Na Escola Vizinhança, a Capoeira se fez presente como atividade extraclasse e não havia relações entre as ações pedagógicas, nem diálogos entre a professora desta atividade e o coletivo docente da escola. Embora a configuração seja extremamente diferente da outra escola pesquisada, alguns(as) professores(as) colaboradores(as) discorreram com propriedade ao falar sobre a Capoeira. Demonstraram conhecimento acerca da cultura afro-brasileira, ou por suas vivências pessoais, ou em virtude de formações profissionais – cursos, seminários, fóruns de discussão - realizadas ao longo da carreira docente. Em muitos momentos, ressaltaram o reconhecimento da Capoeira como instrumento de educação, relevante no contexto escolar. “Elemento importante, pouco trabalhado, e que merece ser apropriado pedagogicamente pela escola, não só na Educação Física, mas de forma interdisciplinar.” (Questionário/EMEF Vizinhança). A referência ao “pouco trabalhado” acentua diferenças entre as realidades das duas escolas pesquisadas, pois na Escola Pertença, em que a Capoeira ocupa diversos lugares e tempos, ela é “muito trabalhada”. Essa diferença influenciou nas compreensões dos(as) docentes sobre os efeitos produzidos por sua prática em cada um dos contextos.

Além de observações que enalteceram a Capoeira por sua riqueza histórica, política, cultural e ressaltaram seu mérito como prática pedagógica escolar, na Vizinhança identifiquei posicionamentos que apresentaram certa restrição à inserção da Capoeira no currículo, e, inclusive, uma opinião contrária à sua presença na escola. Talvez essas opiniões mais extremas expressem a falta de conscientização acerca dos elementos educacionais contidos na Capoeira, os quais não foram compartilhados com o coletivo quando ela esteve presente no contexto escolar. Essa consciência, que falta em parte dos(as) docentes da Vizinhança, foi suscitada na Escola Pertença a partir da participação constante da Capoeira nos diversos espaços e tempos escolares mas, sobretudo, a partir do diálogo sobre esta manifestação cultural entre professores(as). Certamente esse diálogo é oportunizado pelo meu envolvimento como professora de Educação Física da escola, o que me permite um convívio intenso e trocas constantes com os(as) colegas. A partir de nossas conversas, os(as) colegas conseguem acessar o conteúdo desenvolvido e observar mais atentamente os resultados do trabalho no que se refere ao desenvolvimento dos(as) estudantes que praticam a Capoeira.

Fazendo essa breve análise sobre os dois contextos, fica compreensível o posicionamento tão diverso de um lugar para outro, pois, geralmente, é mais difícil aceitar aquilo que desconhecemos. Penso que esse seja o principal motivo que leva alguns(umas) educadores(as) da Escola Vizinhança a serem contrários(as) à Capoeira no currículo. 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.

5.3.1 Capoeira como conteúdo escolar: seu desperdício e seu aproveitamento pedagógico

No decorrer da investigação, antes da análise das informações, levantei a hipótese de que na escola Pertença, onde a Capoeira é curricular, o coletivo docente ia discorrer com mais propriedade sobre a temática. Não só por estar inserida no currículo, mas por ser tema central de um projeto interdisciplinar desenvolvido há quatro anos, denominado “Capoeira em Diálogo”.

As ações pedagógicas do projeto são coletivas e protagonizadas por docentes de diferentes áreas que compõem o currículo escolar. Nesse contexto, portanto, há uma constante troca de informações sobre a Capoeira. O conhecimento sobre esta manifestação da cultura popular afro-brasileira está presente em diversos espaços e tempos escolares. Essa circulação constante de saberes sobre determinado assunto vai construindo redes de informações, as quais resultam em compreensões cada vez mais complexas acerca do conteúdo.

Além disso, algumas lembranças de vivências que tive em escolas lecionando Capoeira em projetos extracurriculares, e depois como professora de Educação Física concursada, também contribuíram para suscitar esta hipótese. Foi marcante em minha trajetória a diferença que pude observar e sentir, entre pertencer ao coletivo docente de uma instituição como professora de Educação Física e ser professora de projeto extraclasse. Essas diferenças se manifestavam na ocupação de espaços físicos para realizar as aulas, pois o extraclasse não tinha tanto acesso aos diferentes espaços da escola; nas relações pessoais e vínculos, inclusive afetivos, construídos entre professores(as): como educadora de projetos, não convivía com o grande grupo na mesma intensidade que os(as) demais colegas; na participação em reuniões pedagógicas, pois enquanto o coletivo estava reunido para tratar de questões diversas referentes à escola, as aulas extracurriculares estavam acontecendo. Era evidente a ausência dos(as) educadores(as) vinculados(as) aos projetos extraclasse nas decisões que envolviam a organização geral da escola, nas discussões coletivas e nos planejamentos pedagógicos. Essa não participação gerava um isolamento dos(as) educadores(as) e, conseqüentemente, das atividades pelas quais eram responsáveis, dificultando a interlocução entre os conteúdos curriculares e extracurriculares que compunham o contexto escolar.

O contexto da EMEF Vizinhança, no que se refere à Capoeira como atividade extraclasse, apresenta características muito similares às que vivenciei como professora em algumas escolas. O extraclasse acaba ficando isolado do contexto escolar, o que contribui para ocorrer o que chamei de “desperdício pedagógico”. Segundo relatos de alguns(as) colaboradores(as) da Escola Vizinhança, os(as) educadores(as) dos projetos não participavam das reuniões e não conviviam com o coletivo docente em intervalos ou em outras ocasiões escolares, a não ser em alguns sábados letivos ou comemorações de datas festivas, em que estes eram convidados(as) a realizarem apresentações artísticas produzidas nos trabalhos que desenvolviam com os alunos e alunas da escola. Os(as) professores(as) entrevistados(as) sequer lembravam o nome da professora de Capoeira que ministrava aulas na escola até meados de 2016, quando encerraram as atividades do Programa Mais Educação. Conhecendo algumas possibilidades pedagógicas com Capoeira no ambiente escolar e analisando as falas dos educadores e das educadoras das duas instituições participantes da pesquisa considero que houve, enquanto a Capoeira esteve presente, um desperdício pedagógico na escola Vizinhança. Penso que tenha sido causado, principalmente, pela falta de interlocução entre professores(as), os(as) quais não mantinham contato com quem ministrava as aulas de Capoeira.

Se houvesse espaços para diálogos e planejamentos coletivos entre os(as) educadores(as) dos projetos e os(as) demais docentes da escola, possibilidades seriam criadas, aprofundando reflexões e promovendo ações pedagógicas coletivas. Como disse um/uma dos(as) colaboradores(as) da pesquisa, “falta sentar e conversar... a Capoeira é uma veia para se criar um espírito crítico de luta.” (Prof. Negaça, EMEF Vizinhança. Entrevista realizada em 07/12/2016).

Na EMEF Pertença, onde a Capoeira é curricular, sou professora da escola há quatro anos, responsável pela inserção da Capoeira no currículo. Como docente, participo de todas as atividades escolares, reuniões pedagógicas, planejamentos, decisões, datas comemorativas, e também tenho vínculos de amizade e parcerias de trabalho constituídas ao longo do tempo. Todos e todas me conhecem, já dialogaram comigo em diferentes situações de trabalho, têm acesso constante à Capoeira e às nuances pedagógicas que a circundam. Segundo um/uma professor(a) da escola, a presença da Capoeira no currículo “promove o diálogo

entre os professores sobre a cultura africana e afro-brasileira.” (Questionário/EMEF Pertença).

Constatadas essas diferenças, a partir da análise das falas dos(as) colaboradores(as), tanto nas entrevistas quanto nas respostas dos questionários, foi me chamando atenção a forma como os(as) colegas educadores(as) se referiam à Capoeira. As ligações que faziam entre essa manifestação e outros temas que compõem o currículo escolar a partir de uma concepção de Capoeira como parte daquele contexto educacional, ou a limitação de algumas abordagens, que mantinham uma análise menos aprofundada a respeito da prática da Capoeira como processo pedagógico. Fica evidente que o fato da Capoeira ser atividade extraclasse ou curricular influenciou diretamente nas concepções dos educadores e educadoras acerca desta manifestação da cultura popular afro-brasileira.

Portanto, é possível afirmar que sim, onde a Capoeira é curricular, desenvolvida por profissional que é parte do quadro da instituição, o coletivo docente discorre com mais propriedade sobre a temática, estabelecendo ligações relevantes entre a Capoeira, a cultura afro-brasileira, a formação humana e a educação escolar.

Essa afirmação vem acompanhada da reflexão acerca do desperdício pedagógico. Ele se configura quando observo as argumentações dos(as) colaboradores(as) nas respostas dos questionários ou das entrevistas, sustentando suas opiniões sobre a Capoeira ser curricular ou extraclasse. Quando questionados(as) sobre o formato mais adequado para a Capoeira se inserir na escola, a maioria dos(as) professores(as) da Escola Vizinhança considerou a inserção como atividade extraclasse mais adequada. As justificativas são diversas e vão desde a crítica à produção sonora, até a falta de espaço/tempo na grade curricular.

“Porque, normalmente, vem acompanhada de música, canto, palmas, e isso pode dispersar os alunos que estão em aula.” (Questionário/EMEF Vizinhança). Nesse trecho, o(a) professor(a) não considerou a Capoeira como aula. Ele ou ela apresenta como empecilho para a aprendizagem dos(as) outros(as) alunos(as) o fato da presença da música na Capoeira. Subentende-se que essa atividade é, em

sua concepção, uma prática de lazer em um espaço onde as pessoas precisam de concentração para aprender conteúdos importantes.

Outro(a) professor(a) justifica sua opinião recorrendo ao currículo e à dificuldade em se encontrar horários para incluir outros conteúdos. “(...) o horário regular é muito apertado. A Matemática e o Português só têm três períodos.” (Questionário/EMEF Vizinhança). O destaque à Matemática e ao Português em sua resposta pode ser interpretado como uma tentativa de demonstrar que o currículo é tão disputado que, até mesmo as duas disciplinas consideradas mais importantes, segundo ele ou ela, têm pouco tempo de aula na grade de horários.

Mais ostensivo(a) na análise, foi um/uma professor(a) que se posicionou contrário(a) à presença da Capoeira no currículo da escola, e ressaltou os cuidados que se deveria ter com a organização dos horários, caso ela fosse inserida como atividade extraclasse novamente.

Os alunos já tratam a escola como espaço de recreação e podem não entender a capoeira como um conteúdo curricular (...) acredito que a capoeira é muito envolvente e isso vai tirar a atenção dos alunos que estarão em sala de aula (...) eu não presenciei capoeira na escola, não sou contra, porém deve ser pensado o horário e a forma para não interferir na aprendizagem dos alunos. (Questionário/EMEF Vizinhança)

Nesse trecho o(a) educador(a) retira toda e qualquer possibilidade de existir aprendizagem em uma prática recreativa. Exclui da escola o conceito de espaço de convívio, de socialização, que vai além da forma tradicional de aulas. Na concepção do(a) educador(a) aceitar que a escola seja, também, um espaço de recreação é inadequado, é fator negativo, que diminui seu potencial de instituição séria, responsável pela produção de conhecimento.

Nas duas escolas pesquisadas a maioria dos(as) professores(as) entrevistados(as) ou que responderam aos questionários, tem um entendimento razoável a respeito da Capoeira, conhecem sua história, suas origens e demonstram consciência acerca da relevância social e educacional que ela tem. No entanto, como esta manifestação cultural não é acessada com tanta intensidade pelo coletivo docente quando é extraclasse, me parece que essa falta de contato e troca de informações limita a compreensão dos(as) educadores(as) sobre a possibilidade da

Capoeira ser um conteúdo curricular. Há diversos argumentos que sustentam as opiniões dos(as) professores(as) que consideram que a Capoeira deve ser extraclasse. Um deles é a falta de espaço no currículo escolar que, segundo um/uma professor(a) da escola Vizinhança, já é muito “concorrido”.

Acredito que a grade curricular já é bastante “concorrida” em termos de tempo e o contato inicial com a capoeira pode ocorrer nas aulas de Ed. Física, encaminhando alunos mais interessados para um projeto extraclasse. (Questionário/EMEF Vizinhança).

Embora ele ou ela considere que a Capoeira não possa entrar no currículo por falta de espaço/tempo disponível, sugere que seja ofertada nas aulas de Educação Física. Ou seja, no currículo, mas como conteúdo em uma disciplina específica. A vinculação da Capoeira à atividade física é a relação mais comum estabelecida pelos(as) docentes. No entanto, quanto mais ela aparece e dialoga com outras áreas do conhecimento na escola, mais os(as) educadores(as) ampliam suas concepções. A experiência da EMEF Pertença deixa evidente a expansão da visão dos(as) docentes acerca da Capoeira e a consequente produção de pontes, ou redes de conhecimento:

A capoeira integra os alunos, estimula o respeito, supera limites, aproxima as diferenças, enfim, promove o desenvolvimento da mente e do corpo sendo fundamental no contexto escolar. (Questionário/EMEF Pertença)

Integração, respeito, formação de identidade individual e coletiva. Aprender a olhar o outro e interagir com o outro (como ele é, como ele se coloca). (Questionário/EMEF Pertença)

Na Escola Vizinhança a atual diretora, ao comentar sobre as possibilidades pedagógicas que observa na Capoeira, fez uma reflexão acerca das relações interpessoais estabelecidas na roda, comparando com a metodologia implementada na Escola da Ponte²⁸, em Portugal. Ela ressaltou a interação entre os(as) participantes, que compartilham o mesmo espaço, respeitando a diversidade ali existente.

(...) é como a Escola da Ponte... existem os grupos e os alunos se organizam dentro daquele tema que eles vão estudar e eles

²⁸ ALVES, Rubem. **A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir**. Campinas: Papyrus, 2012.

contracenam com colegas de anos diferentes, idades diferentes...
(Prof^a. Ginga, EMEF Vizinhança. Entrevista realizada em 19/10/2016)

Para a professora, a dinâmica que ela observa na roda de Capoeira só traz benefícios à convivência na escola, pois promove o respeito, a tolerância e a solidariedade. Em sua concepção a Capoeira é, sim, desperdiçada quando não atinge, ou não sensibiliza outros(as) professores(as) de forma a estabelecer diálogos dos quais poderiam resultar ações pedagógicas coletivas.

5.3.2 O desperdício como consequência da soberba pedagógica

O desperdício, não só da Capoeira, mas de conteúdos diversos não contemplados no currículo tradicional, foi justificado de diferentes formas em duas das entrevistas realizadas na Escola Vizinhança. A professora Ginga, ocupando o cargo de diretora dessa escola, fez um relato sobre posturas que ela, como educadora e gestora, observa nas atitudes cotidianas de seus/suas colegas. Relata o quão é recorrente a negação de “coisas novas” por parte do coletivo docente. Foi a partir desta fala que passei a refletir sobre o que denominei “soberba pedagógica”:

Muitos são avessos a experimentar uma coisa nova, a se abrir para um trabalho coletivo porque já sabem tudo, estão super formados lá no alto do seu trono e tal... (Prof^a. Ginga, EMEF Vizinhança. Entrevista realizada em 19/10/2016).

A soberba é evidenciada por uma professora de Matemática, que relaciona essa sensação de “superioridade” à hierarquização entre os diferentes saberes presentes na escola. Reconhece, em seu discurso, que tradicionalmente há uma supervalorização de disciplinas como o Português e a Matemática em detrimento das demais. Essa valorização desproporcional é institucionalizada quando, ao observar as grades de horários, percebe-se que o número de períodos semanais dessas duas disciplinas é, historicamente, maior que o de Educação Física e Arte-Educação, por exemplo. Para a professora de Matemática da Escola Vizinhança, fica explícita a desproporcionalidade quando as disciplinas “consagradas” no currículo escolar são comparadas aos saberes populares, em especial à cultura afro-brasileira.

O conforto da matemática e a marginalização da cultura afro-brasileira na escola (...) a prepotência de quem sabe muita matemática e a humildade de quem sabe muita capoeira... (Prof^a Rasteira, EMEF Vizinhança. Entrevista realizada em 19/10/2016)

Além de adjetivar como “prepotente” a pessoa que sabe muita matemática, a educadora ainda compara com quem sabe muita Capoeira que, na sua compreensão, é mais humilde com relação a seu saber. Essa percepção da professora é baseada em sua vivência na escola onde trabalha e constituída a partir da observação das posturas dos(as) docentes. Quando ela fala em “conforto”, refere-se a esse “ranking” de saberes institucionalizado formal e informalmente no contexto escolar. A Matemática está, portanto, entre os primeiros colocados nessa hierarquização, o que a coloca em um lugar confortável diante da cultura afro-brasileira, formalmente marginalizada ao longo da história do Brasil e, por isso, renegada como conteúdo da formação escolar.

A esses elementos ainda soma-se a separação, ou o distanciamento, entre professores(as) concursados(as) e monitores(as) dos projetos extraclasse. Até mesmo na denominação podemos perceber essa diferença estabelecida na escola: monitores(as) e professores(as). Nas entrevistas, quando os(as) colaboradores(as) se referiam a quem ensinava Capoeira na Escola Vizinhança, chamavam de “monitora do Mais Educação”. Na Escola Pertença, em que a pessoa que ministra aulas de Capoeira é professora de Educação Física da instituição, a referência é “professora”. Há, de forma implícita nos discursos, uma distinção que coloca os(as) “professores(as)” acima dos(as) “monitores(as)” em termos de formação e conhecimento.

Essa distinção também é identificada no discurso que coloca a Capoeira como uma atividade “de apoio” às disciplinas curriculares. Sobre a Capoeira na escola, um(a) professor(a) considera importante sua inclusão “(...) porque é mais uma oficina que vem como apoio ao trabalho desenvolvido em sala de aula.” (Questionário/EMEF Vizinhança). Conceber a Capoeira como elemento complexo, pleno de saberes históricos, culturais, corporais, não é comum onde essa manifestação está como atividade extraclasse. Nesse formato, predomina a compreensão sobre ela como conteúdo “de apoio”, que serve para auxiliar na aprendizagem das disciplinas curriculares durante a formação escolar. Se ela é “auxiliar”, é um instrumento que vai ajudar a criança ou o(a) adolescente a aprender o que é determinado como realmente importante para sua vida. Ainda nesse sentido, um(a) outro(a) professor(a) afirma que é interessante a Capoeira estar na escola “para que os alunos possam passar mais tempo no ambiente escolar com atividades

divertidas e saudáveis à sua formação pessoal.” (Questionário/EMEF Vizinhança). A ênfase à Capoeira como atividade divertida e saudável que possibilita ao(à) aluno(a) permanecer mais tempo na escola não contempla sua complexidade. Os aspectos históricos, políticos, sociais, culturais, de resistência física e simbólica, de luta pela libertação do povo escravizado no Brasil ficam à margem dessa análise rasa.

O elemento “diversão” não é o que sustenta a presença da Capoeira na escola, nem o que a justifica como importante à formação de crianças e adolescentes. Como instrumento pedagógico ela sugere, sim, um aprendizado prazeroso, lúdico, divertido. Mas creio que restringir a análise a este aspecto é diminuir, intencionalmente, por falta de conhecimento, ou pela soberba, a relevância da Capoeira e da cultura negra na construção social brasileira. Mais coerente e politizada, é a fala de um(a) professor(a) da Escola Pertença, ao considerar que a Capoeira “contribui para correção de desigualdades sociais e culturais, no combate ao racismo e à intolerância.” (Questionário/EMEF Pertença).

Posturas que diminuem a relevância da Capoeira como instrumento de educação e como manifestação cultural, podem ser frutos da soberba pedagógica, impregnada nas instituições escolares. Tais posturas só dificultam o avanço da educação, indo de encontro ao teor das Leis Federais 10.639/03 e 11.645/08, que tornam obrigatórios os conteúdos das histórias e das culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas nas escolas de todo o país, implementadas justamente com o intuito de dirimir as distorções sociais históricas do Brasil.

5.3.3 Sobre currículos e inclusão

Currículo é tudo que tu faz na escola. (Prof. Meia-Lua, EMEF Pertença. Entrevista realizada em 29/12/2016)

A professora Meia-Lua concebe o currículo de forma ampla, complexa, sem hierarquia entre saberes. No entanto, há disputas por espaços e tempos na grade curricular das escolas. Inserir novos conteúdos, alterar carga horária, movimentar o currículo significa movimentar pessoas, concepções, romper com paradigmas, desacomodar.

Apple (1982) nos ajuda a refletir sobre a constituição dos currículos escolares, sobre a seleção ideológica de conteúdos considerados fundamentais na formação de um sujeito. Para ele,

O currículo nas escolas responde aos recursos ideológicos e culturais provenientes de alguma parte e os representa. Nem todas as visões de grupos são representadas nem se respondem a todos os significados dos grupos. (APPLE, 1982, p.73)

A falta de espaços para as culturas negras e indígenas, no caso dos currículos das escolas brasileiras, vai ao encontro dessa concepção que evidencia os interesses econômicos, ideológicos e políticos, de poder exercido por determinados grupos sociais sobre outros, subjugados ao longo da história. Embora sua obra não seja referente à construção social brasileira, podemos transpô-la para nossa realidade, pois o Brasil foi colonizado, majoritariamente, por países onde a etnia predominante é a branca, enquanto os povos subjugados em território brasileiro foram os indígenas e os negros. Portanto, a ideologização curricular cabe à nossa realidade e condiz com a história educacional do Brasil, em que o poder econômico, político e cultural foi – e ainda é – exercido por maioria branca.

Em cada uma das escolas parceiras desse estudo, através das falas dos(as) colaboradores(as), tive acesso a opiniões diferentes a respeito da inserção da Capoeira no currículo, retratando justamente o que Apple (1982) chama atenção, sobre ideologias que refletem na construção dos currículos escolares.

Havia uma pergunta no questionário que abordava especificamente a maneira mais adequada de inserir a Capoeira na escola, se no currículo ou como projeto extraclasse, ou nos dois. Os(as) professores(as) da Escola Pertença, em sua maioria, optaram pelo formato curricular, justificando suas respostas com diversos argumentos, que vão desde as possibilidades de se desenvolverem projetos interdisciplinares, porque “seu espectro é interdisciplinar. A Capoeira trabalha diversos conteúdos das áreas da música, história, artes, educação física.” (Questionário/EMEF Pertença), até o cumprimento da lei federal 10.639/03, alterada pela lei 11.645/08, que torna obrigatório o ensino das histórias e das culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas nas escolas de todo o País. “Acredito que como referência forte da cultura afro deva ser incluída na grade curricular para

efetivar a real importância da mesma em nossa cultura.” (Questionário/EMEF Pertença).

A Capoeira apresenta uma diversidade de conhecimentos que contempla diferentes abordagens, o que torna viável a elaboração e a aplicabilidade de projetos integrados na escola. Na EMEF Pertença, em que já há um projeto interdisciplinar com Capoeira, a maioria dos(as) professores(as) que respondeu aos questionários concorda com a inserção dela no currículo, pois percebem suas nuances e possibilidades pedagógicas, tendo como parâmetro o projeto desenvolvido em seu local de trabalho.

A capoeira, arte cultural afro-brasileira, deve ser reconhecida como componente curricular das Artes e da Educação Física e trabalhada por diversas disciplinas que a compõem, como a história, a biologia, a literatura, a música, a filosofia. Projetos interdisciplinares são um modo eficaz de abordar esse tema e poderia constar nos PPP de todas as escolas de ensino básico. (Questionário/EMEF Pertença)

As reflexões sobre currículo e conteúdos significativos são recorrentes nessa escola e apareceram quase na totalidade das respostas dos(as) colaboradores(as). Interessante observar as discussões suscitadas a partir da prática da Capoeira na escola. Pois essa configuração de Capoeira curricular na EMEF Pertença provocou alterações institucionais no que diz respeito ao currículo formal. E essas alterações, na compreensão de professores e professoras da escola, foram enriquecedoras à prática pedagógica e à escola de maneira geral.

Porque urge a necessidade de um alargamento no currículo, com “conteúdos” significativos, interdisciplinares. Projetos extraclasse não são necessariamente para todos, nem estão garantidos no currículo. (Questionário/EMEF Pertença)

O êxito da experiência desta Escola com a prática da Capoeira contribuiu para o aprofundamento da discussão acerca do alargamento dos currículos, do significado dos conteúdos trabalhados e sobre o acesso e inclusão em todas as atividades presentes na escola.

A capoeira só traz benefícios à aprendizagem, portanto deveria fazer parte do currículo de todas as escolas. Na escola *Pertença* (grifo da autora), os alunos são privilegiados por ter este espaço na sua formação escolar. (Questionário/EMEF Pertença)

Nessa perspectiva, sobre a possibilidade da Capoeira vir a compor o currículo escolar, a professora Rasteira, da Escola Vizinhança, analisa de forma pragmática:

Eu acho que no momento que um conhecimento entra no currículo, outro sai... (...) Se a capoeira entrasse como disciplina, alguém teria que sair... acho que é uma questão de espaço e tempo. Não tem como abarcar todos os conhecimentos e todas as culturas. (Profª Rasteira, EMEF Vizinhança. Entrevista realizada em 19/10/2016)

Analisando dessa forma, realmente fica quase inviável a inclusão não só da Capoeira, mas de qualquer outro conteúdo como disciplina curricular. Isso significa que nossos currículos são imutáveis? Já estão definidos os conteúdos mais importantes para a formação escolar? Mas se currículo é tudo que se faz na escola, como disse a professora Meia-Lua, por que remetemos, diretamente, a ideia de currículo às disciplinas tradicionalmente elencadas? E se, ao invés de tentar fazer o quebra-cabeça de tirar uma coisa para colocar outra, as escolas ampliassem suas concepções de currículo, considerando justamente o que a professora Meia-Lua nos apresenta? Se fosse assim, seria dado o início de uma quebra de paradigmas nas escolas, os quais sustentam uma grade de conhecimentos engessada, cristalizada, quase uma “entidade” inalcançável.

Poderíamos refletir sobre a relevância de determinados conhecimentos para a formação escolar de nossas crianças e nossos adolescentes. As transformações sociais, os avanços tecnológicos, a estrutura econômica e cultural da sociedade é constantemente alterada, o que poderia refletir em movimentos curriculares que alternassem posições e graus de importância entre os saberes. No entanto, ao longo de séculos as escolas renegaram as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas como conhecimentos curriculares, o que se configura como um contexto ideológico extremamente rígido que, lentamente, vai sofrendo mudanças pontuais, as quais, muitas vezes, partem de ações pedagógicas da base, nas salas de aula, em projetos isolados.

Como demonstrou Gramsci, o controle do conhecimento que preserva e produz setores de uma sociedade é um fator decisivo no aumento da dominação ideológica de um grupo de pessoas ou de uma classe sobre grupos ou classes menos poderosos. Sob esse aspecto, não é de pequena importância o papel da escola na seleção, preservação e transmissão de concepções de competência, normas ideológicas e valores (e com frequência apenas o “conhecimento” de determinado grupo) (...). (APPLE, 1982, p.89)

Na tentativa de romper com esse controle, foi preciso a criação e implementação de uma lei federal que garantisse o acesso aos conteúdos relativos às histórias e às culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas aos(às) estudantes das escolas brasileiras. Ainda assim, lá na ponta, nas salas de aula, nas salas de professores(as), nos corredores, pátios e quadras, esses conteúdos continuam em segundo plano ou até mesmo inexistentes.

(...) atualmente a gente não tem no nosso currículo nada que fortaleça a cultura afro dentro da escola (...) continua sendo um conhecimento paralelo. Acho que a inclusão da capoeira como obrigatória seria uma forma política, uma forma de resistência, de mostrar “agora nós temos o mesmo status que outros conhecimentos...”(Profª Rasteira, EMEF Vizinhança. Entrevista realizada em 19/10/2016)

Embora haja argumentos políticos – inclusive legais -, históricos e pedagógicos que respaldam a inclusão da Capoeira nos currículos escolares, nos deparamos com um questionamento que também foi suscitado ao longo desta pesquisa: a formação para ministrar a Capoeira. Preocupação minha como educadora e capoeirista, essa questão foi evidenciada quando os(as) colaboradores(as) refletiam acerca do formato mais adequado para a Capoeira estar na escola, se curricular ou como atividade extraclasse.

Como prática, neste momento, acho que a condição como elemento extraclasse propicia que o mundo da capoeira esteja na escola através de quem tem formação para tal. (Questionário/EMEF Vizinhança)

Essa reflexão, que justifica o posicionamento do(a) professor(a) quanto à sua opção pelo formato extraclasse, permeia o universo da Capoeira há décadas. Como saber popular, não adquirido nas universidades, a formação em Capoeira ocorre nos grupos ou escolas específicas, com os Mestres e Mestras da cultura popular afro-brasileira. Portanto, torná-la conteúdo curricular obrigatório, abriria precedentes para que outros profissionais se responsabilizassem por seu ensino, o que iria de encontro ao respeito pela ancestralidade, pela memória, pela formação de tantos(as) capoeiristas que dedicam suas vidas inteiras ao aprendizado da arte. Nesse sentido, um(a) dos(as) professores(as) evidencia a Educação Física como possível área de conhecimento que faria a ponte entre os saberes. De qualquer forma, questiona a falta deste conteúdo específico nos currículos de graduação, defendendo que a

Capoeira seja ministrada por quem tem formação específica, o que sugere, também, sua inserção como atividade extracurricular.

Neste momento histórico, onde não há a inserção da capoeira nos cursos de graduação em Ed. Física, acho mais apropriado ser realizada extraclasse, por pessoas com formação no mundo da capoeira. (Questionário/EMEF Vizinhança)

Fica evidente, a partir dessas falas, a consciência dos(as) educadores(as) acerca da complexidade que a Capoeira apresenta como instrumento pedagógico e manifestação cultural, o que expressa um posicionamento de respeito à cultura popular.

Indo além da Educação Física, um(a) educador(a) aponta para a possibilidade da Capoeira estar presente em outros cursos de graduação:

Deveria partir do estudo acadêmico nas universidades como currículo e matéria obrigatória, tanto na educação física, artes e música, bem como nas demais disciplinas. (Questionário/EMEF Vizinhança)

Esse entendimento demonstra que há preocupação no que refere aos conhecimentos específicos da Capoeira por parte do coletivo docente da Escola Vizinhança. Como abordá-los? Quem o faria? Por isso, se justificam alguns posicionamentos que defendem o formato extracurricular nessa instituição. Na Escola Pertença, por seu histórico com a Capoeira, por ela ter sido introduzida no currículo por mim, que sou professora de Educação Física com formação anterior específica em Capoeira, as observações não expressam com tanta veemência essa preocupação. Mas, pelo contrário, a maioria do coletivo docente respalda sua inclusão como conteúdo obrigatório.

A capoeira deveria fazer parte do PPP de todas as escolas. Mas não ficar só no papel, fazer parte do currículo que torne a prática viável, para que todos tenham acesso ao pleno desenvolvimento de habilidades que a capoeira proporciona. (Questionário/EMEF Pertença)

O trabalho realizado na EMEF Pertença gera um efeito de defesa da Capoeira como conteúdo curricular. No entanto, não se podem ignorar as ponderações acerca da formação profissional. Pois esse tema é recorrente em debates específicos de atividades promovidas pelos(as) capoeiristas. Em espaços de diálogo e formação continuada na área, a discussão acerca de “como” e “quem” vai ministrar Capoeira

nas escolas, caso seja implementada como conteúdo obrigatório, é frequente e, eu diria, extremamente delicada e importante. Requer, sem dúvidas, discussões mais aprofundadas e estudos específicos que apresentem possibilidades que não ultrapassem os limites do respeito e da preservação da cultura popular brasileira através de seus e suas Mestres e Mestras, os(as) quais dedicam suas vidas inteiras ao aprendizado e ao cuidado com os saberes ancestrais.

5.3.3.1 Inclusão: um efeito para além do pedagógico

A igualdade dos desiguais: na capoeira cada um é único, independente de suas dificuldades apresentadas na sala de aula. E isso gera um efeito que está além do pedagógico. (Questionário/EMEF Pertença)

Na Escola Pertença, existe um grande número de alunos(as) de inclusão com diferentes diagnósticos de deficiência intelectual, como Autismo, Síndrome de Down, Asperger, X-frágil, dentre outros. A professora responsável pela Sala de Integração e Recursos comenta o trabalho realizado com a inclusão na escola.

A construção de um trabalho de inclusão com identidade própria se deu ao longo de 18 anos de escola, dos quais 14 eu participei e, ao fazer esta parada para escrever, me deparo a refletir sobre essa identidade, o amadurecimento do trabalho e das concepções de inclusão, de currículo, de deficiência e, por que não dizer desta escola, que já nasceu ciclada e com uma Sala de Integração e Recursos (SIR) projetada e instrumentalizada para dar conta dos alunos de inclusão que ali estudariam. Inicialmente, as crianças atendidas na SIR tinham características de dificuldade de aprendizagem, multirrepetência e algumas poucas com Síndrome de Down, e o trabalho se dava, quase que somente, no atendimento individualizado no contraturno da aula. Com o passar dos anos e a maior difusão do trabalho de inclusão, o público alvo da SIR ampliou para alunos com diferentes diagnósticos, síndromes, deficiência intelectual e autismo, o que levou a ampliar também as modalidades de atendimento. Atualmente se percebe a necessidade de uma proposta diferenciada, para além do atendimento individualizado na SIR, o acompanhamento em sala de aula e diferentes tempos e espaços são propostos para esses alunos. (SANTETTI. In: ARAÚJO e PONSO, 2014, p. 69)

A ênfase aos(as) alunos(as) de inclusão, com relação à participação nas aulas de Capoeira, é evidente e emocionante de ser lida nos questionários e entrevistas aplicados para a construção de informações na EMEF Pertença. Nota-se, com muita clareza, que a Capoeira transformou, de alguma forma, aquele contexto, aquela comunidade.

A capoeira, em nossa escola, enriqueceu significativamente nosso currículo e nosso fazer pedagógico. Criou um diálogo direto com os alunos de inclusão, portadores de deficiência, contribuindo para o empoderamento destas crianças, auxiliando em todos os espaços da escola. É impossível medir o grau de importância da capoeira na vida de nossos alunos, porque não se trata apenas de uma prática de exercício físico para “o agora”, e sim, uma vivência fundante na construção desses sujeitos. (Questionário/EMEF Pertença)

O significado dos resultados no desenvolvimento dos(as) alunos(as) é atribuído pelos(as) próprios(as) colaboradores(as) da pesquisa, que discorrem sobre uma diversidade impressionante de elementos que observam e que valorizam na formação escolar das crianças e adolescentes que têm acesso à Capoeira na escola. Relatos de situações de sala de aula envolvendo a Capoeira são bastante comuns entre o coletivo docente desta escola, o que afirma ainda mais o efeito pedagógico da Capoeira em diferentes instâncias da instituição escolar.

Um aluno com Síndrome de Down, participante/praticante de capoeira, sempre que a turma fazia alguma atividade de leitura, ele queria “apresentar/jogar” capoeira na sala. Era a forma dele se incluir na sala de aula (“não sei ler, mas sei capoeira”). (Questionário/EMEF Pertença)

E assim a Capoeira aparece em diferentes falas, com múltiplas abordagens, permeando o contexto escolar com seus saberes, expressões e diálogos. A partir das entrevistas e questionários, fica explícita a concepção de que a Capoeira ocupa um lugar relevante na formação escolar dessas crianças e adolescentes, constituindo-se como um espaço de acessibilidade e igualdade, em que as relações interpessoais se constituem de forma horizontal, respeitando os diferentes saberes, as limitações e valorizando as múltiplas formas de construção de conhecimento presentes na escola.

5.4 Ocupação de espaços: físico, político, simbólico

A Capoeira ocupa diferentes espaços no contexto escolar. Espaços físicos para a realização da roda e das aulas, ecoando sua musicalidade pelo pátio, pelos prédios e salas. Espaços políticos, ao ser vinculada às legislações que tornam obrigatório o ensino das histórias e das culturas dos povos de matrizes africanas, afro-brasileiras e indígenas nas escolas; ao entrar na sala de aula, através de seus conceitos, nomenclaturas, cantigas, e tornar-se conteúdo para alfabetizar crianças brasileiras a partir da valorização da identidade étnica negra. Ocupa espaço político quando se torna referência de trabalho inclusivo na escola mostrando que sim, todos(as) aprendem e ensinam, apenas com tempos e formas diferentes. Ocupa espaços-tempos na organização escolar, aparecendo em outras aulas, sendo levada pelas crianças através da musicalidade, da batucada nas classes, ou dos movimentos aprendidos, realizados espontaneamente nas salas, nos corredores, no recreio. Ocupa espaços simbólicos, ao promover a inclusão, ao fomentar o protagonismo infanto-juvenil a partir da formação de lideranças que emergem na própria vivência da Capoeira; ao ter suas vagas de projeto “disputadas” pelas famílias; ao representar a cultura negra brasileira no contexto escolar, sendo, às vezes, a única possibilidade de identificação cultural dos(as) estudantes negros(as) com suas origens étnicas.

5.4.1 Espaço Físico

A presença da Capoeira na escola não passa despercebida. A musicalidade, as cantigas entoadas, a corporeidade, tudo movimenta e envolve. Na EMEF Pertença, onde a Capoeira ocupa diferentes espaços físicos, dependendo do dia e do horário, sua interação é mais enfatizada.

(...) mudou a questão da ocupação dentro da escola. Todo mundo sabe quando tem capoeira... a gente vai ouvir alguma coisa... então a gente percebe mais, a gente nota mais e a gente interage mais com esse espaço. (Prof^a. Benção, EMEF Pertença. Entrevista realizada em 13/10/2016)

Essa fala da professora Benção remete à ideia de “dar vida” a espaços que, talvez, não tivessem tanto movimento antes da Capoeira. Sem entrar no mérito de que isso possa ser negativo ou positivo, penso que o fato de ocupar espaços e

significá-los como possíveis territórios de aprendizagem e troca de saberes enriquece a escola.

(...) vejo alunos também se movimentando dentro do espaço escolar, por exemplo, alunos que não conseguem ficar todo o tempo dentro da sala de aula, mas que conseguem fazer uma atividade de capoeira. (Profª. Benção, EMEF Pertença. Entrevista realizada em 13/10/2016)

Esse espaço está, de fato, sendo mais bem aproveitado ao se apresentar como uma possibilidade de trânsito, inclusão e aprendizagem para alunos(as) com necessidades educativas especiais, conforme o exemplo relatado pela professora. A Capoeira causa efeitos ao se estabelecer. Ela promove alterações na organização espacial, muito em função de suas características de musicalidade e movimentação.

Eu acho que a primeira coisa é que ela mudou um pouco a rotina da escola... mudou também na ocupação dos espaços... porque não era um espaço... ou eu talvez não percebesse... (Profª. Benção, EMEF Pertença. Entrevista realizada em 13/10/2016)

Quando a professora, se referindo a um local do pátio da escola, fala que “não era um espaço”, compreendo que é uma questão de significado atribuído a algo, ou a um lugar, que vai torná-lo “visível” e interativo. A partir do momento em que se ocupa um espaço para realizar determinada atividade ou ritual – nesse caso, a roda de Capoeira – ele passa a “ser”, não só ao grupo que comunga dos mesmos valores e interesses, mas às pessoas que por ali transitam e passam a atribuir significado baseadas no que observam, escutam e sentem.

Portanto, ocupando diferentes espaços físicos na escola, ela produz efeitos que se traduzem em questionamentos do próprio coletivo docente acerca do seu fazer pedagógico, como reflete uma(um) dos(as) professores(as) da Escola Pertença:

Muito importante no cotidiano escolar: a gente precisa se adaptar/encaixar na batucada constante. Às vezes surge a questão da “falta de lugar adequado” para as aulas de capoeira. Será mesmo que falta espaço ou eu que não abro a porta da “minha” aula para a aula do outro? Em escola, se tudo tem um “lugar”, dificilmente conhecemos o trabalho dos colegas... Enfim, uma consideração minha que não anula a necessidade de espaços físicos em uma escola. Mas que isso nunca nos aprisione (ainda mais!) no cada-um-no-seu-quadrado. (Questionário/EMEF Pertença)

Esses questionamentos são os primeiros passos para a transformação de perspectivas educacionais no que se refere à formação escolar. Em forma de autocrítica, eles ampliam a reflexão sobre a limitação de espaços, de saberes, de trocas estabelecidas na escola, sejam elas entre os(as) estudantes, entre o coletivo docente, ou entre educadores(as) e educandos(as). Essas críticas e autocríticas são o início da quebra de paradigmas no contexto escolar, potencializando a abertura e a flexibilização à uma nova compreensão acerca do que é composta a formação escolar brasileira.

5.4.2 Espaço Político

Expressa pela luta física, forjada a partir do embate ideológico entre abolicionistas e escravistas no Brasil colonial, a representação social da Capoeira faz dela um símbolo de resistência política, desde sua origem.

Historicamente se contrapondo à opressão, à discriminação, à desigualdade econômica, social e cultural, a Capoeira é reconhecida por sua trajetória de enfrentamento e resistência política, sendo reconhecida no contexto escolar como “(...) uma ferramenta, muito importante na construção de uma educação emancipatória e libertadora, sobretudo, no meio social o qual nossa escola está inserida.” (Questionário/EMEF Pertença). Sua história é elemento fundamental para o despertar da consciência crítica acerca da constituição social brasileira. “É a possibilidade de contar a história dos movimentos sociais num contexto mais amplo.” (Questionário/EMEF Vizinhança).

Essas abordagens temáticas que a Capoeira proporciona como instrumento pedagógico na escola, podem constituir espaços de discussão que se configuram como espaços políticos, porque promovem o reconhecimento dos movimentos sociais dando visibilidade às lutas travadas por justiça e igualdade. “A capoeira leva o educando a ampliar o olhar, a conhecer seu corpo... a questionar a realidade existente.” (Questionário/EMEF Pertença). Se em situações adversas o povo negro, subjugado e humilhado, conseguiu travar embates e resistir física e culturalmente, isso dá subsídios para que os(as) estudantes se empoderem e criem mecanismos de organização social para participar da condução política de sua escola, de sua comunidade, de seu bairro, da cidade, do estado e do país. O início do processo

organizacional pode ser despertado a partir da história da Capoeira, sendo o tema gerador de reflexões e construções específicas de acordo com as demandas locais, sejam elas do micro ou do macro contexto social.

A ocupação de espaço político através da presença da Capoeira no contexto escolar também se configura quando comparamos, por exemplo, a escola atual com as instituições de 20 ou 30 anos atrás. A cultura afro-brasileira ganhava expressão nos espaços escolares em datas comemorativas ou relacionadas a lendas do folclore brasileiro. Somente na primeira década do século XXI, com a criação de políticas públicas específicas de fomento e valorização da cultura africana e afro-brasileira, é que a Capoeira passa a ser abordada como conteúdo programático curricular em algumas instituições, como é o caso na Escola Pertença.

(...) vejo a presença marcante da cultura afro no ambiente escolar, coisa que não vi no meu “tempo” escolar como aluna. Pedagogicamente, acho uma lição e tanto observar e trazer (para a minha prática) esse respeito que uma roda de capoeira traz. (Questionário/EMEF Pertença)

A concepção que os(as) professores(as) têm a respeito da Capoeira fica muito interessante quando vinculam seus elementos estruturantes, como a constituição da roda - onde estão expressas relações interpessoais colaborativas que se assemelham a relações políticas e sociais - ao que consideram necessário à formação escolar, como a democracia, por exemplo.

A capoeira é democrática, não fazendo distinção alguma entre os indivíduos, estimulando a solidariedade... não consigo ver uma escola sem esses elementos. (Questionário/EMEF Pertença).

Seguindo o princípio democrático constitucional da sociedade brasileira, as escolas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre têm eleições de equipes diretivas a cada três anos. Exatamente durante o período em que eu estava realizando entrevistas e estruturando a pesquisa, no final de 2016, era período eleitoral na RME. Nas instituições em que havia duas ou mais chapas concorrentes, houve campanha e debates, com a finalidade de apresentar e defender propostas à comunidade escolar. A EMEF Pertença, com duas chapas disputando a direção, promoveu alguns debates. Como professora da escola, participei de todos eles, observando as argumentações e propostas de cada equipe candidata. No entanto, já havia optado por uma das chapas e, inclusive, realizamos uma roda de Capoeira na

comunidade como movimentação política durante a campanha. Assistindo a um dos debates, fui surpreendida no momento em que a seguinte pergunta foi lançada à chapa que eu apoiava:

Como vocês compreendem a gestão escolar a partir do princípio de democracia, se estão investindo em uma vertente escolhida a priori pela chapa como norteador político pedagógico da escola, como é o caso da capoeira? (Pergunta extraída de debate público entre chapas concorrentes à direção da EMEF Pertença em novembro de 2016).

É provável que a pergunta tenha sido elaborada com base na movimentação causada pela Capoeira na comunidade, sob minha condução, durante a campanha. Mas o que me chamou atenção e afirma o caráter político da Capoeira, foi a referência como “norteador político pedagógico da escola”, supostamente escolhido pela chapa à qual se destinava o questionamento. Essa menção comprova a ocupação de espaço político exercida pela presença da Capoeira na escola e demonstra a preocupação – nesse caso, do grupo posicionado como oposição à chapa que eu defendia – com a força exercida pela Capoeira na comunidade.

Essa ocupação de espaço político é, sem dúvidas, um efeito produzido pela presença da Capoeira na escola, não só como prática pedagógica, mas como elemento constitutivo da cultura brasileira que se identifica com as camadas economicamente mais pobres de nossa sociedade. E é a partir dessa identificação que a Capoeira consegue acessar a consciência das pessoas, sendo um instrumento para a promoção da educação política, emancipatória e libertadora.

5.4.3 Espaço Simbólico

A Capoeira, em especial nas comunidades periféricas, simboliza a resistência coletiva, a constituição de grupo, a força do povo negro e pobre na preservação de sua história, de seus valores, de sua cultura. Essa representação social é expressa pela roda, símbolo de construção comunitária, cooperativa, inclusiva e plural.

Difícil transcrever, mas fácil de sentir e perceber, principalmente a partir das falas dos(as) colaboradores(as) deste estudo, é a ocupação de espaços simbólicos que a Capoeira tem exercido no contexto escolar. “Ela impregnou na escola... não

tem mais sentido assim de não ser a Capoeira, sabe?” (Prof^a. Chapa, EMEF Pertença – Entrevista realizada em 14/10/2016). Penso que essa frase traduz o que considero ocupação de espaço simbólico. A Capoeira “impregnou” na escola de forma a agregar valores e significados, inclusive a outras áreas de conhecimento, as quais passaram a se relacionar com ela a partir de ações pedagógicas coletivas. A sensação expressa pela professora, de “não ter mais sentido de não ser a Capoeira”, revela o grau de importância que ela adquiriu naquele contexto, pertencendo, de fato, à cultura escolar da EMEF Pertença. “Está consolidada aqui, como espaço de integração e inclusão no cotidiano da nossa escola.” (Questionário/EMEF Pertença).

Até início deste século a educação escolar brasileira não tinha aberturas significativas à cultura popular, pelo menos não em nível nacional e em forma de legislação. A partir de 2003, especificamente, com a implementação da Lei Federal 10.639, se inicia um processo de intensificação nas discussões sobre diversidade cultural e étnica na educação escolar brasileira. Espaços de diálogo e formação de professores(as) passaram a fomentar, com frequência, discussões sobre as histórias e as culturas de matriz africana e indígena, construindo propostas inovadoras para a formação escolar de nossas crianças e de nossos(as) adolescentes.

Essas ações também acentuaram, inclusive nas duas escolas colaboradoras desta pesquisa, as discussões sobre a participação das comunidades na administração escolar, seja relacionada à presença física em organizações, reuniões, construções de projetos político-pedagógicos, até a necessidade de dialogar constantemente com essas comunidades a fim de construir currículos que contemplassem suas especificidades culturais.

Nessa perspectiva, a Capoeira cria uma abertura, pois ela “chama” a comunidade pra roda, para as apresentações artísticas, para a organização de eventos específicos que tenham como objetivo a valorização e o fomento da cultura de matriz africana, envolvendo as pessoas a partir do ritmo, da expressão, e da necessária construção coletiva.

5.5 Religião, religiosidade e enfrentamentos institucionais

Atualmente é possível identificar, com frequência, falas referentes à questão religiosa relacionada à Capoeira na escola. Essas falas vêm, na maioria dos casos, de familiares que utilizam o argumento de princípios religiosos para justificar a não participação das crianças nas aulas de Capoeira. Em geral, os argumentos são expressos por pessoas ligadas às religiões evangélicas, em que alguns segmentos discriminam ostensivamente a cultura afro-brasileira. O tambor, instrumento musical utilizado nos terreiros de religiões afro-brasileiras, ou o atabaque, presente nas rodas de Capoeira, são instrumentos “demonizados” por determinados segmentos evangélicos, que vinculam as religiões de matriz africana a rituais “do mal”. Essa banalização tem gerado consequências graves no contexto escolar, pois as crianças e adolescentes, inculcados desses valores preconceituosos, reproduzem essas posturas diante de seus pares, disseminando intolerância e desrespeito à diversidade religiosa brasileira. Em uma das entrevistas, uma professora relata situações em que as famílias tentaram argumentar e impedir que seus(suas) filhos(as) frequentassem as aulas de Capoeira.

(...) teve o problema que algumas famílias não queriam que os alunos fizessem capoeira porque a religião não permitia... eu nem parei pra ouvir tamanha bobagem... não ok ok... a senhora não precisa me explicar... não tinha paciência pra ouvir tamanha bobagem... (Prof^a. Benção, EMEF Pertença. Entrevista realizada em 13/10/2016)

As pessoas reproduzem o discurso de intolerância e desrespeito, mas muitas delas não têm consciência da origem histórica que sustenta esse discurso. A postura de intolerância é construída historicamente, cujo preconceito é “justificado” pelo fato da Capoeira e das religiões de matriz africana serem práticas criadas por pessoas que foram escravizadas e marginalizadas na sociedade brasileira. Séculos atrás, a discriminação racial contra o povo negro e sua escravização foram também “justificadas” por argumentos religiosos. Portanto, preconceito racial e intolerância religiosa estão intrinsecamente relacionados e isso não é explicitado aos(às) crentes, que recebem apenas as informações superficiais - eu diria “ameaçadoras” - relacionadas à “demonização” das culturas africanas e afro-brasileiras.

Diante desse quadro, que apresenta posturas contrárias à educação inclusiva, à construção de uma escola democrática, à formação de sujeitos autônomos,

solidários e conscientes da sociedade em que vivem, algumas falas de educadores(as) foram incisivas no que diz respeito à postura que a escola deve adotar em tais situações. Essas falas foram expressas, em especial, na Escola Pertença, onde a Capoeira é conteúdo obrigatório em alguns tempos escolares e, por isso, há mais resistência das famílias que a consideram prática proibida pela religião.

Tem que enfrentar isso. E não só a escola, mas a Rede. Isso é uma coisa de Rede... funciona assim. Quem não quer, tem o estado, tem outra escola, procura outro lugar... (...) Acho que a gente tem que ter uma proposta enquanto escola com o respaldo da nossa mantenedora. Tem que ser assim. (Profª. Meia-lua, EMEF Pertença. Entrevista realizada em 29/12/2016)

Apresentando uma postura firme, com uma fala contundente, a professora Meia-Lua expressa sua opinião, a qual contempla, inclusive, meus anseios como educadora. Quando ela coloca que isso deve ser uma proposta de escola com respaldo da mantenedora, estendendo a obrigação à Rede de Ensino, expressa uma concepção ideológica que vai ao encontro do que a LDB enfatiza com relação à laicidade do ensino. Tornar acessível a cultura brasileira, ofertando sua diversidade e ponderando suas construções históricas é obrigação das escolas. Como instituições laicas, não podem proibir ou impedir um(a) estudante de conhecer as práticas culturais, corporais, religiosas que constituem o diverso panorama cultural brasileiro. Mas, pelo contrário, devem ofertar esses conhecimentos e desmistificar concepções preconceituosas que mantêm um estado de ignorância, gerando desrespeito e violência.

As crianças, em geral, são induzidas a comportamentos preconceituosos sem ao menos poderem questionar ou sem serem esclarecidas a respeito de tais posturas. São decisões tomadas pelas famílias, que impedem seus filhos e suas filhas de acessar determinados saberes. Na Escola Pertença, como isso se repetiu por algumas vezes com famílias diferentes, a professora que recebia essas reivindicações dos familiares, de que a criança não poderia fazer Capoeira, passou a adotar uma postura de “desobediência” à solicitação das mães, dos pais ou responsáveis.

(...) quando eu via o aluno tava lá na capoeira... eu fingia que não via né... eu não vou ficar não, sai daí que tua mãe não deixa tu fazer... deixava o guri fazer capoeira... (...) Era a família que não queria, mas

ele queria. Eu fingia que não via ele indo lá pro espaço... eu deixava ele fazer a aula de capoeira e o guri tava bem feliz, muito obrigado... (Profª. Benção, EMEF Pertença. Entrevista realizada em 13/10/2016)

O enfrentamento da professora, certamente oportunizou a algumas crianças o acesso ao conhecimento. Segundo ela mesma relata, a criança queria fazer Capoeira, estava feliz. Quem não queria era a família. Mas se a educação deve ser laica, a escola um espaço de aprendizagens múltiplas, de construção de conhecimento, de superação de preconceitos, de convivência harmônica, a “desobediência” da professora foi uma obediência a tudo que os documentos oficiais, federais e municipais, que regem a educação pública brasileira determinam. Ou seja, “desobedecer” e enfrentar, em algumas situações, é preservar os princípios de uma educação plena e garantir o acesso irrestrito ao conhecimento.

6. VOLTA AO MUNDO: considerações transitórias

Nesse capítulo, que chamo de “volta ao mundo”²⁹, apresento considerações a respeito dos resultados do estudo, dando algumas “voltas” pelos textos escritos ao longo da dissertação, a fim de fazer circular os saberes para que não tenham um ponto final.

Depois de tanto tempo imersa nas discussões, análises, interpretações e diferentes compreensões acerca da Capoeira na escola, muitas ideias foram reafirmadas, outras reavaliadas. Tecer considerações a partir das discussões apresentadas nessa pesquisa é tarefa complexa, sobretudo quando se tem um envolvimento emocional com o objeto de estudo, como tenho com a Capoeira.

Para a realização desta dissertação estabeleci como objetivo que norteou a pesquisa, identificar quais efeitos político-pedagógicos são produzidos pela prática da Capoeira no contexto escolar na compreensão dos coletivos docentes de duas escolas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. Utilizei como instrumentos para a construção de informações, questionários, entrevistas, revisão bibliográfica e análise de documentos.

A partir das reflexões realizadas, foi possível observar que os(as) docentes compreendem 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 impacta de formas diferentes, conforme as concepções educacionais de cada professora e de cada professor.

A prática da Capoeira na escola foi avaliada como uma atividade inclusiva, que promove a acessibilidade e a igualdade, em que as relações interpessoais se constituem de forma horizontal, respeitando os diferentes saberes. Ela é considerada, por muitos(as) professores(as), um instrumento de educação relevante à formação escolar devido à sua complexidade temática, que envolve desde aspectos socioculturais, até o desenvolvimento cognitivo e afetivo das crianças e dos(as) adolescentes. Promove a autonomia, a disciplina, a convivência harmoniosa,

²⁹ Expressão comumente utilizada no contexto da Capoeira, referindo à volta na roda, ao jogo, metaforicamente relacionada ao processo contínuo e incessante de ser e estar no mundo, remetendo à ideia de circularidade.

a construção da identidade étnica/cultural negra e a conseqüente elevação da autoestima dos(as) envolvidos(as). A relevância histórica, política e social da Capoeira como manifestação de resistência da cultura afro-brasileira foi destacada como elemento fundamental à formação escolar. Os(as) educadores(as) consideram, inclusive, que ela deveria compor o currículo das escolas, indo ao encontro da legislação que determina a obrigatoriedade do ensino das histórias e das culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas em todas as escolas do Brasil. No que se refere à formação profissional, segundo uma parcela significativa de professores(as) colaboradores(as), a presença da Capoeira e os efeitos de sua prática - partindo da motivação das crianças e dos(as) adolescentes que nela se envolvem e levam seus elementos para os diversos espaços e tempos da rotina escolar -, proporcionam a revisão de crenças educacionais conservadoras, provocando desconfortos, diálogos, desconstruções e inovações nas práticas pedagógicas a partir de ações individuais e coletivas.

Entretanto, também foi avaliada como atividade que perturba o ambiente escolar com sua música e seus movimentos, desconcentrando as crianças e os(as) adolescentes. Como prática prazerosa às(aos) educandos(as), ela interfere negativamente na rotina da escola, pois diminui a concentração prejudicando a aprendizagem dos conteúdos “de sala de aula”. Para algumas(uns) docentes a Capoeira, como atividade de lazer que sugere a prática prazerosa, foge do “aceitável” a uma concepção conservadora de educação escolar. Ou seja, um elemento que, a partir do movimento e da musicalidade suscita prazer e alegria, é prejudicial ao contexto escolar, pois desconcentra aqueles(as) que estão em sala de aula aprendendo os conteúdos curriculares tradicionais, os quais, na concepção de algumas(uns) professores(as), são mais importantes. Além disso, a presença da Capoeira faz com que os(as) alunos(as) passem a conceber a escola como um espaço de recreação, o que também é ruim, segundo algumas(uns) educadores(as) que não consideram a diversão e o prazer como elementos intrínsecos à aprendizagem na formação escolar, em especial na infância e na adolescência. Para uma parcela dos(as) educadores(as) que colaboraram com o desenvolvimento desta dissertação, seja respondendo ao questionário, ou fornecendo entrevista, as questões históricas, políticas e sociais da Capoeira ficam em segundo plano diante

de sua influência perturbadora, descontextualizada do que se compreende por escola como espaço de aprendizagem.

Enquanto eu escrevia sobre as diferentes compreensões que foram apresentadas pelos coletivos docentes sobre os efeitos produzidos pela prática da Capoeira nas escolas, percebi o quanto sua presença impacta na rotina desses espaços. Os efeitos foram expressos tanto como elementos positivos, que enriquecem a escola, diversificando as formas de ensino e aprendizagem de conteúdos, quanto como algo perturbador, que atrapalha o desenvolvimento da rotina escolar.

Construídos a partir de valores, experiências e formações distintas, os olhares que avaliam a Capoeira na escola são diferentes e até divergentes em alguns momentos. E eles estão no mesmo lugar, convivendo e tentando traçar caminhos que levam a um mesmo objetivo: educar crianças e adolescentes. Para algumas(uns), educar significa ampliar as possibilidades de atuação social, promover a igualdade a partir de ações que valorizem as diferenças, sejam elas de raça, etnia, gênero ou classe social. Para outros(as), educar significa ofertar os conhecimentos tradicionais elencados na grade curricular, a fim de contribuir para o “sucesso” econômico e profissional dos(as) futuros(as) adultos(as) que ali estão sendo instruídos(as) para ingressarem no mercado de trabalho.

As duas concepções apareceram nas falas dos(as) colaboradores(as) deste estudo, me levando a perceber o quão difícil ainda é ampliar a concepção de educação e formação escolar. A Capoeira é respeitada, valorizada e tem sua prática fomentada pela maioria dos(as) docentes. No entanto é notória, também, a presença de crenças e posturas conservadoras, que reproduzem o preconceito e fortalecem a hierarquização dos conhecimentos e das formas de ensinar e aprender que se manifestam na escola.

A ascensão da cultura negra, em especial da Capoeira, no contexto escolar provoca desconfortos, mas, antes, gera incômodo. É uma incomodação intrínseca à nossa constituição social, que fez com que as culturas de matriz branca, europeia e inglesa, se sobrepusessem às culturas de matriz negra africana e indígena brasileira. Essa subjugação de algumas culturas em detrimento de outras,

cristalizou uma hierarquia entre os saberes, forjada na falsa superioridade justificada pela cor da pele e pelo poder econômico. Seja pela interferência sonora, pela ocupação de espaços físicos, pela alegria expressa no rosto das crianças na roda, ou pela intensificação da participação da comunidade em espaços e tempos escolares, a Capoeira gera incômodo.

É difícil, ainda, para os(as) docentes, desconstruir concepções cristalizadas sobre o que é educação escolar, quais conteúdos a constituem, quais são as formas “aceitáveis” de ensinar e de quais possibilidades de aprendizagem prazerosa e significativa elas(es) dispõem como facilitadoras(es) do processo de construção de conhecimento. A Capoeira destoa de tudo que, até então, foi concebido como “adequado” ao contexto escolar. Ela faz barulho, movimenta, se espalha no ambiente, cria vínculos, constitui grupos e identidades. Ela promove autonomia e desperta a consciência de classe quando desvela a história de massacre do povo negro em terras brasileiras. Penso que ainda seja difícil compreender a presença desses elementos com naturalidade na escola, pois a história que permeia os diversos contextos sociais e que é naturalizada, inclusive nas instituições escolares através de livros didáticos, é baseada na versão de quem massacrrou.

Alinhadas a esse pensamento, as críticas sobre a constituição dos currículos escolares e a hierarquização de conhecimentos Apple (1982), as reflexões sobre formas de controle e cultura contra-escolar Willis (1991) e as considerações sobre professores(as) transformadores(as) e seu papel na sociedade Giroux (1998) deram a sustentação teórica necessária para desenvolver esse estudo. A partir da revisão de conceitos desses autores, relacionados à escola, foi possível estabelecer interlocuções entre o referencial teórico selecionado, os posicionamentos dos coletivos docentes e minhas interpretações sobre os mesmos, ampliando a discussão sobre os efeitos político-pedagógicos produzidos pela Capoeira no contexto escolar.

Ao mesmo tempo em que afirmei posicionamentos que eu já tinha com relação à Capoeira e sua relevância na escola, a partir da análise das informações fornecidas pelos(as) colegas professores(as), também me surpreendi ao me deparar com opiniões contundentes que negaram a Capoeira como instrumento educacional. Eu imaginava que as opiniões acerca desta manifestação cultural e sua relação com

a educação não seriam unânimes, pois nunca foram ao longo de sua história. Mas não esperava que houvesse, em 2017, educadores(as) tão resistentes à transformação da escola em um lugar de valorização e de fomento da diversidade cultural brasileira, tão apegados(as) às formas tradicionais de ensino e de organização do contexto escolar. A recusa veemente da Capoeira na escola foi um posicionamento apresentado que me deixou um tanto surpresa. Ela foi negada com a justificativa de que as crianças passariam a enxergar a escola (ainda mais) como espaço de lazer. E isso é problema? Não é possível aprender com prazer? Não sei se faço uma avaliação um tanto emotiva e apaixonada a partir de minha vivência como capoeirista, mas considero que não seja exagerado dizer que a Capoeira não só é importante à escola, mas é elemento fundante para se compreender a construção da sociedade brasileira, a resistência do povo negro escravizado, as raízes de nossa desigualdade social e constituir, assim, uma educação plena baseada em princípios democráticos de igualdade, justiça, respeito às diferenças e às identidades que são os pilares de nossa cultura.

Por fim, após as reflexões aqui apresentadas, é possível considerar que os efeitos político-pedagógicos produzidos pela prática da Capoeira no contexto escolar na compreensão dos coletivos docentes dessas duas escolas, geram incômodo e provocam desacomodações ideológicas. Assim, urge a necessidade de intensificar a revisão de princípios educacionais tradicionais e de promover, cada vez mais, a abertura da escola às práticas pedagógicas inovadoras, que destoem do que é culturalmente “aceitável” na sociedade excludente e hierarquizada em que vivemos. É preciso incentivar ações individuais e coletivas que encorajem os coletivos docentes a desvelar a concepção conservadora de educação que ainda prevalece em nosso país.

A Capoeira afirma-se como um elemento fundamental para a necessária quebra de paradigmas educacionais. Porque ela ousa, transforma, desconstrói e reconstrói perspectivas sociais e “certezas” ideológicas ao se apresentar forte, imponente, pedagogicamente relevante em um espaço que não lhe foi ofertado e que, por necessidade, ela ocupou: a escola brasileira.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Flávio Soares; DE CARVALHO, Yara Maria. Reflexões sobre uma experiência investigativa com a capoeira. **Movimento (ESEFID/UFRGS)**, v. 20, n. 3, 2014, p.1111-1132.
- ALVES, Rubem. **A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir**. Campinas: Papirus, 2012.
- APPLE, Michael. **Ideologia e Currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- ARAÚJO, Maíra Lopes de; BOSSLE, Fabiano. O lugar da capoeira na escola: um estudo de caso na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. In: XV SALÃO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA, 15., 2003, Porto Alegre. **Anais...** . Porto Alegre: Ufrgs, v. 1, 2003, p.24-28.
- ARAÚJO, Maíra Lopes de; MOLINA NETO, Vicente. “ESSANEGRANÃO!” A prática política-pedagógica de uma professora negra em uma escola da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre: um estudo de caso. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 29, n. 2, 2008, p.203-225.
- ARAÚJO, Maíra Lopes de; PONSO, Caroline Cao. **Capoeira: a circularidade do saber na escola**. Porto Alegre: Sulina, 2014.
- BARBIERI, C.A.S. **O que a escola faz com o que o povo cria: até a capoeira entrou na dança**. Tese (Doutorado em Educação). UFSCar, 2003.
- BECKER, Fernando. **O que é Construtivismo?** Desenvolvimento e Aprendizagem sob o enfoque da Psicologia II. UFRGS-PEAD, 2009. http://maratavarespsictics.pbworks.com/w/file/74464829/oquee_construtivismo.pdf. Acesso em 04 de junho de 2016.
- BERTAZZOLI, Breno Fiori; ALVES, Danilo Almeida; AMARAL, Silvia Cristina Franco. Uma Abordagem Pedagógica para a Capoeira. **Movimento**, v. 14, n. 2, 2008, p.207-229.
- BINS, Gabriela Nobre. **Mojuodara: a educação física e as relações étnico-raciais na rede municipal de ensino de Porto Alegre**. 2014. 187 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: versão preliminar. Brasília, 2015. <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>. Acesso em 24/04/2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.

_____. Ministério da Educação. **Conceito de Cidade Educadora**. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9272-apresentacoes-rede-brasileira-cidades-educadoras-pdf&category_slug=outubro-2011-pdf&Itemid=30192. Acesso em 04 de junho de 2016.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física. Primeiro e segundo ciclos do Ensino Fundamental**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física. Terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996.

_____. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Parecer nº: CNE/CP 003/2004 Colegiado: CP. Aprovado em: 10/3/2004**. Relatores: Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (Relatora), Carlos Roberto Jamil Cury, Francisca Novantino, Marília Ancona Lopez. 10 de março de 2004.

_____. Lei nº 10639/03, de 9 de janeiro de 2003. **Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: Imprensa Oficial, 2003.

_____. Congresso. Casa Civil. Lei nº 13005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências**. Brasília, 2014.

_____. Decreto nº 847, de 11 de outubro de 1890. **Código Penal dos Estados Unidos do Brasil: Dos crimes e das penas**. Rio de Janeiro, RJ.

_____. Ministério da Cultura. **Dossiê: Inventário para Registro e Salvaguarda da Capoeira como Patrimônio Cultural do Brasil**. Brasília, Iphan, 2007.

BURLAMAQUI, Annibal. **Gymnastica Nacional – capoeiragem – Methodisada e Regrada**. 1ª ed. Rio de Janeiro, 1928.

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

COSTA, Neuber Leite. **Capoeira, política cultural e educação**. 2013. 350 f. Tese (Doutorado) - Curso de Faculdade de Educação, Programa de Pesquisa e Pós-graduação em Educação, Ufba, Salvador, 2013.

CARVALHO, José Murilo de. **Os bestializados: o Rio de Janeiro e a República que não foi**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

DA COSTA FARIAS, Rodrigo; GOELLNER, Silvana Vilodre. A capoeira do Mercado Modelo de Salvador: gestualidades performáticas de corpos em exibição. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 21, n. 2, 2007, p.143-155.

DA COSTA SILVA, Paula Cristina. 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, 2001.

_____. Capoeira nas aulas de educação física: alguns apontamentos sobre processos de ensino-aprendizado de professores. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 33, n. 4, 2011.

DA CUNHA, Igor Márcio Corrêa Fernandes et al. Capoeira: a memória social construída por meio do corpo. **Movimento (ESEFID/UFRGS)**, v. 20, n. 2, 2014, p. 735-755.

DA SILVA, ESP LUCAS CONTADOR DOURADO; FERREIRA, MS ALEXANDRE DONIZETE. Capoeira dialogia: o corpo e o jogo de significados. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, v. 34, n. 3, 2012, p.665-681.

DE ALMEIDA, Juliana Azevedo; TAVARES, Otávio; SOARES, Antonio Jorge Gonçalves. A reflexividade nos discursos identitários da Capoeira. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 34, n. 2, 2011.

_____. Discursos identitários da Capoeira na Revista Brasileira De Ciências Do Esporte (RBCE). **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 30, n. 1, 2008.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S.. **O planejamento da pesquisa qualitativa: Teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DE MELO, Fernando; BARREIRA, Cristiano Roque Antunes. As fronteiras psicológicas entre violência, luta e brincadeira: as transições fenomenológicas na prática da capoeira. **Movimento (ESEFID/UFRGS)**, v. 21, n. 1, 2015, p.125-138.

DE OLIVEIRA SANTOS, Gilbert. Alguns sentidos e significados da capoeira, da linguagem corporal, da educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 30, n. 2, 2009.

DIEHL, Vera Regina Oliveira. **O impacto das mudanças sociais na ação pedagógica dos docentes de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre: implantação e implementação do projeto Escola Cidadã**. 2007. 237 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

FALCÃO, José Luiz Cirqueira. O jogo da capoeira em jogo. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 27, n. 2, 2008.

_____. O processo de escolarização da capoeira no Brasil. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 16, n. 3, 1995, p.173-182.

_____. Para além das metodologias prescritivas na educação física: a possibilidade da capoeira como complexo temático no currículo de formação profissional. **Pensar a Prática**, Jul./Dez, 2004, p.155-170.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 18ª ed.. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **Pedagogia da Autonomia**. 28ª ed.. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAG, Barbara. **A teoria crítica: ontem e hoje**. São Paulo: Brasiliense, 1990.

GADOTTI, Moacir. A escola na cidade que educa. **Cadernos Cenpec**, n. 1, 2006.

_____. **Concepção dialética da educação: um estudo introdutório**. 9ª ed.. São Paulo: Cortez, 1995.

GADOTTI, Moacir. Escola. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p.166-167.

GIROUX, Henry. **Escola crítica e política cultural**. 2ª ed.. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1988.

GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha B. Gonçalves e. (org.). **Experiências étnico culturais para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 7ª ed.. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade**. 5. ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2001.

JAQUEIRA, Ana Rosa; ARAÚJO, Paulo Coêlho. Análise praxiológica do primeiro regulamento desportivo da capoeira. **Movimento (ESEFID/UFRGS)**, v. 19, n. 2, 2013, p.31-53.

JÚNIOR, Luis Vitor Castro. Capoeira angola: olhares e toques cruzados entre historicidade e ancestralidade. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 25, n. 2, 2004.

JÚNIOR, Luis Vitor Castro; SOBRINHO, José Sant'anna. O ENSINO DA CAPOEIRA: POR UMA PRÁTICA NAGÔ. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 23, n. 2, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: A pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 19. ed. São Paulo: Loyola, 2002.

LUSSAC, Ricardo Martins Porto; TUBINO, Manoel José Gomes. Capoeira: a História e a Trajetória de um Patrimônio Cultural do Brasil. **Revista da Educação Física – UEM**, v.20, n.1, 2009, p.7-16.

LUSSAC, Ricardo Martins Porto. Especulações acerca das possíveis origens indígenas da capoeira e sobre as contribuições desta matriz cultural no desenvolvimento do jogo-luta. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 29, n. 2, 2015, p.267-278.

MATOS, Janaína Barbosa; DE MENEZES, Fábio Sprada. Capoeira para Deficientes Visuais: Comparação do Equilíbrio entre Praticantes e não Praticantes de Capoeira. **Revista Brasília de Ciências e Esporte, Florianópolis**, v. 1, n. 34, 2012, p.81-93.

MOLINA NETO, Vicente; ARROYO, Dolores Graciela Cordero. Um estudo interpretativo de uma atividade de formação permanente dirigida a professores de educação física de 2º grau de Barcelona. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v.18, n.1, 1996, p.16-26.

MOLINA NETO, Vicente. Etnografia: uma opção metodológica para alguns problemas de investigação no âmbito da Educação Física. In: MOLINA NETO, V. e TRIVIÑOS, A.N.S. (org.). **A Pesquisa Qualitativa na Educação Física: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Universidade/UFRGS/Sulina, 1999, p.107-139.

MOLINA, Rosane Kreuzburg. O enfoque teórico metodológico qualitativo e o estudo de caso: uma reflexão introdutória. In: MOLINA NETO, V. & TRIVIÑOS, A.N.S. (org.). **A Pesquisa Qualitativa na Educação Física: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Universidade/UFRGS/Sulina, 1999, p.95-105.

MORIN, Edgar. **Ensinar a Viver: Manifesto para mudar a educação**. Porto Alegre: Sulina, 2015.

MWEWA, Christian Muleka. Inconformação, conformação e formação do corpo no jogo da capoeira: pistas para pensar o processo educativo. **Movimento (ESEFID/UFRGS)**, v. 17, n. 3, 2011, p.215-232.

MWEWA, Muleka; VAZ, Alexandre Fernandez. Corpos, cultura, paradoxos: observações sobre o jogo de capoeira. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 27, n. 2, 2008.

PALMA, Alexandre; FELIPE, Jorge. A experiência da capoeira e a pobreza da educação física: uma reflexão sobre as práticas de atividade física. **Movimento (ESEFID/UFRGS)**, v. 5, n. 10, 1999, p.51-57.

PORTO ALEGRE. Decreto nº 14254, de 28 de julho de 2003. **Regulamenta A Lei Nº 8.940/02 que Institui A Semana Municipal da Capoeira, e dá Outras Providências**. Porto Alegre, RS.

_____. Lei nº 6889/91, 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 e dá outras providências.** Porto Alegre: Câmara Municipal, 1991.

_____. Lei nº 8423/99, 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”.** Porto Alegre: Câmara Municipal, 1999.

_____. Lei nº 8940, de 08 de julho de 2002. **Institui A Semana Municipal da Capoeira e Dá Outras Providências.** Porto Alegre, RS.

_____. **Plano Municipal de Educação (2014-2024).** Porto Alegre: Secretaria Municipal de Educação, 2014.

_____. Secretaria Municipal de Educação. http://www2.portoalegre.rs.gov.br/smed/default.php?p_secao=518. Acesso em 04 de junho de 2016.

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

RIO GRANDE DO SUL. Lei nº 12920, de 04 de abril de 2008. **Institui A Semana Estadual da Capoeira.** Porto Alegre, RS.

SANTOS, Marzo Vargas dos. **O estudante negro na cultura estudantil e na educação física escolar.** 2007. 240 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

SARASON. S. B. **El predecible fracaso de la reforma educativa.** Barcelona: Octaedro, 2003.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia.** 12ª ed.. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. A Política Cultural da Rede Municipal de Ensino. In: **Caderno Pedagógico**, nº23. Porto Alegre, jan. 2001.

_____. Ciclos de Formação: Proposta político-pedagógica da Escola Cidadã. In: **Caderno Pedagógico**, nº9, 3ªed.. Porto Alegre, 1998.

SILVA, Paula Cristina da Costa. **A educação física na roda de capoeira: Entre a tradição e a globalização.** 2002. 248 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação Física, Faculdade de Educação Física, Unicamp, Campinas, 2002.

_____. **O ensino-aprendizado da capoeira nas aulas de educação física escolar.** 2009. 279 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas, 2009.

SOARES, Carlos Eugênio Líbano. **A Capoeira Escrava e outras tradições rebeldes no Rio de Janeiro (1808-1850).** Campinas: UNICAMP, 2001.

_____. **A negregada instituição: os capoeiras na corte imperial, 1850-1890.** Access Editora, 1999.

SODRÉ, Muniz. **A Verdade Seduzida: por um conceito de cultura no Brasil.** Rio de Janeiro: Codecri, 1983.

_____. **Mestre Bimba: corpo de mandinga.** Rio de Janeiro: Manati, 2002.

_____. **Reinventando a educação: Diversidade, descolonização e redes.** 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

_____. **Santugri: Histórias de mandinga e capoeiragem.** Rio de Janeiro: José Olympio, 1988.

STOTZ, Marcelo Backes Navarro; FALCÃO, José Luiz Cirqueira. Ritmo & rebeldia em jogo: só na luta da capoeira se canta e dança?. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 34, n. 1, 2012, p.95-110.

STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (orgs.). **Dicionário Paulo Freire.** Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

VELHO, Gilberto. Observando o Familiar. In: NUNES, Edson de Oliveira (Org.). **A Aventura Sociológica: Objetividade, Paixão, Improviso e Método na Pesquisa Social.** Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978, Cap. 2. p.36-46.

VIEIRA, Sérgio Luiz de Souza. **Capoeira – Matriz Cultural para uma Educação Física Brasileira.** Dissertação de Mestrado em Ciências Sociais para a PUC-SP. São Paulo, 1997.

WACQUANT, Loïc. **Corpo e Alma: notas etnográficas de um aprendiz de boxe.** Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.

WILLIS, Paul. **Aprendendo a ser trabalhador: escola, resistência e reprodução social.** Porto Alegre: Artes Médicas. 1991.

APÊNDICES

APÊNDICE A - A Capoeira do terreiro ao processo de escolarização

Desenvolvida durante o período escravista, a Capoeira se constituiu como uma manifestação cultural genuinamente brasileira, de resistência física e simbólica aos maus tratos a que eram submetidos os negros escravizados. A luta pela sobrevivência e pela liberdade se fazia necessária e a Capoeira foi o principal instrumento utilizado pelos negros contra os desmandos do sistema escravista, desumano e opressor. Ela traz em sua essência, portanto, o caráter de rebeldia e resistência necessário às transformações sociais.

Outras manifestações da cultura popular, como as religiões afro-brasileiras, se originaram no mesmo período e resistiram até se constituírem como autênticas representações da cultura nacional. No entanto, a Capoeira, com seu potencial de luta, expressou através do corpo de forma ostensiva o inconformismo aos maus tratos e à exclusão social. A manifestação do corpo que trabalha, apanha, dança e reza se transformou em ameaça do oprimido em relação ao opressor. Desafiadora ao poder vigente, conquistando adeptos e demonstrando sua resistência, a Capoeira foi duramente reprimida ao longo dos períodos colonial e monárquico, se estendendo a repressão até meados do século XX.

Durante o reinado de D. João VI, no início da década de 20 do século XIX, o Major Manuel Nunes Vidigal, comandante da Guarda Real de Polícia, ficou famoso por reservar um tratamento especial aos capoeiras. Criou a “Ceia dos Camarões”, como eram chamadas as sessões de surras, torturas e chibatadas a que eram submetidos. Símbolo da repressão no período colonial, Major Vidigal se destacou por sua crueldade e, ironicamente, por ser um exímio capoeirista, que dominava de forma singular os golpes de pés e cabeça.

A “caça” aos capoeiristas foi sendo intensificada ao longo do século XIX, mas a Capoeira nunca deixou de existir e ser usada pelos negros cativos ou libertos, em suas fugas e até mesmo como atividade de lazer – jogo. Em especial no Rio de Janeiro, então capital do Império, os capoeiras se organizavam em grupos ou *maltas* e agiam como instituições de resistência ao sistema, provocando desordens de todo o tipo.

Embora guarde alguma relação com a capoeira do Brasil de hoje, que é um misto de ginástica, arte marcial e dança, no século XIX o termo se aplicava a várias atividades exercidas sobretudo por escravos, as quais, no decorrer do século, passaram a envolver um número cada vez maior de pessoas livres. Não raro os infratores eram presos individualmente, mas a capoeira geralmente era uma atividade grupal. Grupos organizados (“maltas” ou “badernas” na linguagem da época) com líderes designados, hierarquia interna, “territórios” demarcados, competiam entre si, travando batalhas pela posse destes territórios e cometendo atos de violência (mas raramente roubo). Eram o flagelo da Polícia e o terror das classes brancas e superiores: desde a criação da intendência em 1808 até a década de 1890, boa parte da força policial destinou-se a reprimir a capoeira. A maioria dos capoeiras portava navalhas, porretes ou facas no ato da prisão, e muitos dos detidos por “desordens em grupos” e também por porte de arma e arremesso de pedras provavelmente eram enquadrados na atividade genericamente denominada capoeira. Alguns eram presos até mesmo por “assoviar como capoeira” – emitindo o som por meio do qual os membros das maltas se comunicavam quando fora das vistas uns dos outros.” (HOLLOWAY T. *apud* SOARES, 2001, p.66)

A abolição da escravatura, em 1888, lançou no mercado uma mão de obra que não seria absorvida, gerando mais exclusão e criminalidade. A primeira década da República foi marcada por desordens em todas as instâncias: política, econômica, de saúde e de segurança. O desequilíbrio causado pelo aumento do índice populacional, e a não absorção deste contingente pelo mercado interno, foi motivo de revoltas constantes dos grupos sociais menos favorecidos. Transtornos de toda a ordem tinham repercussão nacional. O Rio de Janeiro virou alvo de críticas e ficou caracterizado pela violência e desordem urbana. As forças armadas tentavam conter o ímpeto de revolta dos cidadãos, mas seu alvo maior foram os capoeiras, alijados da cidadania.

Entre eles estavam também imigrantes portugueses que, inclusive, integravam as *maltas*. Aqueles presos em que ficava evidente o envolvimento com a Capoeira eram deportados para Fernando de Noronha, isolados, para evitar possíveis fugas. Sampaio Ferraz, republicano, chefe de polícia da época, também suspeito de dominar alguns golpes da Capoeiragem, se vingava desta forma dos capoeiras que haviam hostilizado os propagandistas da república. Nos conflitos políticos entre monarquistas e republicanos, grupos de capoeiristas eram incorporados à Guarda Negra, a guarda monárquica, e tinham a função de destruir

comícios, perseguir e hostilizar qualquer atuação de seus rivais que defendiam a proclamação da república.

Em meio a tantas desordens nas ruas, vale lembrar que os capoeiristas também estavam presentes nas instituições políticas, causando conflitos entre os administradores. Durante o governo provisório do General Deodoro da Fonseca (1889-1891), foi determinada a intensificação da perseguição aos capoeiristas, inclusive os portugueses envolvidos com as maltas de Capoeira, que não eram poucos. Dentre eles estavam figuras da alta sociedade, detentores de amplo poder político e econômico. O maior exemplo registrado que ilustra essa situação é o de José Elycio dos Reis, conhecido como Juca Reis, filho do Conde de São Salvador de Matosinhos, um dos homens mais ricos do Rio de Janeiro naquele período, representante da colônia portuguesa.

A prisão de Juca Reis, em 1890, durante o governo de Deodoro da Fonseca gerou uma grave crise ministerial no início da República, marcada pelo conflito entre o então Ministro das Relações Exteriores, Quintino Bocaiúva, e o chefe de polícia, Sampaio Ferraz. Mesmo sob pressão da coroa portuguesa, que exercia amplos poderes no governo brasileiro, Sampaio Ferraz se negava a libertar Juca. Enviado para o presídio de Fernando de Noronha, Juca Reis contou, também, com a intervenção do Ministro da Justiça Manuel Ferraz de Campos Sales, que ordenou ao chefe de polícia que o libertasse. Sampaio Ferraz não abriu mão de manter preso o imigrante luso, que até hoje é referido para ilustrar a influência da Capoeira e sua expressão e notoriedade no período de transição da monarquia para a república.

O governo de Deodoro da Fonseca também foi marcado por um episódio que sepultou parte da história brasileira. O então Ministro da Fazenda, Ruy Barbosa, mandou queimar toda a documentação referente à escravidão negra no Brasil. Esse ato foi oficializado no seguinte documento:

1º - Serão requisitados de tôdas as tesourarias da Fazenda todas os papéis, livros e documentos existentes nas repartições do Ministério da Fazenda, relativos ao elemento servil, matrícula de escravos, dos ingênuos, filhos livres de mulher escrava e libertos sexagenários, que deverão ser sem demora remetidos a esta capital e reunidos em lugar apropriado na recebedoria.

2º - (...) dirigirá a arrecadação dos referidos livros e papéis e procederá à queima e destruição imediata dêles, o que se fará na

casa de máquina da alfândega desta capital (...). (REGO, 1968, p. 10)

Apesar da prática da “capoeiragem” ser sempre motivo de castigos e prisões, foi somente no início do período republicano que ela recebeu um tratamento criminal oficial em todo o território brasileiro. O Código Penal da República, de 1890, oficializou este tratamento:

Art. 402. Fazer nas ruas e praças publicas exercicios de agilidade e destreza corporal conhecidos pela denominação capoeiragem; andar em correrias, com armas ou instrumentos capazes de produzir uma lesão corporal, provocando tumultos ou desordens, ameaçando pessoa certa ou incerta, ou incutindo temor de algum mal:

Pena de prisão cellualar por dous a seis mezes.

Parapho unico. E considerado circumstancia agravante pertencer o capoeira a alguma banda ou malta.

Aos chefes, ou cabeças, se imporá a pena em dobro.

Art. 404. Si nesses exercicios de capoeiragem perpetrar homicidio, praticar alguma lesão corporal, ultrajar o pudor publico e particular, perturbar a ordem, a tranquilidade ou segurança publica, ou for encontrado com armas, incorrerá cumulativamente nas penas comminadas para taes crimes. (BRASIL, 1890).

Os capoeiristas eram vistos como criminosos, bandidos, vagabundos, arruaceiros. No entanto, mesmo com a proibição oficial, representando ameaça à “ordem pública” estabelecida pela elite política e econômica, ela resistiu. A insistência dos governos em acabar com a cultura popular afro-brasileira não foi o suficiente para extinguir os capoeiras. Persistentes, marcaram a história com sua arte, resistindo ao sistema que os oprimia e tentava estabelecer a custa de muitas vidas o controle social. Essa resistência histórica da Capoeira, originada na rebeldia dos escravizados, afirma seu potencial revolucionário de subversão à ordem estabelecida.

Durante a primeira metade do século XX, com a influência do movimento da Educação Física em nível mundial, especialmente nos governos com características nacionalistas, surgem tentativas de transformá-la em *Ginástica Brasileira*, aos moldes das Ginásticas Sueca, Francesa, Dinamarquesa e Alemã. Destaca-se como um dos trabalhos referentes a esse tema o livro “*Gymnastica Nacional* –

capoeiragem – Methodisada e Regrada”, publicado no Rio de Janeiro em 1928, por Annibal Burlamaqui, capoeirista conhecido pelo apelido de Zuma.

De “coisa de marginal” a Capoeira vai sendo vista como esporte nacional, sob forte influência do regime nacionalista do governo Vargas, que buscava a afirmação da identidade do povo brasileiro em todas as formas de manifestação cultural. Com a promulgação do Novo Código Penal, em 1941, a Capoeira e as manifestações religiosas da cultura afro-brasileira são descriminalizadas.

Permitida exclusivamente em recintos fechados e sob a vigilância da polícia, a Capoeira passa a ser praticada pelas camadas mais abastadas da sociedade e, conseqüentemente, aceita pela elite dominante. Ao mesmo tempo em que havia o reconhecimento político, a tentativa era evidentemente de usar a Capoeira para fins governistas, esvaziando-a de sua essência e dos fundamentos da cultura de matriz africana.

Nesse período surgem os primeiros núcleos de ensino da Capoeira, formalmente constituídos, onde se consagraram dois grandes Mestres baianos, ícones da história dessa manifestação: Vicente Ferreira Pastinha (Mestre Pastinha) e Manoel dos Reis Machado (Mestre Bimba).

(...) outrora não havia *Academia de Capoeira*. Havia mestre e discípulo, porém a sede do aprendizado era o terreiro em frente ao boteco de cachaça, quitanda ou casa de *sopapo*, onde moravam (...). (REGO, 1968, p.282)

Mestre Pastinha foi o responsável pelo Centro Esportivo de Capoeira Angola – CECA, do qual foi vice-presidente após a morte de Mestre Livino, responsável pelo Centro de Capoeira Angola Conceição da Praia, que tinha uma organização informal até constituir-se, em 1941, o CECA. Mestre Bimba, criador da Luta Regional Baiana ou Capoeira Regional e fundador do Centro de Cultura Física e Luta Regional Baiana em 1932, foi o responsável pela ligação direta entre a Cultura Física e a Capoeira.

(...) entrando para a história como sendo o primeiro Mestre a conseguir um registro oficial para sua academia, através de um alvará de funcionamento expedido pela Secretaria da Educação, Saúde e Assistência Pública – Inspeção do Ensino Secundário e Profissional, que a reconhecia como Curso de Educação Física (...). (VIEIRA, 1997, p.83)

Mestre Bimba recebeu o título de Professor de Cultura Física para ministrar suas aulas que seguiam os moldes da educação formal, com exames, formaturas e entrega de diplomas. Agregando à Capoeira golpes de outras lutas, como o batuque - praticado por seu pai – o jiu-jitsu, a luta greco-romana, o judô e a savata, Mestre Bimba criou a Regional. Há quem diga que Bimba distanciou a Capoeira de suas origens populares. Há, também, aqueles que defendem a ideia de que ele foi um estrategista nas relações políticas, conquistando espaço social para a Capoeira e fazendo com que ela fosse reconhecida como instrumento de educação³⁰.

De fato, a atuação de Mestre Bimba foi um marco no processo de valorização da Capoeira no cenário nacional e internacional. A partir de seu trabalho a Capoeira ganhou espaço nas escolas e universidades do Brasil e seus elementos educacionais passaram a ser reconhecidos e valorizados no contexto da educação formal, ao mesmo tempo em que várias academias e grupos foram se constituindo em todo o país.

A academia de Mestre Bimba que além de ser a primeira a aparecer, a primeira a ser reconhecida oficialmente pelo governo (...) é a mais importante das academias no gênero, além de ser a matriz que originou as demais (...). (REGO, 1968, p.283)

É importante ressaltar que a configuração dos modelos Angola e Regional teve sua origem na Bahia, enquanto em outros estados era praticada sem nomenclaturas específicas, chamada apenas de Capoeira. Com o passar dos anos, os estilos Angola e Regional foram difundidos por todo o País, diferenciando-se pela musicalidade, pelo ritual de roda e pela movimentação, que segue o ritmo proposto. Outros capoeiristas, que não aderiram a nenhum dos estilos, continuaram a praticar a Capoeira como conheciam, na rua, misturando jogo, luta e dança. A Capoeira, portanto, não se limita a estes dois modelos, mas, pelo contrário, se manifesta de formas diferentes, com características singulares nas diversas regiões do país e do mundo.

³⁰ Nesse estudo optei pela ênfase ao trabalho de Mestre Bimba com a Capoeira Regional devido a sua ligação com a educação formal, o que nos permite maior entendimento a respeito da inserção da capoeira nas escolas. Sabedora da importância da Capoeira Angola, da Capoeira de Rua e seus Mestres no contexto geral da história dessa arte, deixo a discussão Angola/Regional/Capoeira para outra oportunidade, com a intenção de não desviar este estudo de seu eixo central.

A partir do final da década de 70, há um crescimento significativo no que se refere à criação de grupos e escolas de Capoeira em todo o país. Nesse período também se inicia o vínculo da Capoeira com instituições de administração desportiva, como as federações de pugilismo. Entre final dos anos 80 e início da década de 90 os capoeiristas passam a perceber a importância de sua autogestão, fundando federações estaduais, confederação brasileira, ligas e associações, atribuindo à prática mais formalidade administrativa. Esse processo organizativo trouxe novas possibilidades à Capoeira enquanto movimento social. Intensificou-se a luta por políticas públicas para o segmento que exigia seu reconhecimento e valorização por parte dos órgãos públicos. Ela se inseriu em milhares de escolas no Brasil e passou a ser demandada por projetos sociais de diversos países do mundo devido o seu caráter educacional integrador e à riqueza de conteúdos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Mobilizados nos estados brasileiros, os capoeiristas participam de atividades políticas, criando projetos e desenvolvendo ações de fomento à sua cultura. Fóruns de discussão, eventos regionais, nacionais e internacionais são promovidos em diversas regiões do Brasil e do mundo, tendo como protagonistas mestres de Capoeira e legisladores comprometidos com a cultura popular. O Estado do Rio Grande do Sul foi pioneiro na implementação de algumas políticas públicas para a Capoeira, através da Federação Gaúcha de Capoeira – FGC – fundada em 1994. A Federação esteve à frente das lutas por políticas que foram além da prática esportiva.

Com o apoio de centenas de capoeiristas, Paulo Costa – Mestre Farol – presidente da Federação Gaúcha, possibilitou que fossem contemplados como demanda no Orçamento Participativo do município de Porto Alegre³¹ os recursos necessários para a realização do I Fórum Gaúcho de Capoeira, realizado em 1999. O Fórum foi idealizado como um espaço de formação, reciclagem e reflexão acerca

³¹ Orçamento Participativo é um mecanismo governamental de democracia participativa que permite aos cidadãos influenciar ou decidir sobre os orçamentos públicos, geralmente o orçamento de investimentos de prefeituras municipais, através de processos da participação da comunidade. Esses processos costumam contar com assembleias abertas e periódicas e etapas de negociação direta com o governo. Em Porto Alegre existe desde 1989.

da Capoeira, suas problemáticas internas e possibilidades de crescimento político em nível local e nacional.

Política de governo, o Fórum teve quatro edições bianuais no Estado. Mestre Farol, presidente da Federação, descontente com a falta de frequência do evento, que dependia da boa vontade política dos gestores para sua realização, idealizou a Lei que implementou em 2003 no município de Porto Alegre a Semana Municipal de Capoeira. Este modelo de política originado em Porto Alegre se expandiu pelo País, atingindo diversos municípios, tornando-se referência enquanto espaço de formação continuada dos capoeiristas. A partir da lei municipal, foi criada a Semana Estadual de Capoeira do Rio Grande do Sul, seguindo a mesma proposta do município.

A Capoeira passa, então, a ocupar espaços que lhe foram negados ao longo de toda a sua história, como espaços de educação formal e de atuação política. Sua origem nas camadas populares e a ocupação desses espaços como resultado de sua resistência lhe caracteriza como uma cultura que tem em sua marca a luta pela transformação social.

Praticada em mais de 160 países, em 2008 a Capoeira foi reconhecida pelo IPHAN – Instituto Histórico e Artístico Nacional - como Patrimônio Cultural Imaterial do Brasil³², ganhando notoriedade no mundo inteiro, comprometendo os órgãos públicos com seu fomento e valorização. Em um processo contínuo, no final de 2014 ela foi reconhecida como Patrimônio Cultural Imaterial da Humanidade³³.

Com a expansão da arte da Capoeira, há que se ter cuidado para não descontextualizá-la do movimento social e político que lhe originou. Conceitos como ludicidade, sagacidade, musicalidade, vida, morte, luta, brincadeira, ritual, devem ser historicizados para que sejam compreendidos em sua totalidade. Pois aí está o elemento capaz de contribuir com a transformação social e com a construção do pensamento sócio-histórico crítico. Ela deve, portanto, ser preservada como uma cultura de resistência, genuinamente brasileira, que se negou a ser subjugada e passou de crime a instrumento de educação.

³² Informações disponíveis em: <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/66> Acesso em: 01/11/2015.

³³ Informações disponíveis em <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/71> Acesso em: 01/11/2015.

APÊNDICE B - Carta de apresentação da pesquisadora

Porto Alegre, agosto de 2016.

Senhor(a) Professor(a),

Dirijo-me a Vossa Senhoria, na condição de estudante do Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano da Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGCMH – ESEF/UFRGS) e integrante do Grupo de Estudos Qualitativos Formação de Professores e Prática Pedagógica em Educação Física e Ciências do Esporte (F3P-EFICE), para convidar a participar do estudo que tem o propósito de “identificar os efeitos político-pedagógicos produzidos pela prática da Capoeira no contexto escolar e, a partir disso, interpretar e compreender esses efeitos a partir do olhar dos(as) professores(as), criando uma reflexão a respeito da presença dessa manifestação da cultura popular afro-brasileira no contexto escolar.” O estudo em referência constitui tema do projeto de pesquisa, sob orientação do Prof. Dr. Vicente Molina Neto.

Assim, gostaria de contar com sua colaboração no sentido de permitir observar as suas aulas e conceder entrevistas, que serão realizadas em local e horário estabelecido em comum acordo, com duração máxima de 60 minutos. A entrevista será gravada, transcrita e devolvida para que examine suas declarações e valide as mesmas, ou para que faça as alterações que considerar necessárias, antes do texto ser transformado em fonte de informação. Asseguro-lhe que todas as informações construídas, sob a responsabilidade da pesquisadora, preservarão a identificação dos sujeitos pesquisados e ficarão protegidas de utilização não autorizada.

Ressaltando a importância de sua contribuição, agradeço-lhe antecipadamente, considerando que a interpretação das informações será colocada a sua disposição, assim que as considerações finais forem concluídas.

Atenciosamente,

Maíra Lopes de Araújo

Fone: 8421 7245 / 9909 6724

APÊNDICE C – Termos de Consentimento Livre e Esclarecido

DOCENTES

Através deste você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário, em uma pesquisa. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é da pesquisadora responsável. Em caso de recusa, você não será penalizado(a) de forma alguma. Se desejar maior informação, pode procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Sul pelo telefone (051) 33083738.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Título: OS EFEITOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS PRODUZIDOS PELA PRÁTICA DA CAPOEIRA NO CONTEXTO ESCOLAR: a compreensão dos coletivos docentes de duas escolas da RME-POA

Objetivo da Pesquisa:

Identificar quais são os efeitos político-pedagógicos produzidos pela prática da Capoeira no contexto escolar e compreendê-los, na perspectiva dos(as) professores(as) colaboradores(as), criando uma reflexão a respeito da presença dessa manifestação da cultura popular afro-brasileira no contexto escolar.

Em toda e qualquer pesquisa com seres humanos há a possibilidade de ocasionar alguns constrangimentos e/ou situações de desconforto aos sujeitos participantes. Assim, assumimos o compromisso de resguardar o bem estar dos sujeitos participantes da pesquisa, tomando providências e adotando estratégias para prevenir, garantir e minimizar tais circunstâncias.

A participação constituir-se-á de observações sistemáticas em diferentes momentos do trabalho docente, aplicação de questionários, análise de documentos e realização de entrevista semi-estruturada, a qual será transcrita e posteriormente devolvida para que você possa ler e fazer as alterações que julgar necessárias. A entrevista será marcada em local previamente combinado, sendo possível que você desista a qualquer momento sem nenhum prejuízo.

Garantimos a preservação da identidade, tanto da instituição, quanto dos sujeitos pesquisados e asseguramos que as informações construídas serão utilizadas apenas para fins acadêmicos. Você também tem garantia de poder retirar o consentimento a qualquer momento.

Nome e assinatura da pesquisadora: _____

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO
COLABORADOR DA PESQUISA

Eu, _____, RG _____, abaixo assinado, concordo em participar do estudo “Os efeitos político-pedagógicos da prática da Capoeira no contexto escolar: a perspectiva de professores(as) da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre”, como sujeito colaborador. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pela pesquisadora Prof. Máira Lopes de Araújo sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer sanção.

Nome e assinatura do sujeito colaborador da pesquisa:

Local e Data: _____

ESCOLAS

Através deste, solicitamos autorização para desenvolver um processo de observação de algumas atividades que compõem o cotidiano da escola que está sob a sua coordenação, bem como a realização de entrevistas com professores(as) do quadro da instituição e aplicação de questionário aos(às) mesmos(as). Essa atividade faz parte de um estudo sobre os efeitos político-pedagógicos produzidos pela prática da Capoeira no contexto escolar, que está sendo realizado junto ao Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. No caso de aceitar que os(as) docentes da escola façam parte do estudo, após serem esclarecidos(as) sobre as informações a seguir, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é da pesquisadora responsável. Em caso de recusa, você não será penalizado(a) de forma alguma. Se desejar maiores informações, pode procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Sul pelo telefone (051) 33083738.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Título: OS EFEITOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS PRODUZIDOS PELA PRÁTICA DA CAPOEIRA NO CONTEXTO ESCOLAR: a compreensão dos coletivos docentes de duas escolas da RME-POA

Objetivo da Pesquisa:

Identificar quais são os efeitos político-pedagógicos produzidos pela prática da Capoeira no contexto escolar e compreendê-los, na perspectiva dos(as) professores(as) colaboradores(as), criando uma reflexão a respeito da presença dessa manifestação da cultura popular afro-brasileira no contexto escolar.

Em toda e qualquer pesquisa com seres humanos há a possibilidade de ocasionar alguns constrangimentos e/ou situações de desconforto aos sujeitos participantes. Assim, assumimos o compromisso de resguardar o bem estar dos sujeitos participantes da pesquisa, tomando providências e adotando estratégias para prevenir, garantir e minimizar tais circunstâncias.

A participação constituir-se-á de observações sistemáticas em diferentes momentos do trabalho docente, aplicação de questionários, análise de documentos e realização de entrevista semi-estruturada, a qual será transcrita e posteriormente devolvida para que você possa ler e fazer as alterações que julgar necessárias. A entrevista será marcada em local previamente combinado, sendo possível que você desista a qualquer momento sem nenhum prejuízo.

Garantimos a preservação da identidade, tanto da instituição, quanto dos sujeitos pesquisados e asseguramos que as informações construídas serão utilizadas apenas para fins acadêmicos. Você também tem garantia de poder retirar o consentimento a qualquer momento.

Nome e assinatura da pesquisadora: _____

AUTORIZAÇÃO DA PARTICIPAÇÃO DA ESCOLA

Eu, _____, RG _____, abaixo assinado, autorizo que o estudo “Os efeitos político-pedagógicos produzidos pela prática da Capoeira no contexto escolar: a compreensão dos coletivos docentes de duas escolas da RME-POA”, seja desenvolvido na EMEF _____, da qual sou diretor(a). Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pela pesquisadora Prof. Máira Lopes de Araújo sobre a pesquisa, os procedimentos envolvidos, assim como possíveis riscos e benefícios decorrentes dessa autorização. Foi-me garantido que posso retirar essa autorização a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer sanção.

Assinatura do(a) representante legal da escola:

Local e Data: _____

APÊNDICE D - Questionário

1. Você conhece Capoeira? () sim () não
2. Já praticou Capoeira? () sim () não
3. No seu ponto de vista a Capoeira é adequada ao contexto escolar?
() sim () não () indiferente

Explicitite as razões:

4. Você considera que a Capoeira é mais adequada aos horários de:
() aula regular () projeto extraclasses

Por quê?

5. Você já viu uma roda de Capoeira realizada em um local público?
() sim () não

Onde?

Que aspectos positivos e/ou negativos te chamaram atenção?

6. Você conhece as letras de algumas cantigas da Capoeira?
() sim () não

Se sim, faça alguma consideração sobre a(s) letra(s) que conhece:

7. Os(as) educandos(as), em sala de aula, reproduzem de alguma forma o ritmo ou a entoação das cantigas em aula? () sim () não

Isso é produtivo? () sim () não - Por quê? _____

8. Você percebe alguma aproximação da Capoeira com a religiosidade de matriz africana?

() sim () não

Em quais aspectos, especificamente? _____

9. Alguma vez os(as) educandos(as) levaram conhecimento, teórico ou prático, sobre algum aspecto da Capoeira para sua aula?

() sim () não

Se sim, descreva de forma breve a situação:

10. Você conhece as leis 10.639/03 e 11.645/08, que promovem a igualdade racial?

sim não

11. Na tua opinião, baseada em tua vivência cotidiana como educador(a) dessa escola, quais das atitudes listadas abaixo, comuns ao espaço escolar, podem ser relacionadas à prática regular da Capoeira?

violência física violência verbal

discriminação religiosa, étnica, de gênero

desrespeito com os(as) educadores(as) por parte dos capoeiristas da escola

depredação do patrimônio público no ambiente escolar

respeito pelas diferenças étnicas, de gênero e religiosas

melhoria nas relações interpessoais

interação harmoniosa entre crianças e adolescentes

outros

nenhuma

12. Que efeitos políticos e/ou pedagógicos a Capoeira produz no contexto escolar?

13. Emita uma opinião geral sobre a Capoeira na escola.

APÊNDICE E – Roteiro de entrevista semi-estruturada

Entrevista Nº: ____

Nome do(a) Colaborador(a): _____ Sexo: ____

Idade: _____ Etnia: _____ Religião: _____

Escola: _____

Função/Cargo: _____

Ano de conclusão da graduação: _____ Curso: _____

Tempo de magistério: _____

Tempo de magistério na RME/POA: _____

Tempo de magistério nessa escola: _____

Regime de trabalho: _____

Local da entrevista: _____

Data da entrevista: ___/___/___ Hora de Início: ___ Hora de Término: ___

Tempo de duração da entrevista: _____

1. Fale-me sobre sua infância e sua experiência discente na escola e na educação familiar.

2. Como surgiu o interesse pela Educação? Fale-me sobre sua formação inicial como educador(a).

3. No decorrer da sua trajetória acadêmica as questões étnicas, em especial relacionadas à cultura afro-brasileira, se fizeram presentes em algum momento? Fale a respeito.

4. Na escola onde você trabalha atualmente existe algum projeto pedagógico voltado para a valorização da cultura africana e afro-brasileira?

5. Especificamente sobre a Capoeira, o que você conhece sobre essa manifestação cultural?

6. O que você pensa sobre a relação entre Capoeira, educação e escola? Em quais aspectos?

7. Na tua concepção, quais os efeitos que a Capoeira provoca na escola?

8. Na aprendizagem dos(as) alunos(as)?

9. Na vida da escola, que efeitos você pode identificar?

10. No projeto pedagógico e nas rotinas da escola?

11. Faça uma avaliação geral sobre a Capoeira no contexto escolar.

APÊNDICE F – Quadro com artigos encontrados em revistas científicas

REVISTA	AUTOR(A)	TÍTULO	ANO
Revista Brasileira de Educação Física e Esporte (RBEFE)	LUSSAC, Ricardo Martins Porto.	Especulações acerca das possíveis origens indígenas da capoeira e sobre as contribuições desta matriz cultural no desenvolvimento do jogo-luta	2015
	FARIAS, Rodrigo da Costa; GOELLNER, Silvana Vilodre.	A capoeira do Mercado Modelo de Salvador: gestualidades performáticas de corpos em exibição	2007
Movimento	PALMA, Alexandre; FELIPE, Jorge.	A experiência da capoeira e a pobreza da educação física: uma reflexão sobre as práticas de atividade física	1999
	BERTAZZOLI, Breno Fiori; ALVES, Danilo Almeida; AMARAL, Silvia Cristina Franco.	Uma Abordagem Pedagógica para a Capoeira.	2008
	MWEWA, Christian Muleka.	Inconformação, conformação e formação do corpo no jogo da capoeira: pistas para pensar o processo educativo	2011
	JAQUEIRA, Ana Rosa; ARAÚJO, Paulo Coêlho.	Análise praxiológica do primeiro regulamento desportivo da capoeira	2013
	<i>CUNHA, Igor Márcio Corrêa Fernandes da; VIEIRA, Luiz Renato; TAVARES, Luiz Carlos Vieira; SAMPAIO, Tânia Mara Vieira.</i>	Capoeira: a memória social construída por meio do corpo	2014
	ALVES, Flávio Soares; CARVALHO, Yara Maria de.	Reflexões sobre uma experiência investigativa com a capoeira	2014
	MELO, Fernando de; BARREIRA, Cristiano Roque Antunes.	As fronteiras psicológicas entre violência, luta e brincadeira: as transições fenomenológicas na prática da capoeira	2015
	Revista Brasileira de Ciências do Esporte	SILVA, Paula Cristina da Costa.	Capoeira e Educação Física – uma história que dá jogo... primeiros apontamentos sobre suas

(RBCE)		inter-relações	
	JÚNIOR, Luís Vitor Castro.	O ensino da Capoeira: por uma prática nagô	2002
	JÚNIOR, Luís Vitor Castro.	Capoeira Angola: <i>olhares e toques cruzados</i> entre historicidade e ancestralidade	2004
	FALCÃO, José Luiz Cirqueira.	O jogo da capoeira em jogo	2006
	MWEWA, Christian Muleka.	Corpos, cultura, paradoxos - observações sobre o jogo de capoeira	2006
	ALMEIDA, Juliana Azevedo de; TAVARES, Otávio; SOARES, Antonio Jorge G..	Discursos identitários da capoeira na <i>Revista Brasileira de Ciências do Esporte (RBCE)</i>	2008
	SANTOS, Gilbert de Oliveira.	Alguns sentidos e significados da capoeira, da linguagem corporal, da educação física...	2009
	SILVA, Paula Cristina da Costa.	Capoeira nas aulas de educação física: alguns apontamentos sobre processos de ensino-aprendizado de professores	2011
	MATOS, Janaína Barbosa; MENEZES, Fábio Sprada de.	Capoeira para deficientes visuais: comparação do equilíbrio entre praticantes e não praticantes de capoeira	2012
	STOTZ, Marcelo Backes Navarro; FALCÃO, José Luiz Cirqueira.	Ritmo e rebeldia em jogo: só na luta da capoeira se canta e dança?	2012
	ALMEIDA, Juliana Azevedo de; TAVARES, Otávio; SOARES, Antonio Jorge G..	A reflexividade nos discursos identitários da capoeira	2012
	SILVA, Lucas Contador Dourado da; FERREIRA, Alexandre Donizete.	Capoeira dialoga: o corpo e o jogo de significados	2012

Revista da Educação Física - UEM	LUSSAC, Ricardo Martins Porto; TUBINO, Manoel José Gomes.	Capoeira: a História e a Trajetória de um Patrimônio Cultural do Brasil.	2009
Motriz	_____	Nenhum artigo encontrado.	_____

**APÊNDICE G – Quadro com produções encontradas na base de dados da
CAPES**

BASE	TÍTULO	AUTOR(A)	ANO	INSTITUIÇÃO
CAPES	O ensino da capoeira na educação física escolar: blog como apoio pedagógico.	SILVA, Luciana Maria Fernandes.	2012	Universidade Estadual Paulista
	O pulo do gato preto: estudo de três dimensões educacionais das artes-caminhos marciais em uma linhagem de capoeira angola.	GOMES, Fabio Jose Cardias.	2012	USP
	Práticas educacionais transmitidas e produzidas na capoeira angola do Ceará: história, saberes e ritual.	CÂMARA, Samara Amaral.	2010	UFC
	Capoeira para crianças com necessidades educativas especiais: um estudo de caso.	SANTOS, Sandro Rodrigues dos.	2010	UNICAMP
	O ensino-aprendizado da capoeira nas aulas de educação física escolar.	SILVA, Paula Cristina da Costa.	2009	UNICAMP
	Capoeira angola: cultura popular e o jogo dos saberes na roda.	ABID, Pedro Rodolpho Jungers.	2004	UNICAMP

**APÊNDICE H – Quadro com dissertações encontradas na base de dados da
Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações**

BASE	TÍTULO	AUTOR(A)	ANO	INSTITUIÇÃO
BIBLIOTECA DIGITAL BRASILEIRA DE TESES E DISSERTAÇÕES	A prática pedagógica da disciplina de Capoeira na educação superior e a sua contribuição para a formação do futuro.	FREITAS, Jorge Luiz.	2005	PUC/PR
	Prática da capoeira como espaço de formação.	SILVA, Marco Antônio da.	2006	UFAL
	Gingado na prática pedagógica escolar: expressões lúdicas no quefazer da educação física.	HENRIQUE, Gerson Kohl.	2007	UFPE
	Capoeira, corpo, espiritualidade: As percepções de corpo, ethos e visão de mundo de crianças, de dez a doze anos, praticantes de capoeira em uma Escola Municipal de Porto Alegre: um estudo de caso.	SIEGA, C.L.; BOBSIN, O.; GASTALDO, E.L. & RODOLPHO, A.L..	2007	Faculdades EST.
	Capoeira, trabalho e educação.	COSTA, Neuber Leite.	2007	
	A capoeira na sociedade do capital.	ARAUJO, B.C.L.C.; FLEURI, R.M. & CATARINA, U.F.d.S..	2008	UFSC
	Capoeira e direitos humanos: Olhares,	NÓBREGA, S.d.T.G.d. &	2010	UFPB

	Vozes, Diálogos.	SILVEIRA, R.M.G.		
	Capoeira: Possibilidade de educação emancipatória junto a jovens de classes populares?	PERKOV, P.L. & STRECK, D.R..	2012	UNISINOS
	Saberes do corpo: Capoeira, cultura corporal e educação.	VALLADÃO, R.; PASSOS, M.C.P.; CONDURU, R.L.T.; CARVALHO, C.R.d. & MOREIRA, J.F.F.	2012	UERJ
	Proposta pedagógica da capoeira na educação infantil.	SILVA, L.C.D.d.; MARCO, A.D.; ALTMANN, H. & TOLOCKA, R.E.	2013	UNICAMP
	O ser capoeirista e as possibilidades educativas: Uma análise à luz da corporeidade.	CASSIANO, N.N.; MOREIRA, W.W..	2014	UFTM

APÊNDICE I – Quadro com teses encontradas na base de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

BASE	TÍTULO	AUTOR(A)	ANO	INSTITUIÇÃO
BIBLIOTECA DIGITAL BRASILEIRA DE TESES E DISSERTAÇÕES	O que a escola faz com o que o povo cria: Até a capoeira entrou na dança!	BARBIERI, C.A.S. & NOSELLA, P..	2003	UFSCar
	Capoeira angola: Cultura popular e o jogo dos saberes na roda.	ABID, P.R.J.; GUSMÃO, N.M.M.d.; FALCÃO, J.L.C.; DAOLIO, J.; VIEIRA, L.R. & SIMSON, O.R.d.M.v..	2004	UNICAMP
	O jogo da capoeira em jogo e a construção da práxis capoeirana.	FALCÃO, J.L.C.; TAFFAREL, C.N.Z. & PAIS, J.M..	2004	UFBA
	Capoeira regional: A escola de Mestre Bimba.	CAMPOS, H.J.B.C.d. & BOAVENTURA, E.M..	2006	UFBA
	O ensino-aprendizado da capoeira nas aulas de educação física escolar.	SILVA, P.C.d.C.; AYOUB, E.; FONTANA, R.A.C.; FILHO, L.C., TERRA, V.D.S. & ROBLE, O.J..	2009	UNICAMP
	As narrativas dos mestres e a história da capoeira em Teresina/PI: Do pé do berimbau aos espaços escolares.	SILVA, R.C.d.; JÚNIOR, R.E.d.P.V.; VASCONCELOS, J.G.; ANDRADE, F.A.d.; JÚNIOR, A.G.M. & FELDENS, D.G..	2012	UFCE
	Capoeira de Capelo e os	SILVA, B.E.S.d. &	2012	

	intelectuais maloqueiros.	FLEURI, R.M..		
	Capoeira, política cultural e educação.	COSTA, N.L.; ABIB, P.R.J.; CAMPOS, H.J.B.C.d.; CONRADO, A.V.d.S.; VIEIRA, L.R. & LEIRO, A.C.R..	2013	

APÊNDICE J – Quadro com dissertações encontradas nas duas bases de dados: CAPES e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

BASES	TÍTULO	AUTOR(A)	ANO	INSTITUIÇÃO
CAPES E BIBLIOTECA DIGITAL BRASILEIRA DE TESES E DISSERTAÇÕES	O corpo em movimento na capoeira.	ALVES, F. S., CARVALHO, Y. M. d., ALVAREZ, J. M., CARVALHO, S. R., KASTRUP, V., & KOHAN, W. O..	2011	USP
	Da capoeira e a educação física.	SANTOS, G. d. O..	2005	UNICAMP
	A educação física na roda de capoeira: Entre a tradição e a globalização.	SILVA, P. C. d. C., & FILHO, L. C..	2002	UNICAMP
	Capoeira e dança na educação de adolescentes.	MACHADO, L. R., & SANTOS, I. F.d..	2001	UNICAMP

ANEXOS

ANEXO A – Transcrição de entrevista

EMEF Vizinhança – Número 04

Colaboradora: Professora Rasteira

Local de realização: EMEF Vizinhança

Início: 8h20min **Final:** 9h10min **Data:** 19/10/16

Rasteira, primeiro eu queria que tu começasse me falando um pouco sobre a tua infância e tua experiência como discente, nas escolas onde estudastes, tua educação familiar, um pouco disso... em que contexto tu foi criada...

Eu estudei sempre na mesma escola, desde o jardim até o terceiro ano do ensino médio... minha mãe é professora e meu pai é advogado, mas trabalha com música. Então... acho que eu tive bastante contato com cultura desde pequena... sempre dancei vários ritmos, sempre toquei piano e tive bastante acesso a isso... e no colégio acho que como todo mundo que estudou no mesmo colégio desde o jardim até o terceiro ano do médio, eu me sentia meio dona do colégio assim...rsrsrsrs... então fazia o que eu bem entendia... as pessoas começam a se sentir muito em casa né... e todo mundo já conhece... a direção já conhece a família inteira...

Escola privada ou pública?

Privada sempre... no médio eu tinha bolsa... porque teve uma época que a gente não tinha mais condições de pagar e eu consegui bolsa e minha irmã foi para o estadual...

E o teu interesse pela educação... mais ou menos quando que tu despertou pra isso?

Eu sempre trabalhei com isso assim... desde pequena na verdade. Primeiro eu brincava bastante, dava aula... dava muita aula de Pokémon, sabia todas as evoluções...rsrsrsrsrs... fazia as crianças do condomínio copiarem de um quadro todas as evoluções, depois tinha prova... minha mãe “xerocava” as provas pra mim e depois eu ainda botava assim... eu achei esses dias... “você já está aqui há algum tempo, poderia ter ido melhor”... eu escrevia nas avaliações. Depois quando eu tinha uns 11, 12 anos eu comecei a organizar grupos de dança no condomínio, eu dava aula pra gente se apresentar no Natal ou na Páscoa pra arrecadar alimento pra creche da frente, que é municipal. Eu fiquei anos fazendo isso. E tinha horário pra eu dar aulas de dança toda a semana... e a gente fazia apresentações, fazia cenário... então de alguma maneira eu sempre fui envolvida com isso...

Nossa... meio precoce... com 11, 12 anos tu já fazia toda essa organização...

Fazia... toda a organização, todas as coisas...

E a questão de avaliar os outros foi antes então? E eram da mesma idade que tu?

Sim, foi antes... não... eu tinha 8, elas tinham 6... elas não eram nem alfabetizadas às vezes... rsrsrsrsrs... e elas tinham que copiar do quadro e copiavam... porque fazia parte da brincadeira...

Mas elas te entendiam como uma autoridade...

Sim... sim... tinha boletim, tinha entrega de boletim... as mães iam lá em casa buscar os boletins do Pokémon... hahahaha... era impressionante... era toda uma função... minha mãe comprava todos os pokemons pra eu mostrar as evoluções todas...

A tua mãe é professora de que?

De artes...

Ah, então talvez daí teu envolvimento com a arte, com a cultura, com a musicalidade...

Sim... o pai também... porque a mãe e o pai abriram uma escola de música quando eu tinha um ano, que é a escola de música que eu trabalho na segunda-feira. Então quando eu tinha um ano eles montaram a escola e eu já ficava por lá... depois eu ia pra creche um turno... então eu sempre me envolvi na escola, sempre toquei, fiz aulas de vários instrumentos, sempre tive acesso...

Tua mãe toca o que?

Principalmente violão... mas como ela teve um problema no pulso, atualmente ela dá aula de piano. Mas o instrumento que ela se preparou foi o violão.

E o pai?

O pai não toca... ela só gosta de música e gerencia a escola... e ele canta... gosta de cantar... mas não tem formação em música. Ele fez especialização em folclore. Ele escreveu alguns livros sobre folclore, brincadeiras gaúchas... também escreveu um livro sobre o RS, geografia e história do RS... ele tem bastante conhecimento dessa parte de brincadeiras infantis mais folclóricas. E ele sempre montou muita coisa pra gente... acho que isso incentivou bastante...

E isso é cultura popular, essa parte do folclore que teu pai estudou, enfim... e por esse lado tu tivestes algum envolvimento com elementos da cultura indígena ou afro-brasileira?

Não... com o pai a gente até teve contato com as Missões... viajamos algumas vezes pra lá... eu fui sem ele, mas a gente tinha o conhecimento e as informações do que ele havia escrito. Então a gente sempre procurou nessas viagens pra lugares que não conhecíamos, trazer brinquedos ou coisas que produzissem sons específicos... nesse sentido a gente teve contato, mas era muito pouco. O maior contato que eu tive, acho que foi quando eu tinha uns 14 anos, por aí... que começou a questão da lei... não tenho bem noção de quando começou a questão da lei de trabalhar a cultura afro na escola... a minha mãe que se responsabilizou na escola dela...

Foi 2003... nossa... quantos anos tu tens?

Eu tenho 26... eu tinha 13, isso... ela assumiu isso na escola dela e isso ficou muito forte lá em casa. Ela comprou muitos livros sobre a cultura afro, a questão da pintura, da maquiagem, a gente tem em casa muitos quadros... tem um que veio de Moçambique que uma amiga da mãe trouxe... então a gente tem em casa visualmente bem marcado isso. Então a partir dessa época a gente teve mais acesso por causa da mãe. Alguém tinha que assumir isso na escola... não que ela se sentisse qualificada pra isso, mas alguém tinha que assumir e ela era professora de artes... então se colocou à frente... aí eu acho que ela se sentiu, resolveu assumir o desafio...

É que na verdade quando a lei foi promulgada em 2003, no primeiro mandato do Lula, se tornou obrigatório o conteúdo da história e da cultura afro-brasileira nas escolas, mas não foram dadas formações. Elas vieram depois, e foram poucas... era um projeto chamado "A Cor da Cultura"... a primeira foi em 2006... talvez tua mãe tenha feito... e eu acho que ela pode ter se sentido na obrigação de desenvolver porque no corpo da lei tá especificado que a abordagem é obrigatória nas disciplinas de Literatura, Artes e História... então talvez ela tenha se responsabilizado porque era muito pontual na área dela...

É... e eu acho que tem duas questões: primeiro que a gente sempre ouviu samba em casa... acho que teve bastante influência do que a gente gostava de ouvir e... segundo porque eu me lembro de um trabalho que ela fez sobre por que as pessoas se pintam, em geral, em várias culturas. E apareceu muito a África nesse trabalho, nas pesquisas dos adolescentes que ela trabalhava. Então eu acho que isso chamou atenção dela, como material empírico pra que ela começasse a trabalhar... na escola dela tinha uma professora de história que fez bastante parceria com ela...

E isso de alguma forma chegou em ti... mesmo que hoje não seja tua área de atuação específica, de alguma forma isso ficou na tua formação...

Acho que sim... eu sinto isso...

Tu entrou na faculdade em que ano?

2006... na UFRGS...

E na licenciatura em matemática, em algum momento tu teve discussões relacionadas às questões étnicas, na pedagogia, ou especificamente cultura indígena, afro-brasileira...

A gente tem disciplinas que a gente estuda etnomatemática... e não é obrigatória porque os professores poderiam optar por outras áreas dentro da matemática, outros vies pedagógicos... mas os meus professores que deram essas disciplinas tinham formação em etnomatemática. Então eles escolhiam como obrigatórias dentro das disciplinas de pedagogia da matemática...

E o que é etnomatemática?

Seria toda a cultura matemática que não fosse esse generalista... então desde a matemática dos meninos de rua, dos meninos da feira, passa pela matemática indígena, que é o que principalmente se estuda hoje na etnomatemática brasileira, em especial em São Paulo... então eles estudam principalmente a indígena, mas também outras de comunidades de pessoas que não tiveram o conhecimento formal, mas que precisam da matemática para o trabalho, para o dia a dia... tem também pesquisas sobre a cultura afro, jogos africanos que utilizam matemática... existem muitos jogos e muitas maneiras de fazer as nossas tabuadas de maneiras diferentes na cultura africana. Mas isso não foi muito trabalhado... mais a nível de curiosidade mesmo.

Eu vi uma vez um título de uma dissertação, mas não li... o título era dessa linha, da etnomatemática, relacionado à capoeira... agora tu falando me instigou mais à leitura... era muito específico do meu tema... cruzando a aprendizagem da capoeira com a etnomatemática. Eu não se as possibilidades disso porque não conheço, mas vi que existe... então deve ser uma linha bem constituída né...

A etnomatemática é bem forte... tem mais de 20 anos aqui no Brasil... mas não é obrigatória... porque a gente podia ter estudado construtivismo, essas linhas mais comuns, que se estuda na faced, nas disciplinas de pedagogia... poderiam ter sido também na pedagogia da matemática... mas são os professores que escolhem o que vão trabalhar dentro do semestre...

É, eu também fiz as didáticas na Faced e não tive na educação física também... então quando eu entrevisto as pessoas, eu sempre digo que também não tive, quando estamos falando da UFRGS... então eu já sei a resposta para as nossas licenciaturas... E aí vem a legislação que torna obrigatória, mas a gente não alcança isso na formação... o que complica um pouco... a não ser que já tenha uma formação inicial... e tu trabalhas aqui nessa escola há quanto tempo?

Há 3 anos... desde agosto de 2013...

E desde quando tu entrou, tu percebe algum trabalho pedagógico relacionado a esses temas?

Mais próximo disso realmente foi... enquanto tinha capoeira porque ela era feita bem embaixo do toldo da entrada. Então a gente tinha que passar pela capoeira pra ir ao refeitório, pra ir ao banheiro, pra sair... qualquer lugar que a gente ia, passava pela capoeira... então a gente tinha esse contato... e a gente teve uma formação esse ano sobre cultura afro... e que foi uma formação bem interessante porque o que eles falaram me lembra muito o que minha mãe dizia... ela dizia que pra trabalhar cultura afro na escola não teria que ser necessariamente "os negros foram escravizados, os negros sofreram..." porque ela disse que isso só gera um sentimento ruim dos dois lados... tenta trazer uma culpa pra um lado e tenta trazer um

sentimento de revolta ou de tristeza ainda maior por outro. Então ela disse que essa cultura tinha que ser trazida pra escola de forma produtiva. “A cultura afro faz isso, a cultura afro produz isso, nós produzimos tal e tal coisa... usamos isso por influência da cultura afro...”... e essa formação que a gente teve esse ano foi voltada pra isso... trouxeram literatura, bonecas negras que dava pra trabalhar com as crianças... era o Cangerê... exemplos que o grupo fez em sala de aula... mas é mais isso... volta e meia em novembro dá uma correria, mas eu não vejo a produção final...

E nem continua durante o ano?

Não... em novembro é a correria...

E tu já participou de algum momento desses?

No ano passado eu tinha C30, aí no mês de outubro a gente começou pra apresentar em novembro, eu e o professor de português. Fizemos algumas pesquisas sobre os negros no Brasil... meninas negras, violência contra o negro, produzimos alguns gráficos... mas, pra te falar a verdade não lembro nem se foram expostos nossos cartazes porque não teve um momento... eles foram expostos na sala de aula...

Não foi socializado com o coletivo docente?

Não... não...

E tu já falou que a capoeira ficava na área coberta, todo mundo via, e tal... então isso significa que tu notava a presença dela na escola... o que tu conhece sobre a capoeira? O que tu sabe dela é o que tu viu aqui na escola, ou tu já tinha um conhecimento prévio... e o que tu viu aqui te proporcionou que tipo de concepção a respeito dela?

Eu já tinha visto em alguns lugares a capoeira acontecendo... mas eu não tenho nenhum conhecimento de como sai da roda, entra o outro... essas coisas assim... na verdade não tenho conhecimento de nada... eu reconheço o som e vi em alguns lugares... na Redenção, em Salvador... aqui na escola o que me chamava muita atenção, sempre me chamou bastante atenção era o domínio daquele grupo que a professora tinha. Porque foi bem quando eu entrei na escola e eu ficava apavorada com a gritaria, com a confusão, com a violência, eles se empurram o tempo inteiro, se batem o tempo inteiro, não nos ouvem e... claro, agora que eu já estou há três anos alguns me ouvem já... rrsrrsrrs... mas é um embate muito forte... e ela olhava e até me dava uma coisa sabe? Porque era olhar pra eles e eles paravam. Muito pouco eu vi ela falar mais firme e ter que separar... agora tu te senta aqui, tu te senta aqui e vamos conversar... e aí era quando eu via que ela tava se impondo mais. Mas fora isso ela conseguia ter essa imposição em cima deles sem precisar falar... acho que era uma construção que devia ter vindo bem antes de eu chegar... mas eles tinham um respeito absoluto por ela. Era a única pessoa que conseguia trazer eles pra sala de vídeo, subir essa escada, sem que a gente na sala dos professores soubesse que uma turma inteira, tá chegando uma manada pra sala de vídeo... porque eles destroem tudo pra chegar até aqui. Eles batem em todas as portas, eles fazem um horror. E com ela não. Eles entravam, a gente em reunião aqui na quinta às dez e meia e eles ali... e no máximo a gente ouvia o barulho dos instrumentos... mas o barulho, a gritaria das crianças a gente não ouvia...

E tu atribui isso à capoeira ou à professora que tinha uma postura? Ou às duas coisas? Onde entra a capoeira nessa tua análise?

Num primeiro momento eu achava que era uma questão com ela... e também o fato de eles estarem fazendo uma coisa que eles gostam... eu vejo que no futsal eles respeitam bastante o professor também... bem mais do que respeitam as outras oficinas. Mas depois conversando com minha mãe, porque tinha capoeira lá no Moradas, ela disse que era bem assim também... com o professor de lá. Eu acho que é um trabalho assim... e aí eu não sei o que é específico da capoeira, mas isso me lembra bastante essa questão afro de respeito a quem tá te ensinando alguma coisa. Respeito a quem é mais velho, respeito a quem tá tentando te ensinar... então eu acho que isso também é passado pra eles. Acho que tem a questão de eles

gostarem – e isso já ajuda bastante, independente de ser a capoeira – mas acho que tem essa questão da conscientização também, da hora de ouvir e tal, que vem da cultura afro... me chama bastante atenção... a gente assistiu algumas missas afro e é completamente diferente, o respeito, as relações...

A questão da ancestralidade, o respeito à oralidade, um fala o outro escuta...

Isso... e a gente tem muito também na nossa cultura de uma ansiedade de não ouvir a história inteira... de querer já o resumo. Esses dias eu tava no conselho de classe e uma colega me falou “tá, tá, tá... termina aí” quando eu tava contando a história de um aluno. E acho que isso não acontece, ou acontece bem menos, na cultura afro. Porque eu já convivi e as pessoas que tem forte essa influência, elas contam a história muito mais lentamente, com muito mais calma e as pessoas em volta ouvem porque aquilo ali é aquilo que eles tem pra fazer nesse momento... não é assim encerrar a história pra ir fazer outra coisa. Eles querem ouvir, eles querem entender, é um outro sentido pra o que tá sendo falado... e acho até a maneira de falar...

Bem importante isso... eu queria dar um passinho pra trás na fala, quando tu relatas que eles sobem em silêncio, que ela tinha esse domínio... e aí tu disse “o máximo que a gente ouve são os instrumentos musicais”... tu tens uma vivência toda musical, embora seja por uma linha erudita, um outro tipo de musicalidade e de instrumentos... mas, os instrumentos da capoeira, tu conheces algum deles ou kA executastes algum deles?

Não... no máximo... eu trouxe de Salvador um berimbau... então foi uma coisa horrível conseguir trazer aquilo no avião sem quebrar...hahahaha... eu queria morrer, me arrependi profundamente... então, quando eu cheguei aqui, porque eu queria ter na minha casa, não bastava eu comprar um aqui... é que meu marido é músico e ele queria muito aprender a tocar... e não bastava eu comprar um aqui, porque afinal de contas eu tinha ido até Salvador, eu precisava de um de lá... rrsrrsrs... e quando eu O cheguei aqui eu vi que faltava alguma coisa... O...

O aço, o fio de aço...

É... isso... o fio de aço... e me deu uma tristeza tão profunda porque agora aquela parte mais redondinha, eu não sei...

Cabaça...

Ela tá realmente enfeitando lá em casa porque não tinha mais... e ele tá esquecido em algum lugar... porque a minha mãe disse que ia conseguir lá na escola dela um fio de aço, mas acabou a capoeira lá, acabou aqui, acabou em todos os lugares, eu não tenho mais contato nenhum... mas o resto eu trouxe... justamente porque a gente tem essa coisa de se reunir e fazer som... então a minha casa tem muita coisa, tem cavaquinho, tem violão, piano, teclado... então tinha que ter um berimbau né?! Mas o que eu falo assim de som, é porque o horário, pra mim o horário de reunião e o horário de almoço o aluno tinha que estar fora do prédio. O prédio aqui não poderia ser ocupado, independente de ser capoeira, de ser... porque a oficina de música agora é às 15h30 também. E eles ficam principalmente no xilofone... rrsrrsrs... mas... eu acho sim que é um momento que a gente tem que parar um pouco sabe... porque eu não acho que a escola tem que ser silenciosa durante o dia... eu entendo o barulho que acontece no dia a dia porque senão eu trabalharia num hospital, se não fosse pra ter barulho e... dentro da minha sala de aula os alunos conversam, eles trabalham em grupo, em trio, eles saem, eles entram... a porta fica aberta... a partir do segundo mês de aula eles já entenderam como é que funciona. Então eu acho que esse movimento é importante, acho que o barulho é importante, o som, produzir isso, mas acho que um tempo pelo menos tu tem que dar uma parada...

Tá, mas isso aqui no prédio... e quando é lá na rua, na área coberta, o som não chegava na tua sala?

Às vezes chegava, mas aí se misturava com os outros sons da escola...

Isso não te atrapalhava de alguma forma no ensino da matemática, na concentração das crianças?

Não... não... até porque eles tem que aprender a trabalhar dessa forma... eles também não fazem tanto silêncio assim na sala de aula...

É, mas às vezes, dependendo da proximidade, parece que o som está dentro da sala...

É... sim... eles ficavam aqui... tem duas salas ali que pega mais... e essas duas aqui que eu trabalhava, são as que mais pegam... essas quatro... só que eu acho que por trabalhar com B30, eles já tem mais controle. E quem trabalha nesse prédio, trabalha com os pequenos, primeiro ciclo, aí eu acho que atrapalha mais mesmo...

É, acho que eles acompanham mais também, o ritmo começa e eles começam a mexer o corpinho e acompanhar... e os teus não faziam isso?

Eu nunca percebi isso no horário que tava acontecendo, mas eles já entraram algumas vezes na minha sala de aula, principalmente quem fazia capoeira, entrar fazendo o som da capoeira, independente de estar acontecendo naquele momento...

Eles levavam isso pra sala então, de vez em quando... então a capoeira entrava em outros contextos, que não só onde ela era praticada, dava pra ver a capoeira em outros momentos da escola?

Sim... sim... dava... as crianças que praticavam, tu via que elas estava bem imbuídas disso, elas faziam os sons quando chegavam na sala... não era uma coisa de atrapalhar no meio da aula, de parar a aula e fazer o som, mas que elas enaunto esperavam abrir a porta da sala, enquanto entravam na sala, produziam os sons... e a capoeira era a oficina mais visível porque ela era a que mais se apresentava nas festas da escola, também era a capoeira...

E quando teus alunos de B30 levavam, eram muitos ou eram dois ou três que faziam isso?

Eram dois ou três...

E em algum momento tu pensou, ou tentou vincular, se bem que eles não levavam muito isso pra sala, mas tu chegou a pensar em relacionar teu conteúdo com essa atividade, de fazer um cruzamento entre os conteúdos, trabalhar matemática a partir desse conhecimento da capoeira?

Não... não... eu trabalho música com uma das B30 né... informalmente... eu tenho 5 períodos semanais com eles e a gente costuma ficar com um deles, a gente faz na palma da mão, um pagode, uma música que a gente elegeu porque deu muito tiro aqui na volta, a gente perdeu dois alunos esse ano, que levaram tiro aqui na avenida e aí começou a ter essa questão da violência, os alunos estavam com medo de vir pra escola, descer o morro e tal... então a gente escolheu essa música “erga essa cabeça, mete o pé e vai na fé...”... e a gente tentou fazer com os instrumentos de percussão e não conseguimos...

A escola é equipada com instrumentos?

Tem bastante... e a gente não conseguiu, eu não consegui coordenar... eles com instrumento na frente não me ouviam... eu não sei como a professora de música faz coletivamente ...rsrsrsrs... porque eu tinha que falar “larguem agora! Larguem!” porque eles não me ouviam e cada um fazia uma coisa e aí... “agora é só na palma”... rrsrsssrs... e a gente foi pra palma e agora tá saindo um pagodão... rrsrsssrs... e aí... eu comecei a receber críticas que eu tenho que dar matemática porque “não é à toa que a gente conquistou períodos a mais para a matemática em B30, porque os alunos precisam estudar mais matemática em B30 por causa de uma defasagem que eles tem”... então eu comecei a trazer em PowerPoint, e trazer questões teóricas pra eles de música, relacionando música e matemática, onde entra na música, na afinação dessa forma, nas notas musicais, dessa e dessa forma... e agora qualquer um que fala comigo sobre isso eu mostro “ó, a gente produziu esse trabalho teórico sobre música e matemática, sobre arte e matemática...”

Tu não abriu mão da música, mas relacionou com teu conteúdo...

Mas precisei justificar... mas isso foi o máximo dessa questão corporal que eu consegui relacionar com minha disciplina e que eu fiz uma menção de tentar relacionar...

Pela tua fala me parece que tu valoriza bastante essas questões, pelo que tu pontua de uma forma... quase que fazendo uma crítica porque tu foi criticada por isso, né? Em função de tu ter levado a música e ter que fazer matemática... mas esse período também estava produzindo algo, que não necessariamente era algo escrito. Em função de tu valorizar isso, me mostra que tu tens um olhar sensível com relação às práticas corporais e culturais que circulam e que permeia o ambiente escolar. A capoeira em especial, ela não está mais na escola há um ano... ela faz falta na escola?

Eu não tenho percebido esses movimentos de som nesse tempo... quem não faz mais capoeira, eu acho que não faz fora da escola, em outros ambientes, porque eles não reproduzem mais isso. Acho que a capoeira teria uma contribuição na época, pelo menos eu percebia essa contribuição na questão do comportamento deles, de conseguir ouvir e tal... e eu acho que isso faz falta, mas não sei até que ponto seria pela capoeira ou que outras práticas que trouxessem essa questão de consciência, de ouvir, de esperar, de saber sua hora, de saber se colocar, de práticas corporais... não sei te dizer se outras práticas também não fariam esse papel...

E essa professora que dava aula aqui, em algum momento ela interagiu com o coletivo docente da escola, de forma a tentar produzir algo coletivo, interdisciplinar? Ou era uma atividade que todo mundo via, mas ninguém interagia...

É... era assim, era assim... porque ela não participava das reuniões, não me lembro dela ter sido apresentada pra nós, eu cheguei depois de ela já estar aqui, mas não fui apresentada pra ela, nunca tive o contato...

Então não teve um movimento de fomentar essa interação, de promover... olha. A capoeira existe e os professores que tiverem interesse em interagir com essa atividade, com seu conteúdo, enfim...

Não, não...

Tu acha que isso seria válido, importante, necessário?

Eu acho que sim... aqui na escola eu acho que não precisou se fazer um trabalho de conscientização para que os professores respeitassem o espaço da capoeira e o som produzido na hora da aula... eu não ouvia na sala dos professores reclamações... então talvez por isso não tenha sido feito um trabalho de conscientização... não senti resistência por parte dos professores, como eu sei que acontece em outras escolas. Minha mãe falou que na escola dela vários professores reclamam, contestam... e eu acho que aqui não tenha sido feito por isso... era um espaço confortável, todo mundo respeitava esse espaço da capoeira...

Mas talvez pudessem ter abordado naquela linha de ressaltar o positivo do negro... olha, existe, as possibilidades são essas, e essas... talvez no positivo pudesse ter sido fomentado, mas, enfim... não é específico dessa escola... em outras que eu conheço também não ocorre. Tu já viu uma escola que tenha capoeira obrigatória?

Não... a primeira que fiquei sabendo é a tua escola...

E se a capoeira fosse uma disciplina curricular, para além da efi?

Eu acho que no momento que um conhecimento entra no currículo, outro sai... acho que é uma questão de espaço e tempo. Não tem como abarcar todos os conhecimentos e todas as culturas. Acho que atualmente a gente não tem no nosso currículo nada que fortaleça a cultura afro dentro da escola. Acho que continua sendo um conhecimento paralelo. Acho que a inclusão da capoeira como obrigatória seria uma forma política, uma forma de resistência, de mostrar "agora nós temos o mesmo status que outros conhecimentos..." acho que nesse sentido seria válido, mas também não sei como isso se configuraria em outros espaços... até na educação física... o que é feito na efi? Futebol né, futebol... aqui nessa escola é futebol... tinha um outro

professor que trabalhava o vôlei também... e caminhar na volta da escola... e com certeza eu acho que o futebol poderia perder um pouco de espaço, já que ele ocupa 90% da efi... mas eu também não tenho como te dizer da obrigatoriedade da capoeira porque como tu diz “pra além da efi...” eu acho válido porque a cultura afro-brasileira precisa entrar de uma maneira muito mais efetiva... ela tá nas margens, ela tá entrando como dá né... e acho que a obrigatoriedade, não sei se a capoeira, mas é uma opção, tornaria obrigatório que fosse visível isso sabe? As pessoas teriam que aceitar esse espaço como qualquer outro... mas dentro da efi não sei porque eu só posso falar do meu currículo que é a matemática... eu não sei falar “ah, eu acho que o vôlei tem que perder espaço...”, porque alguma coisa tem que perder espaço pra outras entrarem né...

É... na educação física, na nossa formação profissional não tem capoeira, ela é uma formação à parte... ela é minha formação porque eu sou capoeirista antes de ser professora de efi... ainda como criança, assim como tu toca piano, minha formação de capoeira foi porque eu fui fazer capoeira e quis ser professora... e estou há vinte anos aí e ela acaba sendo o carro chefe do meu trabalho. Mas os professores de educação física não tem essa formação. Ela não é acadêmica, ela é uma formação do saber popular... então, não dá pra obrigar o professor de efi a trabalhar com isso. O que eu pensei é quer se ela entrasse... por exemplo, eu fiz um concurso para professor de capoeira... existiu já essa possibilidade, assim como a dança entrou aos poucos, o teatro agora é específico... então a capoeira já tem esse precedente em alguns municípios do Brasil. E eu te perguntei dessa forma porque eu não sei até que ponto os professores de outras áreas compreendem que isso seja necessário, ou pra que, o que isso faria, qual a contribuição, mas ao longo da tua fala tu contemplou na verdade... eu compreendo já o teu olhar sobre isso. Mas como tu é professora de matemática e tem vários períodos, quando tu fala que quando entra uma coisa a outra sai... tu acha que esse “outro sai” teria que ser necessariamente na efi?

Não... por exemplo, eu divido meus períodos assim: 4 pra cálculo e um pra escrever. Eu nunca trabalho 5 de matemática. Todos os meus conteúdos tem prova teórica, além da prova de cálculo... porque eu acho que eles tem que saber ler, interpretar, então são outros conhecimentos que eu também tenho obrigação de trazer como professora. Além de ser professora de matemática, eu sou professora. Mas também não acho... que pra mim é muito confortável falar sobre espaço dentro da escola porque meu espaço tá tão legitimado, que eu acho que eu posso até hibernar, que quando eu acordar meu espaço vai estar ali... porque afinal de contas eu dou aula de matemática. Mas me preocupa assim, por exemplo, pra eu ganhar 5 períodos e a professora de português ganhar 5 períodos, história e geografia perderam. Hoje em dia elas têm menos períodos. Então, é uma questão política muito difícil de mexer. Não vai sair de português e matemática, entendeu? Eu não digo que eu concordo com isso... porque eu não acho que matemática seja mais importante... é aquela questão de tirar educação física quando o aluno incomoda. Como é que eu vou tirar a educação física, que é outra disciplina, exatamente igual, tem a mesma formação, o mesmo tempo de formação que eu... não entendo isso, mas são práticas que acontecem dentro da escola e que são legitimadas dentro da escola e que facilmente recebem apoio. E aí... no momento que a capoeira entrasse, no mesmo tempo de aula, mexeria em outras coisas. Eu não acho que seria mexido em português e matemática. Mexeria em artes, em história, em educação física, nas disciplinas que já têm menos espaço na escola...

Acaba que a desvalorização da educação física é meio que culpa dos próprios profissionais de educação física né... porque há pouco tu me falou que tem um que trabalha só futebol, o outro vôlei... bom... as pessoas olham com desdém, ou de forma as inferiorizar essa disciplina diante das outras, também por conta disso... tô falando como profissional da área. Então parece que o profissional de efi também não faz esse esforço. E eu falo na capoeira por ela ter todo esse contexto social, histórico, político, que dentro do contexto escolar fomentaria outras reflexões, com relação à questão da cidadania, nós temos um grande contingente de alunos negros nas escolas públicas... então, eu acho que a capoeira poderia mexer um pouco com essas questões...

Eu acho também... que traria um espaço de... seria, de fato, uma obrigação da escola olhar para as questões da cultura afro... que até agora tá na lei, mas a gente não faz. Então no

momento em que tá inserido toda a semana e que obrigatoriamente as crianças vão ter isso como parte da formação delas, aí todo mundo tem que se reciclar. Todo mundo tem que entender esse movimento. Mas justamente por isso, de trabalhar com o corpo, que eu acho que teria a questão de pegar o espaço da efi ou algum espaço da efi. Ou essa questão da cultura afro, da história toda, de pegar o espaço da história e das artes. Eu vejo nessas três áreas... que se misturaria, enfim... teria mais relação...

Bom Rasteira, eu to bem satisfeita com tua contribuição. Tu tocou em pontos muito importantes e que evidenciaram bastante a tua concepção acerca da cultura afro-brasileira na escola. E pra finalizar, eu queria que tu fizesse uma avaliação geral da capoeira na escola. De que forma tu relaciona a capoeira com a educação, em especial com educação escolar.

Eu acho que um dos maiores problemas que a gente tem hoje na escola, eu não via nessa relação entre os alunos e a professora de capoeira. Então, que é a questão de saber ouvir, de saber respeitar o horário do outro, de saber esperar sua hora pra falar, pra se colocar... também tem uma questão que eu não sei se é oficial, mas eu percebia às vezes, que pessoas muito grandes, que sabiam muito de capoeira, às vezes parecia que estavam... jogando com outros bem pequenos assim... não tinha essa coisa que eu tava acostumada no ballet, ou no piano, dos níveis e tal.. não... era todo mundo junto... então... todas essas questões são importantes em sala de aula. Eu vejo que os meus alunos que sabem mais matemática e que tiram MB são extremamente prepotentes. Então assim, eu saber mais capoeira não faz de mim prepotente, faz com que eu queria trabalhar com outro, independente de saber mais ou não... e outros conhecimentos não. Em matemática eu sei mais “só um minuto, deixa eu me exibir aqui, deixa eu mostrar pra todo mundo o quão bom eu sou...”... Eu acho que tem uma série de questões de história, de valores, que poderiam ser trabalhados e que eu percebia mais especificamente nesse grupo. Eu não via tanto porque eu trabalhava muito com os grandes. E na capoeira pegava muito B30, C10, e eu trabalhava com C30 na época. Mas eu acredito que esses alunos que praticavam tinham. Porque essas turmas que tinham mais alunos que praticavam, eu acredito que eram turmas diferenciadas pelo trabalho realizado. E me dá, às vezes, uma impressão de que essa contribuição seria fundamental de outras áreas... porque cada um no seu quadrado... e que outras áreas deveriam fortalecer essa questão do corpo, do conhecimento do corpo, isso seria extremamente mais fácil trabalhar em sala de aula, sabe?

A própria interação entre os ciclos né?

Exatamente... o recreio não precisaria ter 10 pessoa cuidando... então são questões assim... ou não teria tanta fruta na hora do lanche sendo atirada pra cima e pra baixo. São questões muito maiores, que pra mim são muito mais importantes do que eu chegar e passar 5 períodos fazendo “calcule, arme e efetue”. Todo mundo chega pra mim aqui e diz “e matemática, tu vai trabalhar quando?” Bom, eu sei que o meu aluno vai chegar no ensino médio com as competências que eu quero que ele chegue. Então... esse tipo de frase fortalece essa questão de que o conteúdo... mas a gente não tá ensinando conteúdo... então não adianta nem um, nem outro, entendeu? A gente precisa achar um viés pra gente. A escola pública municipal, de Porto Alegre especialmente, porque não conheço outras, precisa achar um caminho. A gente não tem um caminho. A gente tá totalmente perdido. E o que a gente tá produzindo no final de uma C30 é caótico, é desesperador. Então eu acho que entra nessas possibilidades que vale a pena testar, conhecer... porque o caminho que a gente já fez não tá dando certo...

A gente tem um caminho teórico né, que é o dos ciclos, mas a gente não consegue colocar em prática...

A gente não tem nenhuma mobilidade...

Porque o ciclo foi pensado pra ser um ciclo de formação, com trocas, com interações, com trabalho integrado... a interdisciplinaridade tem que ser constante na escola ciclada e a gente não consegue essa relação, nem com o coletivo docente do currículo formal, muito menos com o extraclasse...

E entre os alunos também né... a gente não tem isso... por exemplo, os meus alunos deram aula para as B20 e apra as B10. Com as B20 eles se apavoraram porque o nosso “EJA

do dia” são as B20... mas as B10 eles adoraram porque eles respondiam tudo e formulavam perguntas que eles achavam difícilimas e os de B10 respondiam mesmo assim... e eles ainda não tem vergonha de responder se não sabem... e foi extremamente importante, tanto para os meus, quanto para os outros. Porque hoje em dia a gente ocupa o mesmo andar no prédio. Uma B10, uma B20 e duas B30, as quatro salas. E é um respeito... ninguém mais abre a sala do outro pra atrapalhar, ou bate na porta pra atrapalhar... porque todo mundo se conhece, todo mundo acha que tem aula junto ali e que tá aprendendo junto. Então esse tipo de interação a gente não vê né... então é entre conteúdo, entre professores, entre ensino formal e não formal, entre os alunos...

É... e é evidente na capoeira isso, na roda é todo mundo junto, grande, pequeno, todos numa relação horizontal... não há uma diferenciação... e essa relação na escola, esse pontinho que tu colocou, pra mim, também é crucial porque a sociedade não é dividida por faixa etária. Lá fora tu tem que te relacionar com o idoso, com o bebê... então essa formação na escola é muito deficiente né... de ser enclausurada numa faixa etária, às vezes por gênero, dependendo da atuação docente... e a capoeira flexibiliza isso, essas relações... então penso que daí poderiam surgir outras formas de trabalho, mas aí precisaria da interação, desde os professores, currículo, extraclasse... enfim... a capoeira poderia proporcionar isso...