

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO/MESTRADO EM DESENVOLVIMENTO  
REGIONAL**

**LUIZ FERNANDO CARNEIRO GUIMARÃES**

**A CAPOEIRA E A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/03 NA EDUCAÇÃO FÍSICA  
ESCOLAR: PERCEPÇÕES E POSSIBILIDADES**

**MACAPÁ  
2017**

**LUIZ FERNANDO CARNEIRO GUIMARÃES**

**A CAPOEIRA E A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/03 NA EDUCAÇÃO FÍSICA  
ESCOLAR: PERCEPÇÕES E POSSIBILIDADES**

Dissertação inscrita na área de concentração Desenvolvimento e Planejamento Regional, linha de pesquisa Sociedade, Cultura e Políticas Públicas, Programa de Pós-Graduação/Mestrado em Desenvolvimento Regional da Universidade Federal do Amapá, apresentada à banca examinadora como requisito do processo de obtenção do título de Mestre em Desenvolvimento Regional, sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Eugénia da Luz Silva Foster.

MACAPÁ

2017

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Biblioteca Central da Universidade Federal do Amapá

796.81

G963c Guimarães, Luiz Fernando Carneiro.

A capoeira e a implementação da Lei 10.639/03 na educação física  
escolar: percepções e possibilidades / Luiz Fernando Carneiro

Guimarães; orientadora, Eugénia da Luz Silva Foster. – Macapá, 2017.

122 f.

Dissertação (mestrado) – Fundação Universidade Federal do  
Amapá, Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional.

1. Lei 10.639/03. 2. Capoeira. 3. Educação física - Professores. I.  
Foster, Eugénia da Luz Silva, orientadora. II. Fundação Universidade  
Federal do Amapá. III. Título.

LUIZ FERNANDO CARNEIRO GUIMARÃES

**A CAPOEIRA E A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/03 NA EDUCAÇÃO FÍSICA  
ESCOLAR: PERCEPÇÕES E POSSIBILIDADES**

Dissertação inscrita na área de concentração Desenvolvimento e Planejamento Regional, linha de pesquisa Sociedade, Cultura e Políticas Públicas, Programa de Pós-Graduação/Mestrado em Desenvolvimento Regional da Universidade Federal do Amapá, apresentada à banca examinadora como requisito do processo de obtenção do título de Mestre em Desenvolvimento Regional, sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Eugénia da Luz Silva Foster.

Aprovada em: 29/09/2017

Banca examinadora:

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Eugénia da Luz Silva Foster  
Presidente Universidade Federal do Amapá

---

Prof. Dr. Iuri Cavlak  
Titular interno Universidade Federal do Amapá

---

Prof. Dr. Demilto Yamaguchi da Pureza  
Titular externo Universidade Federal do Amapá

Dedico este trabalho ao meu pai José Maria Oliveira Costa (*in memoriam*), às minhas mães Delmacy Antônia dos Santos Carneiro e Rosa Moraes Costa, aos meus irmãos André Luiz de Moraes Costa, Maria Lúcia de Moraes Costa e Maria da Glória de Moraes Costa, à minha esposa Karla Hernanda Santos Guerreiro e à minha filha Maria Júlia Guerreiro Guimarães, verdadeiras inspirações na realização desse sonho.

## AGRADECIMENTOS

Ao Pai, Filho e Espírito Santo, a Nossa Senhora de Nazaré e a Santa Rita de Cássia, fontes de toda minha fé e persistência.

À minha querida amiga e orientadora Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Eugénia da Luz Silva Foster por ter acreditado nesta pesquisa e ter contribuído, com sua competência e humildade, para uma Educação Física escolar muito menos preconceituosa, discriminatória e/ ou racista.

À Técnica em Assuntos Educacionais Huana da Silva Furtado pela significativa colaboração na construção do Pré-Projeto de Pesquisa, apresentado durante o processo de seleção do Programa de Pós-Graduação/Mestrado em Desenvolvimento Regional.

Aos colegas da Universidade Federal do Amapá, Prof. Dr. Emanuel Raimundo Costa Santos, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria do Socorro dos Santos Oliveira, Assistente em Administração Cássia Plácido de Oliveira, Secretário Executivo Warlisson de Sousa Ferreira e Técnico em Assuntos Educacionais Saulo Cabral Rangel, pelo companheirismo em todos os momentos.

Aos companheiros da Secretaria de Estado de Desporto e Lazer, em especial à Prof.<sup>a</sup> Maria do Socorro da Cruz Brito e ao Prof. Agostinho Lopes Henriques Neto, pelo apoio incondicional e irrestrito ao longo do curso.

Ao Prof. Dr. Demilto Yamaguchi da Pureza e Prof. Dr. Iuri Cavlak pelas valiosas contribuições apresentadas durante e após o processo de qualificação, as quais foram aproveitadas na finalização deste estudo.

Ao Programa de Pós-Graduação/Mestrado em Desenvolvimento Regional, em particular à Secretária Thayná Costa e ao Prof. Dr. Alexandro Florentino, Prof. Dr. Antônio Filocreão, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Eugénia Foster, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Glaucia Barbosa, Prof. Dr. Iuri Cavlak, Prof. Dr. João Freitas, Prof. Dr. José Ferreira, Prof. Dr. José Tostes, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Norma Ferreira, Prof. Dr. Pablo Fernandez, Prof. Dr. Raullyan Silva, Prof. Dr. Wardsson Borges e Prof. Dr. Yurgel Caldas, pelas excelentes, inesquecíveis e memoráveis aulas.

Aos colegas da turma de 2015 do Programa de Pós-Graduação/Mestrado em Desenvolvimento Regional, Eliakim Silva, Géssica Santos, Inajara Viana, Josiane Cardoso, Kamila Tavares, Keila Santos, Larissa Melo, Lina Botelho, Marcelus

Buraslan, Maurício Sardinha, Netiê Oliveira, Renan Furtado e Suéllen Silva, pela harmoniosa relação dentro e fora da sala de aula.

“A Capoeira é aquilo que está para além do movimento corporal. O capoeirista não só joga com o corpo, mas com o pensamento, que deve acompanhar a busca interminável das vertentes ancestrais, filosóficas e históricas dessa prática, nos banhando das mais diversas verdades.” (MUSEU DA CAPOEIRA).



## RESUMO

O presente estudo teve como objetivo analisar, a partir das percepções apresentadas por um grupo de quatorze professores da rede de ensino pública estadual do Amapá, o impacto da Capoeira no processo de implementação da Lei 10.639/03 na Educação Física escolar. A revisão bibliográfica estruturou-se nos aspectos legais, na análise das posturas historicamente preconceituosas, discriminatórias e racistas no que tange às culturas africana e/ou afro-brasileira e na importância da Lei 10.639/03; na Capoeira como uma manifestação tipicamente afro-brasileira, ao discorrer sobre os elementos que a fundamentam, como historicidade, origem, etimologia, corporeidade e finalidades políticas e; na área da Educação Física escolar, transcorrendo sobre sua implantação/implementação na escola e suas concepções teórico-metodológicas mais presentes no ambiente educacional. A metodologia utilizada fundamentou-se no Método Dialético, na abordagem qualitativa conhecida como Pesquisa Fenomenológica-Hermenêutica e nas visitas às direções/coordenações pedagógicas das escolas e aplicação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, Questionário e Entrevista individual do Tipo Semiestruturada aos professores-colaboradores. Já a análise dos dados se deu sob o enfoque da Análise de Conteúdo. Os resultados das análises, por sua vez, nos apontaram para uma falta de conhecimento da Lei 10.639/03, para uma reduzida abordagem da Capoeira e para uma marcante utilização de concepções teórico-metodológicas “tradicionais” por parte dos docentes. Por fim, verificamos que a mudança desse cenário, perpassa, por exemplo, por constantes reflexões acerca das questões étnico-raciais, como discriminação, preconceito, racismo e “embranquecimento” e/ou criações de ambientes favoráveis para que os alunos possam mediatizar conteúdos que façam sentido, tornando-se, assim, cidadãos mais críticos, reflexivos e emancipados de discriminação, preconceitos e racismos.

**Palavras-chave:** Lei 10.639/03. Capoeira. Educação Física – Professores.

## ABSTRACT

The objective of this study was to analyze the impact of Capoeira in the process of implementing Law no. 1, based on the perceptions presented by a group of fourteen teachers from the state public education network of Amapá. 10,639 in Physical School Education. The bibliographical revision was structured in the legal aspects, in the historically prejudiced, discriminatory and racist attitudes that touch African and / or Afro-Brazilian cultures and in the importance of Law no. 10,639; in Capoeira as a typical Afro-Brazilian manifestation, when discussing the elements that support it, such as historicity, origin, etymology, corporeality and political and; in the area of Physical Education at school, about its implementation/implementation in school and its theoretical and methodological conceptions more present in the educational environment. The methodology used was based on the Dialectic Method, in the qualitative approach known as Phenomenological-Hermeneutic Research and in the visits to the directions / pedagogical coordinations of the schools and application of the Term of Free and Informed Consent, Questionnaire and Individual Interview of the Semi-structured Type to the collaborating teachers, already the analysis of the data took place under the focus of Content Analysis. The results of the analyzes, in turn, pointed us to a lack of knowledge of Law n. 10,639, for a reduced approach to Capoeira and for a strong use of "traditional" theoretical-methodological conceptions by teachers. Finally, we see that the change in this scenario, for example, stems from constant reflections on ethnic-racial issues, such as discrimination, prejudice, racism and "whitening" and/or creations of favorable environments for students to mediate content that makes thus becoming more critical, reflexive and emancipated citizens of discrimination, prejudices and racism.

**Key-words:** Law 10,639/03. Capoeira. Physical Education – Teachers.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CBC	Confederação Brasileira de Capoeira
CBP	Confederação Brasileira de Pugilismo
CE/1991	Constituição do Estado do Amapá de 1991
CECA	Centro Esportivo de Capoeira Angola
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEPE	Centro de Pesquisas Educacionais
CF/1988	Constituição da República Federativa do Brasil de 1988
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONFEF	Conselho Federal de Educação Física
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IPHAN	Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
MEC	Ministério da Educação
MINC	Ministério da Cultura
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílio
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PPG/MDR	Programa de Pós Graduação/Mestrado em Desenvolvimento Regional
SEED	Secretaria de Estado da Educação
TFA	Território Federal do Amapá
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UEPA	Universidade do Estado do Pará
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNIFAP	Universidade Federal do Amapá

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Negros combatendo.....	30
Figura 2 – Roda de Capoeira, Patrimônio Cultural Imaterial da Humanidade.....	42
Figura 3 – Navio negreiro.....	45
Figura 4 – Capoeira.....	49
Figura 5 – Negros vendedores de aves.....	51
Figura 6 – Berimbau.....	52
Figura 7 – Presidente Getúlio Vargas com Mestre Bimba.....	59
Figura 8 – Capoeira na escola.....	66
Figura 9 – Aula de Educação Física no “Grupo Escolar Barão do Rio Branco.....	77
Figura 10 – Ginga e estudo.....	83
Figura 11 – Identidade negra.....	84
Figura 12 – Colégio Amapaense.....	92

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Concepções teórico-metodológicas x questões étnico-raciais.....	85
Quadro 2 – Concepções teórico-metodológicas mais utilizadas pelos docentes....	102

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – População residente, por cor ou raça.....	24
Tabela 2 – Quantidade de africanos que foram chegando durante e após os anos de construção da Fortaleza de São José de Macapá.....	36
Tabela 3 – Quantidade de alunos matriculados no ensino médio em Macapá/AP..	90
Tabela 4 – Faixa etária dos professores.....	95
Tabela 5 – Ano em que os professores se graduaram.....	96
Tabela 6 – Tempo de atuação dos professores na rede de ensino pública estadual do Amapá.....	100
Tabela 7 – Tempo de atuação dos professores na atual escola.....	101

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>15</b>
<b>2</b>	<b>A CULTURA AFRO-BRASILEIRA E OS ASPECTOS LEGAIS.....</b>	<b>22</b>
<b>2.1</b>	<b>A desvalorização da cultura afro-brasileira e a criminalização da Capoeira.....</b>	<b>23</b>
<b>2.2</b>	<b>Da Lei 10.639/03 à Patrimônio Cultural Imaterial da Humanidade.....</b>	<b>31</b>
<b>3</b>	<b>IÊ CAMARÁ, VEM S'EMBORA, QUE É DANÇA, É JOGO, É LUTA... É A CAPOEIRA QUE JÁ VAI COMEÇAR.....</b>	<b>43</b>
<b>3.1</b>	<b>Aspectos históricos da Capoeira.....</b>	<b>44</b>
<b>3.2</b>	<b>A origem da Capoeira.....</b>	<b>46</b>
<b>3.3</b>	<b>A etimologia da palavra Capoeira.....</b>	<b>50</b>
<b>3.4</b>	<b>A Capoeira e sua corporeidade.....</b>	<b>52</b>
<b>3.5</b>	<b>A Capoeira e seu uso político.....</b>	<b>54</b>
<b>3.6</b>	<b>A Capoeira como uma prática educacional.....</b>	<b>64</b>
<b>4</b>	<b>IDENTIFICANDO A ÁREA DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR.....</b>	<b>68</b>
<b>4.1</b>	<b>Implantação/implementação da Educação Física na escola.....</b>	<b>69</b>
<b>4.2</b>	<b>A Educação Física escolar e as concepções teórico-metodológicas.....</b>	<b>78</b>
<b>4.2.1</b>	<b>As concepções teórico-metodológicas e as questões étnico-raciais.....</b>	<b>83</b>
<b>5</b>	<b>ENTRANDO NA RODA: PERCEPÇÕES E POSSIBILIDADES.....</b>	<b>87</b>
<b>5.1</b>	<b>Primeira gingas.....</b>	<b>88</b>
<b>5.2</b>	<b>Percepções étnico-demográficas.....</b>	<b>94</b>
<b>5.3</b>	<b>Percepções sobre a formação.....</b>	<b>95</b>
<b>5.4</b>	<b>Percepções sobre a legislação.....</b>	<b>98</b>
<b>5.5</b>	<b>Percepções sobre a atuação.....</b>	<b>100</b>
<b>5.6</b>	<b>Vem dançar, jogar, lutar... possibilidades com a Capoeira.....</b>	<b>104</b>
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>108</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>111</b>
	<b>APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....</b>	<b>120</b>
	<b>APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO.....</b>	<b>121</b>
	<b>APÊNDICE C – ENTREVISTA.....</b>	<b>123</b>

## 1 INTRODUÇÃO

“Já é o canto de entrada... os capoeiristas já aguardam o momento de sair para o jogo através da senha: ‘que o mundo dá’. Os jogadores se benzem fazendo orações e o sinal da cruz, pedindo para que o jogo lhes seja favorável” (MESTRE XARÉU, 2009).

O interesse em estudar a Capoeira surgiu desde o primeiro contato que tive com ela, que aconteceu no ano de 1998, aos dezenove anos de idade, após ter iniciado o curso de Licenciatura Plena em Educação Física da Universidade do Estado do Pará (UEPA). Além de esse convívio ter ocorrido relativamente tarde, ele se deu por acaso, graças a dois colegas que ficavam demonstrando seus movimentos aos finais das aulas de uma disciplina optativa chamada “Karatê”.

Durante o ano inaugural da graduação, fui me encantando e me envolvendo cada vez mais por essa rica manifestação e comecei a aprender alguns gestos, como o aú<sup>1</sup>, a ginga<sup>2</sup>, a meia-lua de frente<sup>3</sup>, a rasteira<sup>4</sup>, dentre outros. Gesticulações essas que, com o decorrer do tempo, viriam a me ajudar em meu batizado<sup>5</sup> e em algumas trocas de cordas<sup>6</sup>.

Com esse encantamento e envolvimento ficando ainda maiores, passei a fazer algumas indagações, entre elas: i) Por que a Capoeira nunca me foi ensinada nas aulas de Educação Física nos ensinos fundamental e médio ou, até mesmo, na educação superior? ii) Por que o ensino da Capoeira se resumia nas movimentações ligadas apenas à luta? iii) De que maneira a Capoeira poderia contribuir para a afirmação das culturas africana e/ou afro-brasileira na Educação Física escolar?

---

<sup>1</sup> Movimento em que o capoeirista apoia as mãos no chão, fica de ponta cabeça e faz um semicírculo (de um lado para outro) com as pernas no ar.

<sup>2</sup> Movimento em que o capoeirista faz um balanço do corpo (de um lado para outro) colocando a mão direita para frente e o pé direito para trás, em seguida, a mão esquerda para frente e o pé esquerdo para trás. É considerado o movimento básico da Capoeira.

<sup>3</sup> Movimento em que o capoeirista descreve um semicírculo (de fora para dentro), após erguer umas das pernas para a frente.

<sup>4</sup> Movimento em que o capoeirista traceja um semicírculo (para frente) com uma perna esticada (após apoiar-se com uma das mãos no chão e agachar-se sobre a outra perna).

<sup>5</sup> Roda de capoeira festiva, na qual, segundo o sistema de graduação utilizado pela maioria dos grupos de Capoeira, os capoeiristas iniciantes recebem sua primeira corda, passando de “sem-corda” para “corda-crua” (sem coloração).

<sup>6</sup> Roda de capoeira solene, onde os capoeiristas batizados trocam de corda de acordo com o nível técnico adquirido durante determinado período e tempo de aulas.



Tais questionamentos, que até hoje estão presentes na minha vida (seja como capoeirista<sup>7</sup> ou como docente da disciplina Educação Física), me influenciaram para que a escolha dos objetos de estudo da nossa pesquisa recaíssem, impreterivelmente, sobre a Lei 10.639/03, a Capoeira e a Educação Física escolar.

Conforme Campos (2009, p. 31), a escravidão é uma instituição muito antiga, que data dos primórdios da humanidade. A partir do século XVI, porém, o tráfico de escravos conformou-se como um negócio organizado, sistemático e vultoso, principalmente com os portugueses, que criaram uma rota envolvendo os continentes europeu, africano e americano, transformando milhares de negros em lucrativa moeda de troca e fácil riqueza.

A histórica locomoção da população da África – que ficou recentemente conhecida como “diáspora africana” ou “diáspora negra” – causada, sobretudo, por essa imigração imposta pelo tráfico de escravos, além de levar para fora de suas terras natais milhares de forças de trabalho, levou suas culturas, suas diversidades, seus hábitos, suas identidades, suas expressões, memórias, manifestações, oralidades, significações, tradições, etc.

No Brasil, não foi diferente, a chegada dessas milhões de mãos de obra trouxe todos esses ingredientes, que acabariam por influenciar a formação de diversas práticas afro-brasileiras, entre as quais o Candomblé (na religião), o Marabaixo<sup>8</sup> e o Samba (na música), o Vatapá (na culinária) e a própria Capoeira.

Apesar disso, algumas das atitudes adotadas pelo país em relação às etnias africana e/ou afro-brasileira, durante os períodos colonial, imperial e (até mesmo) republicano, estavam arraigadas de comportamentos preconceituosos, discriminatórios ou racistas. Muitas das políticas culturais e educacionais, materializadas em suas legislações, reforçavam, mesmo que implicitamente, todas essas condutas (BRASIL/Ministério da Educação, 2004, p. 7).

É possível sugerir, então, que parte desses “silenciamentos” da Capoeira em minha trajetória acadêmica tenha ocorrido pelo fato das culturas africana e/ou afro-brasileira serem consideradas, desde o colonialismo até o republicanismo, como culturas “inferiores” ou “subjugadas” pelas raças “hegemônicas”, dentre elas a raça

---

<sup>7</sup> Expressão utilizada para referir-se a um(a) praticante da Capoeira.

<sup>8</sup> Manifestação cultural de matriz africana, típica do estado do Amapá, que mistura dança, música e religiosidade.

européia. No Brasil Colônia, por exemplo, havia uma lei que proibia os escravos de serem matriculados e de frequentarem os espaços escolares (BRASIL/Ministério da Educação, 2004, p. 7).

Como consequência de todo esse cenário, as expressões originárias dessas civilizações passaram a ser (e ainda continuam sendo) vítimas de preconceito, de discriminação ou racismo. Prova disso é a Capoeira, que já foi declarada uma manifestação marginal, ao ponto de ser perseguida e proibida, o que contribuiu para que ela demorasse a ser reconhecida e valorizada como um relevante instrumento cultural e educacional.

Com a proclamação da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CF/1988) e a efetiva (re)democratização do país, o estado brasileiro passou a firmar, embora tardiamente, procedimentos mais afirmativos no que diz respeito às culturas africana e/ou afro-brasileira. A educação, por exemplo, passou a constituir um dos principais ativos e mecanismos de desenvolvimento e transformação de uma sociedade, cabendo à escola, de forma democrática e comprometida com a promoção do ser humano na sua integralidade, estimular a geração de comportamentos, hábitos e valores que respeitem as diferenças e as características próprias de grupos e minorias (BRASIL/Ministério da Educação, 2004, p. 7).

Essa nova realidade, entretanto, ainda trazia as marcas desses “estereótipos” e as posturas objetivas e subjetivas de preconceito, de discriminação e racismo dispensadas aos afrodescendentes no ambiente escolar. Na ânsia de derrubar esse cenário surgiram importantes leis, como a Lei 9.394/96, que afirmava, em sua publicação original (Artigo 26, § 4º), que “o ensino da História do Brasil deveria levar em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente, das matrizes africana, indígena e europeia” (BRASIL/Congresso Nacional, 1996, p. 5).

Tal medida, no entanto, não foi suficiente para responder aos muitos anseios dos movimentos sociais negros<sup>9</sup>, que sempre lutaram por uma educação das relações étnico-raciais mais afirmativa. Parte dessas exigências só começou ser amenizada, na verdade, sete anos mais tarde, com a Lei 10.639/03, que incluiu no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”.

---

<sup>9</sup> Série de movimentos que sempre se destinaram, desde o período escravista, ao combate à discriminação e ao preconceito racial impostos aos africanos e seus descendentes.

É importante destacar que o alcance dessa lei é bem amplo, devendo sua aplicabilidade estar presente em todo o currículo escolar. Toda essa abrangência nos aponta, então, para o importante papel a ser desempenhado pela educação, pelas escolas, pelas disciplinas, professores e currículos (de um modo geral) no que se refere à superação da intolerância, da rejeição e da segregação, ao fazerem uso de conteúdos que se reportem, impreterivelmente, às culturas africana e/ou afro-brasileira em todas as suas plenitudes.

Nessa lógica, a disciplina Educação Física, ao se assumir como um componente curricular obrigatório da educação básica e estar devidamente integrada à proposta pedagógica das escolas, pode e deve colaborar com os debates sobre a educação das relações étnico-raciais.

Porém, ainda são pouquíssimas as escolas e os docentes que vêm se debruçando sobre o preconceito, a discriminação e o racismo, que está presente em várias dimensões do cotidiano. Nos dias de hoje fala-se em respeito à diferença, à diversidade cultural e à pluralidade, mas eles (estabelecimentos escolares e professores) continuam em silêncio, até mesmo quando afirmam estar falando acerca da questão étnico-racial (FOSTER, 2015, p. 24).

Assim, um dos motivos que fundamentam este estudo é o de poder vislumbrar a Capoeira como uma possibilidade de contribuir para uma maior afirmação das descendências africana e/ou afro-brasileira na Educação Física escolar. A Capoeira tem sido enxergada, ultimamente, como uma valiosa manifestação cultural, caracterizada pelas suas múltiplas dimensões – é ao mesmo tempo dança, jogo e luta – e pelas suas estreitas ligações com práticas de sociedades tradicionais do continente africano (BRASIL/Ministério da Cultura, 2007, p. 11).

Isso nos faz defender, dentre outras particularidades, que ela seja abordada e norteada por concepções teórico-metodológicas que a vivenciem em toda sua totalidade, que não a separem de sua historicidade e que nem a tratem somente como uma simples dança, um simples jogo ou uma simples luta.

Outro propósito que justifica esta pesquisa é o de poder colaborar com o desenvolvimento de lugares onde o negro esteja inserido, concorrendo, dessa forma, com os debates e reflexões traçados no Programa de Pós-Graduação/Mestrado em Desenvolvimento Regional (PPG/MDR) da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). Brand, Lima e Marinho (2007, p. 385) nos indicam que

o desenvolvimento contempla aspectos que se situam muito além da simples dimensão econômica, devendo atingir o enfoque social, ambiental, cultural e político, onde história e memória podem conduzir ao empoderamento de comunidades e sociedades tradicionais relegadas ao descaso por parte das políticas públicas nacional, regional e local.

Esta averiguação se torna, então, de substancial relevância para o estado do Amapá, a julgar pelo último levantamento em relação à cor ou raça da Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílio (PNAD), realizado em 2010, pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), que apontou que 74,07% dos cidadãos se autodeclararam preta ou parda, 23,77% branca, 1,10% indígena e 1,05% amarela. No que diz respeito à cidade de Macapá (capital amapaense), que concentra 59,47% dos habitantes de todo o estado, a proporção de pessoas que se autoproclamaram preta ou parda é bastante similar à estadual, perfazendo pouco mais de 72,0% da população do município (IBGE, 2010).

Essa forte ascendência africana na composição étnica dos habitantes do estado do Amapá – em especial do município de Macapá – e os poucos trabalhos publicados sobre essa temática em níveis estadual ou municipal nos confirmam, portanto, a grande importância dessa investigação não apenas para a comunidade amapaense, mas, também, para a coletividade em geral.

Diante disso, o problema da nossa investigação consistiu na seguinte questão norteadora: como se dá a abordagem da Capoeira na Educação Física escolar e qual(is) o(s) impacto(s) desse processo na implementação da Lei 10.639/03 no âmbito da disciplina?

Acreditamos que a abordagem e o ensino da Capoeira, desde que comprometida e envolvida com uma (re)educação das relações étnico-raciais, pode e deve (sim) contribuir para a implantação e efetivação da Lei 10.639/03 no âmbito da Educação Física.

Tal premissa parte da hipótese de que a Capoeira esteja sustentada em concepções teórico-metodológicas que consigam elencar, além da sua especificidade, i) a colaboração dos povos africanos e afro-brasileiro nas esferas cultural, econômica, educacional, política, social, etc.; ii) a cultura do negro-africano e do negro-brasileiro; iii) a diversidade cultural e o combate ao racismo e às outras formas de discriminação e preconceito; iv) o estudo da história do continente africano e dos africanos; v) a participação do negro na formação da comunidade

nacional e; vi) as muitas formas de resistência dos negros frente à sociedade hegemônica, durante e após a escravidão. Até o início de 1980, por exemplo, as linhas pedagógicas mais vigentes no ambiente escolar eram aquelas que, quando abordavam a Capoeira, a tratavam apenas como uma simples dança, um simples jogo ou uma simples luta.

Isto posto, o presente trabalho teve como objetivo, portanto, analisar, a partir das percepções apresentadas por um grupo de professores da rede de ensino pública estadual do Amapá, o impacto da Capoeira no processo de implementação da Lei 10.639/03 na Educação Física escolar.

Para tanto, utilizamos o Método Dialético, seguido de uma técnica de abordagem qualitativa<sup>10</sup> denominada de Pesquisa Fenomenológica-Hermenêutica. Como instrumentos de coleta de dados foram considerados ou empregados as visitas às respectivas direções e coordenações pedagógicas das escolas participantes, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), o Questionário e a Entrevista Individual do Tipo Semiestruturada. Já a análise dos resultados se deu sob o enfoque da Análise de Conteúdo.

A investigação propriamente dita, por sua vez, se restringiu a um grupo de quatorze docentes de Educação Física escolar, lotados em seis escolas de ensino médio da rede pública estadual do Amapá, todas localizadas na zona urbana da cidade de Macapá. Em 2016, de acordo com o último censo escolar realizado pelo Centro de Pesquisas Educacionais (CEPE), órgão vinculado à Secretaria de Estado de Educação (SEED), essa quantidade representava algo em torno de 10% do universo de profissionais, tendo em vista os pouco mais de 120 professores de Educação Física que atuavam nas trinta escolas que disponibilizavam essa categoria de educação na capital do estado.

Apresentado todo esse contexto, nosso estudo se estruturou em quatro capítulos. No primeiro tópico analisamos, a partir dos aspectos legais, as posturas historicamente preconceituosas, discriminatórias e racistas no que tangem as culturas africana e/ou afro-brasileira, que culminaram com sua estigmatização e o “quase” banimento da Capoeira, além da importância da Lei 10.639/03.

---

<sup>10</sup> Segundo Oliveira (2012, p. 37), a abordagem qualitativa é como “um processo de reflexão e análise da realidade através da utilização de métodos e técnicas para compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico e/ou segundo sua estruturação”.

No segundo tópico analisamos a Capoeira como uma manifestação tipicamente afro-brasileira, ao discorrer sobre os elementos que a fundamentam, como historicidade, origem, etimologia, corporeidade e finalidades políticas. Além disso, analisamos sua proximidade com a Lei 10.639/03 e a Educação Física escolar.

No terceiro tópico identificamos a área da Educação Física escolar, transcorrendo sobre sua implantação/implementação na escola e suas concepções teórico-metodológicas mais presentes no ambiente educacional. Na oportunidade, identificamos, também, como essas perspectivas lidam – de uma maneira geral – com as questões étnico-raciais.

No quarto e último tópico trazemos a metodologia empregada – método, técnica, instrumentos, sujeitos e *locus* – e a análise dos dados, que estão apresentados, fundamentalmente, em quatro eixos, “étnico-demográfico”, “formação”, “legislação” e “atuação”.

## 2 A CULTURA AFRO-BRASILEIRA E OS ASPECTOS LEGAIS

“Para reeducar as relações étnico-raciais, [...], é necessário fazer emergir as dores e medos que têm sido gerados. É preciso entender que o sucesso de uns tem o preço da marginalização e da desigualdade impostas a outros. E então decidir que sociedade queremos construir daqui para frente” (BRASIL/Ministério da Educação, 2004, p. 14).

Ao se ter acesso a qualquer documento ou texto que versa sobre as questões étnico-raciais constatou-se que, tratar dessa temática, é algo bastante complexo, especialmente no Brasil, onde as atitudes preconceituosas, discriminatórias e racistas (mesmo em pleno século XXI) ainda são muito correntes. É essencial apagarmos essas marcas e encararmos o estigma de termos sido o último país das Américas a abolir o regime escravo e, por conseguinte, os 358 anos de escravidão.

Para compreendermos a relevância da Lei 10.639/03 para as culturas africana e/ou afro-brasileira é indispensável, então, refletirmos sobre como as legislações brasileiras vêm se apresentando à sociedade no que diz respeito a inclusão, promoção, proteção e tematização dessas etnias. Fazer essa reflexão torna-se, portanto, uma valiosa medida para que as muitas manifestações dessas linhagens possam ser (re)conhecidas, (re)descobertas e valorizadas nos roteiros acadêmicos.

Baseado nisso, o presente capítulo pretende analisar, a partir dos aspectos legais, as posturas historicamente preconcebidas, discriminantes e raciais no que tange as culturas africana e/ou afro-brasileira, levando em consideração os recortes temporais colonial, imperial e republicano. Analisamos, também, a importância da Lei 10.639/03 para essas descendências no ambiente educacional.

Estruturado em dois subcapítulos, o primeiro nos apresenta o preconceito, a discriminação e o racismo por meio das legislações, em especial a criminalização da Capoeira, que corroboraram para que o povo brasileiro incorporasse comportamentos desfavoráveis em relação aos escravos e seus descendentes.

O segundo, por sua vez, nos traz as análises acerca da Lei 10.639/03, considerada o marco regulatório para a afirmação das descendências africana e/ou afro-brasileira no espaço educacional. Além disso, destaque para os regulamentos que passaram a difundir, manter, preservar ou reconhecer as diversas contribuições

dos negros para a formação do povo brasileiro, em especial aqueles que se referem à capoeiragem.

## **2.1 A desvalorização da cultura afro-brasileira e a criminalização da Capoeira**

Antes de discorrermos sobre a desvalorização da cultura afro-brasileira e a criminalização da Capoeira a partir das perspectivas legais, é necessário termos certa compreensão sobre o que vem a ser “cultura”, “preconceito”, “discriminação” e “racismo”. Dito isso, iniciaremos nossa linha de raciocínio com a conceituação do termo cultura.

De acordo com a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), por meio da Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural (2002, p. 1), o conceito de cultura é descrito como:

O conjunto dos traços distintivos espirituais e materiais, intelectuais e afetivos que caracterizam uma sociedade ou um grupo social e que abrange, além das artes e das letras, os modos de vida, as maneiras de viver juntos, os sistemas de valores, as tradições e as crenças.

Outro interessante entendimento acerca do conceito de cultura é o de Gomes (2003, p. 75), que nos diz que:

A cultura, seja na educação ou nas ciências sociais, é mais do que um conceito acadêmico. Ela diz respeito às vivências concretas dos sujeitos, à variabilidade de formas de conceber o mundo, às particularidades e semelhanças construídas pelos seres humanos ao longo do processo histórico e social.

Para Gil (2014, p. 23), é possível falarmos, pois, em cultura afro-brasileira, haja vista a histórica locomoção da população da África para o Brasil causada, principalmente, pela imigração imposta pelo tráfico de escravos, que trouxe milhões de mãos de obra para nossas terras. Esse expressivo acontecimento histórico não pode ser negado, pelo contrário, deve ser usado para (re)afirmar, cada vez mais, o valor do negro para a sociedade, cuja cultura foi (e ainda é) formadora da identidade de diversas nações e povos.

Em relação ao estado do Amapá, por exemplo, essa presença negra pode ser comprovada por intermédio do último levantamento em relação à cor ou raça da



PNAD, realizado em 2010, pelo IBGE, que constatou que a composição preta ou parda é bastante significativa, conforme dados da Tabela 1.

Tabela 1 – População residente, por cor ou raça.

	Cor ou raça	Variável x Ano					
		População residente (Pessoas)			População residente (Percentual)		
		1991	2000	2010	1991	2000	2010
<b>Federação Amapá</b>	<b>Total</b>	289.035	477.032	699.526	100,00	100,00	100,00
	<b>Branca</b>	62.487	126.850	159.161	21,62	26,59	23,77
	<b>Preta</b>	11.812	25.543	56.205	4,09	5,35	8,39
	<b>Amarela</b>	174	795	7.050	0,06	0,17	1,05
	<b>Parda</b>	211.317	313.519	439.762	73,11	65,72	65,68
	<b>Indígena</b>	3.245	4.972	7.344	1,12	1,04	1,10
	<b>Sem declaração</b>	-	5.354	3	-	1,12	0,00

Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010).

Apesar dessa nossa ligação com o continente africano ser bem maior do que pensávamos, sempre houve, entre nós brasileiros, um processo de negação e rejeição para com a etnia afro, patrocinado por ideais e princípios preconceituosos, discriminantes e racistas, que acabaram gerando aversões ao fato de termos raízes fenotipicamente ou genotipicamente negras (GIL, 2014, p. 23).

Isto posto, o preconceito, no que lhe concerne, é uma noção deduzida ou imaginada a respeito de algo ou alguém, sem que se tenha conhecimento sobre isso. Esse julgamento prévio representaria uma opinião abstrata ou estática, carregada de bastante intolerância (CARRARA *et al.*, 2010, p. 28).

Já a discriminação pode ser definida como uma atitude em que se nega acesso, humanidade ou oportunidade em função da cor, etnia, gênero, raça ou religião. Segundo Carrara *et al.* (2010, p. 28), nessa perspectiva, a omissão e a invisibilidade, também podem ser tidas como ações discriminantes.

Por último, mas não menos importante, temos a concepção de racismo. Conforme os apontamentos feitos por Munanga (2008, p. 7), o racismo é retratado como:

Uma ideologia essencialista que postula a divisão da humanidade em grandes grupos chamados raças contrastadas que têm características físicas hereditárias comuns, sendo estas últimas suportes das características psicológicas, morais, intelectuais e estéticas e se situam numa escala de valores desiguais. Visto deste ponto de vista, o racismo é uma crença na existência das raças naturalmente hierarquizadas pela relação intrínseca entre o físico e o moral, o físico e o intelecto, o físico e o cultural.

Já para Carrara *et al.* (2010, p. 35), o racismo é uma forma de se usar as diferenças para gerar ou manter as desigualdades e a dominação de um grupo ou povo sobre o outro, dentro de uma mesma sociedade. Dessa forma, o racismo não é somente uma reação, mas uma maneira de subordinar o próximo.

Apesar de tais conceituações, as definições de discriminação, preconceito e racismo partem da existência de uma diferença entre os povos, seja ela de caráter biológico, cultural, econômica, política, moral e/ou social. No patamar mais elevado estariam os de “cor branca”, caracterizados por possuírem aspectos psicológicos desenvolvidos e moral privilegiada, além de serem dotados das mais elevadas capacidades (como a de governar e civilizar) e de padrões anatomo-fisiológicos mais aceitáveis; contrariamente, estariam os de “outras cores”, tipificados por serem inferiores culturalmente, moralmente e psicologicamente, degenerados fenotipicamente e genotipicamente e estabelecidos à servidão (GUIMARÃES, 2008, p. 21).

Para Munanga (2008, p. 32), a cor, nessa contextualização, deixa de ser uma marca indelével, um traço físico, passando a estar diretamente integrada e relacionada a todos os outros caracteres corporais, como o formato dos crânios ou as características da boca, cabelo e nariz.

Colocado isso, os aspectos legais são compreendidos, aqui, como resultados de conflitos, disputas e processos entre segmentos da sociedade, onde é fundamental relacionar todas as práticas legislativas – e os produtos das mesmas – com as relações sociais mais amplas nas quais elas estão inseridas e nas quais elas contribuem para produzir, e não apenas como uma simples sobreposição de um grupo sobre outro (THOMPSON, 1987, p. 350).

Apesar de não tomarmos os ordenamentos jurídicos como totalidade desses relacionamentos, entendemos que eles, ainda que alterados, burlados e/ou descumpridos (seja quando permitem ou quando proíbem), negavam a especificidade de ser negro em uma comunidade escravista, aos quais sobreviviam subsumidos à lógica senhor-escravo e impregnados nos costumes de uma sociedade “encaminhada” por uma diminuta aristocracia branca (AZEVEDO, 1987, p. 33).

No Brasil, é possível inferir, então, que as diversas políticas culturais, educacionais ou públicas, adotadas durante o colonialismo, imperialismo ou republicanismo, materializadas pelas muitas legislações, corroboraram, ainda que implicitamente, para o aparecimento de comportamentos preconceituosos, discriminatórios e racistas em relação às culturas africana e/ou afro-brasileira (BRASIL/Ministério da Educação, 2004, p. 7).

Há de se considerar, portanto, que a presença do negro na formação social do povo brasileiro foi de suma importância para se constituir um vasto campo no âmbito cultural, onde inúmeras representações simbólicas oriundas da cultura africana puderam contribuir para o processo de identidade da sociedade brasileira. O que se viu na prática, porém, foi um contexto social que não condiz com o respeito mútuo nem com a valorização dessa etnia, onde o que prevaleceu mesmo foi a concepção da cultura hegemônica em suas relações sociais (COELHO, 2015, p. 50).

No Brasil Colônia, por exemplo, a escravidão chegou a ser considerada como uma mera “atividade econômica”, o que reforçou para que o povo brasileiro incorporasse diversos posicionamentos desfavoráveis (como o preconceito, a discriminação e o racismo) para com os escravos e os que os descenderam:

Correio da Victoria, 1849, Anno I, nº 10, Vitória. Seção: Anúncios. Página, 04.

Sabbado, 17 de Fevereiro de 1849.

Vende-se um escravo com 30 annos de idade, pouco mais ou menos, bom cozinheiro, roçeiro e muito habilidoso para outro qualquer serviço; quem o pretender dirija-se ao Sr. José Ribeiro Coelho no Porto dos padres (ARQUIVO PÚBLICO DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO *apud* FERREIRA, 2001, p. 98).

Após a transformação do Brasil colonial em Brasil Império e a pressão internacional pelo fim da escravatura, a comunidade brasileira começou a adotar uma consciência abolicionista, contudo, a consideração dessa relação social de produção como uma “atividade econômica” perdurava quase que inalterada:

Correio da Victoria, 1854, Anno VI, nº 33, Vitória. Seção: Anúncios. Página, 04.

Quarta Feira, 26 de Abril de 1854.

Compra-se um escravo, que tenha 14, a 20 annos de idade: quem o tiver, o quizer vende-lo, dirija-se ao padre Ignácio Feliz de Alvarenga Sales. (ARQUIVO PÚBLICO DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO *apud* FERREIRA, 2001, p. 104).

Apesar do surgimento desses ideais libertadores, os códigos proclamados no ciclo imperial pouco contribuíram para modificar tal realidade. Parte disso se deve pelo fato das novas normas não exibirem nenhuma redação em prol dos escravizados, aliás, pelo contrário, muitos iam justamente de encontro a eles, como retrata o Decreto 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854, que “Aprova o Regulamento para a reforma do ensino primário e secundário do Município da Côrte”:

TITULO II

Da Instrucção publica primaria

CAPITULO III

Das escolas publicas; suas condições e regimen

Art. 69. Não serão admittidos à matrícula, nem poderão frequentar as escolas:

§1º Os meninos que padecerem moléstias contagiosas.

§2º Os que não tiverem sido vaccinados.

§3º Os escravos (BRASIL/Império, 1854, p. 10).

É pertinente destacar que a estratégia montada nesse ordenamento jurídico, no sentido de impedir os escravos de terem pleno acesso e frequência às escolas públicas, estava no mesmo nível dos que eram proibidos por motivos de saúde, ou seja, daqueles que padeciam ou sofriam de doenças contagiosas ou que não tinham sido vacinados (BRASIL/Ministério da Educação, 2004, p. 7).

Com a continuação do aumento da pressão internacional contra o sistema escravocrata apareceram muitas leis na tentativa de garantirem algum tipo de liberdade aos escravos, dentre as quais a Lei 2.040, de 28 de setembro de 1871, que “Declara de condição livre os filhos de mulher escrava que nasceram desde a data desta lei, libertos os escravos da Nação e outros, e providencia sobre a criação e tratamento daquellesse filhos menores e sobre a libertação annual de escravos”; a Lei 3.270, de 28 de setembro de 1885, que “Regula a extincção gradual do elemento servil” e; a mais expressiva de todas, a Lei 3.353, de 13 de maio de 1888, que “Declara extinta a escravidão no Brasil”:

Art. 1º É declarada extincta, desde a data desta Lei, a escravidão no Brazil.

Art. 2º Revogam-se as disposições em contrário (BRASIL/Império, 1888, p. 1).

De acordo com Silva (2012, p. 35), o Brasil foi, na verdade, um dos últimos países do mundo a oficializar a abolição da escravidão, ainda assim, conservou a estrutura latifundiário-oligárquica, rigidamente hierarquizada, com uma economia baseada na exportação de produtos primários e subordinada aos interesses do mercado mundial.

Independentemente de esses últimos regulamentos terem dado total liberdade jurídica aos escravos, a realidade deles se mantinha extremamente desfavorável. Sem nenhuma assistência do estado brasileiro na prática e sofrendo com a marginalização e a segregação, o grande contingente desses ex-escravizados não era alfabetizado, se alimentava precariamente, morava em habitações altamente insalubres, estava excluído economicamente e sobrevivia por meio de ocupações ou trabalhos informais e temporários, o que acabava os levando para a bandidagem (MARINGONI, 2011, p. 11).

Com a passagem do Brasil imperial para Brasil República, as legislações pós-abolição publicadas no começo do republicanismo continuavam trazendo o preconceito, a discriminação e o racismo. É importante evidenciar que essas leis não se restringiam a alguns ambientes da sociedade, pelo contrário, elas estavam presentes em vários setores, como demonstra o Decreto 528, de 28 de junho de 1890, que “Regularisa o serviço da introduccção e localisação de immigrants na República dos Estados Unidos do Brazil”:

PARTE PRIMEIRA

CAPITULO I

DA INTRODUCÇÃO DE IMMIGRANTES

Art. 1º É inteiramente livre a entrada, nos portos da República, dos indivíduos válidos e aptos para o trabalho, que não se acharem sujeitos à acção criminal do seu paiz, exeptuados os indigenas da Asia, ou da Africa que sómente mediante autorização do Congresso Nacional poderão ser admittidos de accordo com as condições que forem então estipuladas.

Art. 2º Os agentes diplomáticos e consulares dos Estados Unidos do Brazil obstarão pelos meios a seu alcance a vinda dos immigrants daquelles continentes, communicando immediatamente ao Governo Federal pelo telegrapho quando não o puderem evitar.

Art. 3º A policia dos portos da Republica impedirá o desembarque de taes indivíduos, bem como dos mendigos e indigentes (BRASIL/Presidência da República, 1890, p. 1).

É possível perceber que a redação dada por essa ordenação, na qual dava plenos direitos para a polícia portuária republicana impedir o desembarque de

imigrantes oriundos do continente africano ou asiático (indígenas) – desde que não possuíssem a devida autorização do Congresso Nacional – colocava esses indivíduos na mesma condição daqueles que eram proibidos por serem indigentes e/ou mendigos.

Ademais, havia, também, normas que buscavam atingir as festas, as manifestações, religiões e rituais dos escravos, como o Decreto 847, de 11 de outubro de 1890, que “Promulga o Código Penal”. Para Azeredo e Serafim (2011, p. 7), a criação dessa regra repressora foi a alternativa encontrada, em curto prazo de tempo, para controlar e disciplinar a vasta multidão de negros libertos pós-abolição.

Conforme os autores supracitados, as elites republicanas brasileiras da época acreditavam que a eliminação do elemento africano “incivilizado” passaria pela exclusão da herança cultural negra no Brasil, deixada, aqui, pelos vários séculos de escravidão (AZEREDO; SERAFIM, 2011, p. 7). Nessa lógica, o então primeiro Código Penal da República guiava a criminalização e marginalização da Capoeira:

TITULO XVIII

Dos crimes contra a pessoa e a propriedade

CAPITULO XIII

DOS VADIOS E CAPOEIRA

Art. 402. Fazer nas ruas e praças publicas exercícios 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.

Paragrapho unico. É considerado circunstância aggravante pertencer o capoeira a alguma banda ou malta.

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

Art. 403. No caso de reincidencia, será applicada ao capoeira, no gráo máximo, a pena do art. 400.

Paragrapho único. Si for estrangeiro, será deportado depois de cumprir a pena.

Art. 404. Si nesses exercícios de capoeiragem perpretar homicídio, praticar alguma lesão corporal, ultrajar o pudor publico e particular, perturbar a ordem, a tranquillidade ou a segurança publica, ou for encontrado com armas, incorrerá cumulativamente nas penas cominadas para taes crimes (BRASIL/Presidência da República, 1890, p. 54).

É interessante frisar que esse princípio penal colocava duas infrações distintas no mesmo patamar, “vadios” e “capoeira” (Capítulo XIII), além do agravamento da pena se o capoeirista pertencesse a alguma “banda” ou “malta” (Artigo 402, Parágrafo único). De acordo com Leal e Oliveira (2009, p. 31), essas últimas expressões se referiam a grupos de capoeiras compostos, basicamente, por ex-escravos (Figura 1), que se organizavam em diferentes limites geográficos para

cometerem alguns crimes e constituírem, assim, verdadeiros territórios políticos e sociais.

Figura 1 – Negros combatendo.



Fonte: Augustus Earle, 1820.

Outro regulamento que marginalizou a Capoeira e seus praticantes veio com o Decreto 145, de 11 de julho de 1893, que “Autorisa o Governo a fundar uma colônia correccional no proprio nacional Fazenda da Boa Vista, existente na Parahyba do Sul, ou onde melhor lhe parecer, e dá outras providencias”:

Art. 1º O Governo fundará uma colonia correccional no proprio nacional Fazenda da Boa Vista, existente na Parahyba do Sul, ou onde melhor lhe parecer, devendo aproveitar, além daquela fazenda, as colonias militares actuaes que a isso se prestarem, para correcção, pelo trabalho, dos vadios, vagabundos e capoeiras que forem encontrados, e como taes processados na Capital Federal (BRASIL/Presidência da República, 1893, p. 1).

Segundo Azeredo e Serafim (2011, p, 9), essas alterações em relação ao código penal de 1890, que autorizavam, em linhas gerais, o governo federal a enviar os presos por capoeiragem<sup>11</sup>, vadiagem ou vagabundagem para as colônias correccionais, ratificava a proximidade entre a prática da Capoeira e a ociosidade, ou seja, a capoeiragem era vista como uma forma de levar as pessoas ao crime.

Para Fausto (1984, p. 55), a Capoeira foi exaustivamente perseguida e reprimida ao longo da primeira república brasileira não porque esta representava risco à coletividade, mas porque seus principais praticantes, os africanos e/ou afro-brasileiros, eram vistos pela sociedade como desordeiros, vadios ou vagabundos,

<sup>11</sup> Palavra que se referia ao modo de vida do capoeirista, tida como desordeira e malandra.

sendo que o elemento negro não era visto apenas uma característica física pessoal, mas como um agravante na caracterização do nível de delinquência dos acusados.

## 2.2 Da Lei 10.639/03 à Patrimônio Cultural Imaterial da Humanidade

Com a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CF/1988), em 5 de outubro desse mesmo ano, as culturas africana e/ou afro-brasileira passaram a receber um pouco mais de atenção por parte das legislações. Essa consideração ocorreu mediante uma maior introdução de artigos que difundiam, mantinham, preservavam e reconheciam as diversas contribuições dos negros para a formação do povo brasileiro, bem como as suas muitas expressões.

A maioria desses dispositivos da CF/1988, que iriam embasar as futuras políticas culturais, educativas ou públicas, estava presente, basicamente, no título referente à “Ordem Social” (Título VIII), de onde se destaca a preocupação do estado em apoiar e incentivar a difusão e a valorização das manifestações culturais ao proteger as práticas das culturas participantes do processo civilizatório nacional, entre as quais a indígena e afro-brasileira:

TÍTULO VIII  
DA ORDEM SOCIAL  
CAPÍTULO III  
DA EDUCAÇÃO, DA CULTURA E DO ESPORTO  
SEÇÃO II  
DA CULTURA

Art. 215. O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais.

§ 1º O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional.

Art. 216. Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem:

I – as formas de expressão;

II – os modos de criar, fazer e viver;

III – as criações científicas, artísticas e tecnológicas;

IV – as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais;

V – os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico.

§ 1º O Poder Público, com a colaboração da comunidade, promoverá e protegerá o patrimônio cultural brasileiro, por meio de inventários, registros, vigilância, tombamento e desapropriação, e de outras formas de acautelamento e preservação (BRASIL/Congresso Nacional, 1988, p. 79).



Em relação à seção que trata notadamente da educação, não havia qualquer alusão aos povos africano e/ou afro-brasileiro na CF/1988, entretanto, foi após a sua promulgação que as legislações educacionais começaram a transparecer as primeiras citações sobre tais culturas. As duas leis que regularizavam a educação brasileira até 1988, a Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que “Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional” e Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, que “Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências”, não faziam, portanto, nenhuma referência a essas etnias.

Dessa forma, a primeira legislação educacional a trazer de fato, em sua redação, alguma menção sobre as linhagens africana e/ou afro-brasileira foi a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que “Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional”:

TÍTULO V  
DOS NÍVEIS E DAS MODALIDADES DE EDUCAÇÃO E ENSINO

CAPÍTULO II  
DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Seção I

Das Disposições Gerais

Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser contemplada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

[...].

§ 4º O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia (BRASIL/Congresso Nacional, 1996, p. 6).

Essa insinuação, no entanto, não se tornou suficiente para responder aos muitos anseios dos movimentos sociais negros, que sempre lutaram por uma educação das relações étnico-raciais mais afirmativa. Assim, a partir do ano de 1998, o governo federal passou a redefinir, mais intensamente, “o papel do Estado como propulsor das transformações sociais, reconhecendo as disparidades entre brancos e negros em nossa sociedade e a necessidade de intervir de forma positiva” (BRASIL/Ministério da Educação, 2004, p. 8).

Parte dessas demandas só começou a ser sanada, na verdade, cinco anos mais tarde, com a sanção da Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que “Altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a

obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira, e dá outras providências”:

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

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

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

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

§ 3º (VETADO)”

“Art. 79-A. (VETADO)”

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

Art. 2º Essa Lei entra em vigor na data de sua publicação (BRASIL/Congresso Nacional, 2003, p. 1).

A Lei 10.639/03 propõe, então, novas diretrizes curriculares para o estudo da história e cultura africana e/ou afro-brasileira, ao considerar o negro como um relevante sujeito na constituição e formação da sociedade brasileira. Além disso, ela instituiu o dia 20 de novembro como o “Dia Nacional da Consciência Negra” (Art. 79-B), em homenagem a morte do líder quilombola negro Zumbi dos Palmares, marcado, também, pela luta contra a discriminação, o preconceito e racismo no Brasil.

Sendo assim, as exigências da comunidade afro-brasileira por afirmação, reconhecimento e valorização de direitos, no que diz respeito à educação, passaram a ser particularmente apoiadas com a promulgação dessa legislação, ao estabelecer essa indispensabilidade do ensino da cultura e da história africana e/ou afro-brasileira (BRASIL/Ministério da Educação, 2004, p. 11).

Apoiando todo esse contexto, o governo brasileiro voltaria a modificar a lei de diretrizes e bases da educação nacional, por intermédio da Lei 11.645, de 10 de março de 2008, que “Altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”:

Art. 1º O art. 26-A da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:

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

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

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.” (BRASIL/Congresso Nacional, 2008, p. 1).

É importante evidenciar que, por considerarmos que a primeira alteração na Lei 9.394/96 é o marco regulatório para a afirmação das descendências africana e/ou afro-brasileira no ambiente educacional e que essa última modificação não trouxe nenhuma novidade para a classe negra, nos reportaremos, em todo o trabalho, apenas a Lei 10.639/03.

Essas ponderações, no entanto, não significam qualquer desmerecimento à Lei 11.645/08 e sua importância para a cultura indígena, que sempre foi (e ainda é) tão desfavorecida e desvalorizada quanto às etnias africana e/ou afro-brasileira. A consideração pela Lei 10.639/03 como sendo a referência inicial para a afirmação das linhagens africana e/ou afro-brasileira no ambiente educacional se dá – exclusivamente – por ela ter sido a primeira a incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”.

Além da Lei 10.639/03, outras duas legislações aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) também são tidas como importantes referências para a afirmação dos povos africano e/ou afro-brasileiro no ensino formal. São elas, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, de 10 de março de 2004 e; a Resolução 1, de 17 de junho de 2004, que “Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”, ambas regulamentadoras da Lei 10.639/03 (CUSTÓDIO; FERREIRA; SILVA, 2008, p. 13).

Para Custódio, Ferreira e Silva (2008, p. 13), essas regulamentações também são um marco para a afirmação das culturas afro na educação escolar justamente porque reconhecem que a escola pode ser um dos muitos espaços institucionais para a superação da discriminação, preconceito ou racismo:

A escola, enquanto instituição social responsável por assegurar o direito da educação a todo e qualquer cidadão, deverá se posicionar politicamente, como já vimos, contra toda e qualquer forma de discriminação. A luta pela superação do racismo e da discriminação racial é, pois, tarefa de todo e qualquer educador, independentemente do seu pertencimento étnico-racial, crença religiosa ou posição política. O racismo, segundo o Artigo 5º da Constituição Brasileira, é crime inafiançável e isso se aplica a todos os cidadãos e instituições, inclusive, à escola (BRASIL/Ministério da Educação, 2004, p. 16).

Nesse sentido, Cunha Júnior (1999, p. 67) nos reafirma que não é possível estudar a História do Brasil sem o conhecimento dos povos que deram origem à nação brasileira, pois, segundo o próprio autor, “o argumento principal para o ensino da História Africana está no fato da impossibilidade de uma boa compreensão da história brasileira sem o conhecimento das histórias dos atores africanos...”.

Ao olharmos estritamente para o estado do Amapá, o cenário encontrado em relação às legislações a favor das culturas historicamente menos favorecidas e menos valorizadas não é muito diferente do descrito anteriormente. As leis em prol dessas etnias só começaram aparecer pouco tempo atrás, mais precisamente com a promulgação da primeira Constituição do Estado do Amapá (CE/1991), que transcorreu em 20 de dezembro de 1991.

Além desse atraso, é interessante ressaltar que, desses grupos, somente a linhagem indígena estava contemplada na versão original da CE/1991 (TÍTULO VIII Da Ordem Social, Capítulo XI Dos Índios), havendo uma completa ausência no que se refere às descendências africana e/ou afro-brasileira.

Para Custódio, Ferreira e Silva (2008, p. 13), essa quietude acerca da comunidade africana e/ou afro-brasileira no primeiro texto da CE/1991 desperta várias interrogações, tendo em vista a forte presença do negro na sociedade amapaense causada, principalmente, pelo erguimento de grandes obras, como a Fortaleza de São José de Macapá. De acordo com dados da Tabela 2, a quantidade de africanos aumentou consideravelmente com o decorrer de sua construção, que se iniciou em meados do século XVIII.

Os escravos negros que vieram para a construção desse forte acabaram por habitar os seus arredores e lá passaram a se alojar, se apropriando do lugar com suas moradias e construindo um verdadeiro núcleo urbano, que ali perdurou por quase 200 anos (PESSOA; VENERA, 2013, p. 3).

Tabela 2 – Quantidade de africanos que foram chegando durante e após os anos de construção da Fortaleza de São José de Macapá.

Ano	1773	1778	1788	1823	1848
<b>Escravos</b>	325	681	750	940	1.870

Fonte: Cruzamento entre dados oficiais: arquivo ultramarino (1773); mapa das famílias dos negros (1778), e autores regionais (NETO, 2001 *apud* COELHO, 2015, p. 8).

Todo esse silêncio em relação às culturas africana e/ou afro-brasileira na CE/1991, portanto, só foi rompido quinze anos depois da sua promulgação, com o acréscimo de um capítulo exclusivo aos afro-brasileiros por meio da Emenda Constitucional n. 35, de 21 de março de 2006, que “Altera, acrescenta e revoga artigos da Constituição do Estado do Amapá e dá outras providências”:

#### TÍTULO VIII

##### Da Ordem Social

#### CAPÍTULO XII

##### Dos Afro-Brasileiros

Art. 332-A. Aos afro-brasileiros, assim definidos em lei, além dos direitos e garantias fundamentais consagrados pela Constituição Federal e por esta Constituição, é assegurado igualdade de oportunidade e tratamento em sua participação na vida econômica, social, política e cultural decorrente do desenvolvimento de políticas públicas no âmbito do Estado do Amapá, por meio de:

I – inclusão da dimensão racial nas políticas de desenvolvimento econômico e social;

II – adoção de medidas, programas e políticas de ação afirmativa;

III – modificação das estruturas institucionais do Estado para o adequado enfrentamento e superação das desigualdades decorrentes do preconceito e da discriminação racial;

IV – eliminação dos obstáculos históricos, socioculturais e institucionais que impedem a representação da diversidade racial nas esferas pública e privada;

V – estímulo e fortalecimento de iniciativas oriundas da sociedade civil direcionadas à promoção da igualdade de oportunidades e ao combate às desigualdades raciais, inclusive mediante a implementação de incentivos e critérios de condicionamento e prioridade no acesso aos recursos e contratos públicos;

VI – Implementação de programas de ação afirmativa, destinados ao enfrentamento das desigualdades raciais em todos os níveis e setores das atividades pública e privada;

VII – criação do Conselho Estadual de Promoção da Igualdade Racial.

*Parágrafo único.* Os programas de ação afirmativa constituir-se-ão em imediatas iniciativas reparatórias destinadas a promover a correção das distorções e desigualdades raciais decorrentes do processo de escravidão e das demais práticas discriminatórias adotadas durante todo o processo de formação social do Brasil e poderão utilizar-se da estipulação de cotas para consecução de seus objetivos (AMAPÁ/Assembleia Legislativa, 2006, p. 106).

Dois anos mais tarde, o estado do Amapá voltaria a romper o silêncio acerca das descendências africana e/ou afro-brasileira, com a promulgação da Lei 1.196,

de 14 de março de 2008, que “Institui a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no currículo da Educação Básica e dá outras providências”:

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

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

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

Art. 2º. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra”.

Art. 3º. Caberá ao Conselho de Educação do Estado do Amapá, desenvolver as Diretrizes Curriculares Nacionais instituídas pela Resolução n. 1, de 17 de junho de 2004, do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno/DF, dentro do regime de colaboração e de autonomia de entes federativos e seus respectivos sistemas.

Art. 4º. O prazo para implementação do estabelecido no *caput* do art. 1º desta Lei, será de 01 (um) ano contados da publicação desta Lei.

Parágrafo único. A Escola de Administração Pública do Estado disponibilizará curso de especialização para os professores de história da rede de ensino fundamental e médio, visando ao atendimento do ensino estabelecido no *caput* do art. 1º. (AMAPÁ/Assembleia Legislativa, 2008, p. 1).

Mesmo com a aprovação dessa lei é possível perceber uma omissão do estado amapaense sobre a causa étnico-racial, haja vista que o legislativo estadual somente rompeu o silêncio cinco anos após o advento da Lei 10.639/03. Destaca-se ainda que, quando da sanção da Lei 1.196/08, esse dispositivo legal já estava bem defasado, visto a legitimação da Lei 1.645/08 pelo Congresso Nacional (CUSTÓDIO; FERREIRA; SILVA, 2008, p. 14).

Além dessas diversas legislações em favor das culturas africana e/ou afro-brasileira, existem muitos documentos internacionais que buscam afirmar essas culturas. Desses documentos pode-se mencionar a Declaração e Programa de Ação adotados na III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, da UNESCO, transcorrida entre 31 de agosto a 8 de setembro de 2001, em Durban, África do Sul:

## II. VÍTIMAS DE RACISMO, DISCRIMINAÇÃO RACIAL, XENOFOBIA E INTOLERÂNCIA CORRELATA

### Africanos e Afrodescendentes

4. Insta os Estados a facilitarem a participação de pessoas de descendência africana em todos os aspectos políticos, econômicos, sociais e culturais da

sociedade, no avanço e no desenvolvimento econômico de seus países e a promoverem um maior conhecimento e uma maior respeito pela sua herança e cultura;

5. Solicita que os Estados, apoiados pela cooperação internacional, considerem positivamente a concentração de investimentos adicionais nos serviços de saúde, educação, saúde pública, energia elétrica, água potável e controle ambiental, bem como outras iniciativas de ações afirmativas ou de ações positivas, principalmente, nas comunidades de origem africana;

6. Solicita às Nações Unidas, às instituições internacionais de financiamento e desenvolvimento e outros mecanismos internacionais competentes para desenvolverem programas de capacitação destinados a africanos e afrodescendentes nas Américas e ao redor do mundo;

7. Requisita que a Comissão de Direitos Humanos considere a possibilidade de se estabelecer um grupo de trabalho ou de outro mecanismo das Nações Unidas para estudar os problemas de discriminação racial enfrentados pelos afrodescendentes que vivem na Diáspora africana e para fazer propostas para a eliminação da discriminação racial contra as pessoas de origem africana;

8. Exorta as instituições de financiamento e de desenvolvimento, os programas operacionais e as agências especializadas das Nações Unidas, de acordo com seus orçamentos ordinários e com os procedimentos de seus órgãos diretores a:

a) Destinar prioridade especial e alocar recursos financeiros suficientes, dentro de sua esfera de competência e orçamento, para melhorar a situação de africanos e afrodescendentes, e a dar especial atenção às necessidades destas populações em 40 países em desenvolvimento, inter alia, através da preparação de programas de ação específicos; b) Realizar projetos especiais através de canais apropriados e em colaboração com os africanos e afrodescendentes; apoiar suas iniciativas em nível comunitário, e a facilitar a troca de informações e conhecimento técnico entre estas populações e peritos nestas áreas; c) Desenvolver programas destinados aos afrodescendentes alocando recursos adicionais aos serviços de saúde, educação, moradia, energia elétrica, saneamento, medidas de controle ambiental e promover a igualdade de oportunidades no emprego, bem como em outras iniciativas de ações afirmativas ou positivas;

9. Solicita que os Estados reforcem as medidas e políticas públicas em favor das mulheres e jovens de origem africana, dado que o racismo os afeta de forma mais profunda, colocando-os numa condição maior marginalidade e situação de desvantagem;

10. Insta os Estados a assegurarem o acesso à educação e a promoverem o acesso a novas tecnologias que ofereçam aos africanos e afrodescendentes, em particular, a mulheres e crianças, recursos adequados à educação, ao desenvolvimento tecnológico e ao ensino à distância em comunidades locais; ainda, insta os Estados a promoverem a plena e exata inclusão da história e da contribuição dos africanos e afrodescendentes no currículo educacional;

11. Incentiva os Estados a identificarem os fatores que impedem o igual acesso e a presença equitativa de afrodescendentes em todos os níveis do setor público, incluindo os serviços públicos, em particular, a administração da justiça; e a tomarem medidas apropriadas à remoção dos obstáculos identificados e, também, a incentivar o setor privado a promover o igual acesso e a presença equitativa de afrodescendentes em todos os níveis dentro de suas organizações;

12. Convoca os Estados a darem passos específicos para assegurar o pleno e efetivo acesso ao sistema judiciário para todos os indivíduos, particularmente, para os afrodescendentes;

13. Insta os Estados, de acordo com a normativa internacional dos direitos humanos e seus respectivos ordenamentos jurídicos, a solucionarem os problemas de propriedade de terras ancestrais habitadas por gerações de afrodescendentes e a promoverem a utilização produtiva da terra e o

desenvolvimento abrangente destas comunidades, respeitando sua cultura e suas formas específicas de tomada de decisão;  
14. Insta os Estados a reconhecerem os severos problemas de intolerância e preconceito religioso vivenciados por muitos afrodescendentes e a implementarem políticas e medidas designadas para prevenir e eliminar todo tipo de discriminação baseada em religião e nas crenças religiosas, a qual, combinada com outras formas de discriminação, constituem uma forma de múltipla discriminação (UNESCO, 2001, p. 25).

Para Martins (2013, p. 4), essa declaração indica, propõe e problematiza, direta ou indiretamente, questões étnico-raciais no âmbito escolar. Sendo, portanto, o Brasil um país signatário desse documento e de outros equivalentes, percebe-se – especialmente através das legislações educacionais brasileiras – um esforço em fortalecer tanto o enfretamento contra a discriminação e seus desdobramentos, quanta a valorização da diversidade cultural.

Ainda em concordância com o autor citado acima, a Lei 9.394/96, a Lei 10.639/03 e a Lei 11.645/08 vêm ratificando as ações do estado nesse sentido – muitas vezes mobilizado a partir dos movimentos sociais e da sociedade civil em geral – ao colocar essa temática nos espaços educacionais (MARTINS, 2013, p. 52).

Já em relação nomeadamente à Capoeira, há relevantes documentos que discorrem sobre ela. Em nível nacional, destaca-se a proclamação do Decreto 2.848, de 7 de dezembro de 1940, que instituía o novo Código Penal, onde o então Presidente da República, Getúlio Dornelles Vargas, descriminalizou a Capoeira e seus praticantes ao não tipificar mais a praxe da capoeiragem como crime.

Para Neto e Degani (2010, p. 25), um dos motivos para se alterar o código de 1890, foram as fortes críticas que o mesmo recebia (desde quase a sua implantação) em virtude, principalmente, por ter sido elaborado às pressas e por ter vigido em um período de complexa circunstância constitucional, visto as constituições de 1891, de 1934 e 1937.

Outra razão para se modificar o código anterior – de 1890 – foi o fato de que a Capoeira passou a ser considerada não mais como uma “doença moral”, mas como uma dança, um jogo, uma luta e, até mesmo, como um esporte, que decorria de uma herança mestiça, tão singular da identidade nacional brasileira (REIS, 1994, p. 230).

Assim sendo, a Capoeira passou a ser vista como uma prática cultural, positiva e genuinamente brasileira. Para Leal e Oliveira (2009, p. 48), por trás dessa nova significação, estavam alguns trabalhos na área de ciências sociais – como os de Arthur R. de A. Pereira, Edison de S. Carneiro e Gilberto de M. Freyre – que



inovaram os estudos sobre o negro no Brasil ao substituírem, em suas análises a categoria “raça” pela de “cultura”.

Ainda em nível nacional, outros valorosos documentos que divagaram sobre a Capoeira foram o Dossiê Inventário para Registro e Salvaguarda da Capoeira como Patrimônio Cultural do Brasil, realizado entre 2006 e 2007, que reconstruiu brevemente a história da Capoeira; o Parecer n. 031, de 7 de fevereiro de 2008, que recomendou o registro da Capoeira como Patrimônio Cultural do Brasil e; a Certidão, que declarou, em 20 de novembro de 2008, a Roda de Capoeira como Patrimônio Cultural do Brasil, no Livro de Registro das Formas de Expressão. Todos esses manuscritos foram emitidos pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), autarquia do governo brasileiro, vinculada ao Ministério da Cultura (MINC).

Esse conjunto de ações se constituiu, na prática, em mais uma resposta do estado brasileiro em atender às demandas sociais por reconhecimento e valorização de práticas culturais de matriz africana, secularmente excluídas das políticas públicas e que, por um longo período de tempo, foram visualizadas como um estorvo ao projeto civilizatório graças à teoria de branqueamento<sup>12</sup> da sociedade nacional. Vale lembrar que, apenas recentemente, em virtude da grande pressão exercida por segmentos da sociedade civil organizada, o país tem assumido a tarefa de reverter urgentemente o quadro de exclusão social de expressiva parcela da população do país (BRASIL/Ministério da Cultura, 2008, p. 2).

Nessa perspectiva, ao olharmos novamente para o estado do Amapá, o governo estadual sancionou a Lei 1.678, de 28 de maio de 2012, que “Institui o Dia do Capoeirista e do Mestre de Capoeira, declara a Capoeira patrimônio imaterial do Estado do Amapá, e dá outras providências”:

Art. 1º. Fica instituído no âmbito do Estado do Amapá o Dia do Capoeirista e do Mestre de Capoeira a ser comemorado anualmente no dia 30 junho.

Art. 2º. Fica declarada a Capoeira, patrimônio imaterial do Estado do Amapá, reconhecida como esporte, dança, luta, cultura popular e brincadeira, devendo ser praticada no ambiente escolar como importante instrumento de integração social e resgate da cidadania. (AMAPÁ/Assembleia Legislativa, 2012, p. 1).

Em nível internacional, por sua vez, tem-se a 9ª Sessão do Comitê Intergovernamental para a Salvaguarda, da UNESCO, que aprovou, em 26 de

---

<sup>12</sup> Apesar dessa teoria se referir à questão da pele, adotaremos, em nosso estudo, o entendimento de Natividade (2012, p. 61), que a utiliza para se referir, também, às tentativas de apagamento ou modificação de toda e qualquer prática de matriz africana.

novembro de 2014, a Roda de Capoeira como Patrimônio Cultural Imaterial da Humanidade (Figura 2). Desde então, ela vem fazendo parte do seleto grupo de patrimônios culturais imateriais da humanidade, juntamente com outras manifestações brasileiras, como o Samba de Roda do Recôncavo Baiano, a Arte Kusiwa, o Frevo e o Círio de Nazaré:

Uma das manifestações culturais mais conhecidas no Brasil e reconhecidas no mundo, a Roda de Capoeira recebeu, nesta quarta-feira (26/11), da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), o título de Patrimônio Cultural Imaterial da Humanidade. Após votação durante a 9ª sessão do Comitê Intergovernamental para a Salvaguarda do Patrimônio Imaterial, a Roda de Capoeira ganhou oficialmente o título. (BRASIL/Ministério da Cultura, 2014, p. 1).

Esses reconhecimentos das culturas africana e/ou afro-brasileira (em especial da Capoeira) por esses documentos, não significam, pois, uma simples conquista de um título nacional ou internacional, mas de um grande ganho para toda a humanidade, afinal, passaram a legitimar uma das etnias mais importantes na constituição da sociedade brasileira e uma das formas mais simbólicas de luta do negro durante a escravidão.

A capoeiragem tem se mostrado, então, como um inigualável fenômeno de resistência – a exemplo dos capitães do mato, do código penal de 1890, das perseguições policiais, das marginalizações e, até mesmo, das injúrias sociais – ao não esquecer sua história, sua oralidade, sua origem, suas dores, paixões, sentimentos e verdades (CAMPOS, 2009, p. 97).

Ao voltarmos nossa atenção para a Lei 10.639/03, pode se perceber que o seu alcance é bem amplo, devendo sua aplicação estar presente em todo o currículo escolar, inclusive na Educação Física. Essa obrigatoriedade, apesar de ter se tratado de decisões políticas, possui fortes impactos e repercussões pedagógicas, como na formação de professores, já que busca valorizar a cultura e a história do negro (BRASIL/Ministério da Educação, 2004, p. 17).

Ressaltamos, com isso, os importantes papéis a serem desempenhados pela disciplina e pelos professores no que se refere à superação do preconceito, da discriminação e do racismo, ao fazerem uso de conteúdos que se reportem, obrigatoriamente, às culturas africana e/ou afro-brasileira em todas as suas plenitudes. A Capoeira é considerada, por exemplo, um dos maiores ícones da

identidade afro-brasileira na atualidade, estando difundida em todo território nacional e em mais de 150 países (BRASIL/Ministério da Cultura, 2008, p. 8).

Figura 2 – Roda de Capoeira, Patrimônio Cultural Imaterial da Humanidade.



Fonte: Brasil/Ministério da Cultura, 2014, p. 1.

Assim, é preciso ter a clareza de que todas essas legislações, dentre elas a Lei 10.639/03, provocam bem mais do que a inclusão de novos conteúdos, exigem que se repensem uma educação das relações étnico-raciais e intercultural mais positiva. Cabem às escolas, portanto, incluírem no contexto dos seus estudos as contribuições dos povos de raiz africanas.

### 3 IÊ CAMARÁ, VEM S'EMBORA QUE É DANÇA, É JOGO, É LUTA... É A CAPOEIRA QUE JÁ VAI COMEÇAR

“É importante frisar que o ensino/aprendizagem da capoeira não deve ser voltado apenas para o aspecto técnico [...]. O ensino de golpes, contragolpes, esquivas, sequências e do jogo deverá ser acompanhado da transmissão de todos os elementos que envolvem a sua cultura, história, origem e evolução [...]” (CAMPOS, 2009, p. 93).

A expressão “Iê<sup>13</sup> camará<sup>14</sup>...” denota uma das muitas formas que os capoeiristas usam para anunciar que a roda<sup>15</sup> já vai iniciar, porém, antes de irmos “dançar, jogar e lutar”, é imprescindível conhecermos algumas das circunstâncias que compõe a Capoeira. Considerada, atualmente, como uma das formas mais eloquentes e expressivas da resistência negra durante o regime de escravidão, buscaremos descrevê-la de maneira clara e contextualizada.

A frase “Iê camará, vem s'embora que é dança, é jogo, é luta... é a Capoeira que já vai começar” não se trata, portanto, de um mero convite para ingressarmos em mais uma roda, mas de um importante chamado para compreendermos as dimensões que constituem o multidimensional e vasto universo da capoeiragem.

Nesse sentido, o presente capítulo se propõe a discorrer sobre os elementos que a fundamentam, como historicidade, origem, etimologia, corporeidade e finalidades políticas, o que nos leva a identificar a Capoeira como uma manifestação hibridamente afro-brasileira. Na oportunidade, levamos em consideração, também, sua relação e sua proximidade com a Lei 10.639/03 e a Educação Física escolar.

Organizado em seis subcapítulos, os três primeiros nos apresentam a Capoeira como resultado de um processo iniciado com a histórica locomoção da população do continente africano para o Brasil, ocorrida, essencialmente, pela imigração imposta pelo tráfico de escravos, o que consolidou para a que ela pudesse ser admitida como uma expressividade cultural que mistura traços afro-brasileiros.

<sup>13</sup> Interjeição que significa atenção ou silêncio.

<sup>14</sup> Expressão que significa colega, compadre, companheiro ou parceiro de roda.

<sup>15</sup> Círculo formado por capoeiristas com dois deles no centro fazendo os movimentos da Capoeira e os demais batendo palmas, cantando ladainhas e tocando instrumentos. No decorrer da roda, os capoeiristas vão se revezando nessas funções.

Os três últimos, por sua vez, nos trazem os apontamentos que associam a Capoeira ora à dança, ora à luta, ora ao jogo, ao esporte e, até mesmo, às políticas públicas, com o intuito de que o estado brasileiro atendesse a certas demandas históricas ou sociais. Além disso, destaque para o seu desdobramento em dois “tipos” de Capoeira, batizadas de Angola e Regional.

### **3.1 Aspectos históricos da Capoeira**

Iniciamos esta parte da investigação fazendo um questionamento bem complexo: “Mas, afinal, o que é a Capoeira?”. Ora, responder a essa pergunta com mais propriedades, perpassa, antes de tudo, pela compreensão de que a Capoeira é resultado de um processo iniciado com a histórica locomoção da população do continente africano para as terras brasileiras, ocorrida, essencialmente, pela imigração imposta pelo tráfico de escravos.

Nesse entendimento, o Mini Dicionário da Língua Portuguesa “Aurélio” (2010, p. 252) traz o sentido da palavra diáspora – palavra de origem grega, substantivo feminino – que significa dispersão dos judeus no correr dos séculos ou dispersão de povo(s) em virtude de perseguição de grupo(s) intolerante(s).

Tal vocábulo, apesar de ser usado (frequentemente) para fazer alusão às retiradas forçadas da nação judaica mundo afora, não se restringe exclusivamente a esses casos, pois pode ser igualmente utilizado para fazer menção a quaisquer deslocamentos de etnias ou sociedades que vivam dispersas ou fora dos seus lugares de nascença. Toma-se como exemplo a deslocação dos negros para outras regiões do mundo, advinda, principalmente, da imigração imposta pelo comércio e que ficou recentemente conhecida como “diáspora africana” ou “diáspora negra”.

Toda essa movimentação compulsória, além de levar para fora de suas terras natais as milhares de forças de trabalho dos africanos traficados, levava suas culturas, suas diversidades, seus hábitos, suas identidades, suas expressões, memórias, manifestações, oralidades, significações, tradições, etc.

No Brasil, não foi diferente, a chegada dos negros da África – trazidos pelos seus colonizadores, entre eles os portugueses, em embarcações de carga conhecidas como navios negreiros (Figura 3) – trouxe todos esses ingredientes, que

acabariam por influenciar a formação de diversas práticas, como o Candomblé (na religião), o Samba (na música), o Vatapá (na culinária) e a própria Capoeira.

Figura 3 – Navio negreiro.



Fonte: Johann Moritz Rugendas, 1835.

De acordo com Silva (2012, p. 34), pesquisas como de Moura (1988) e Lopes (1988), apontam que desembarcaram, oficialmente, pouco mais de cinco milhões de escravos negros em solos brasileiros. Essas viagens, que faziam parte de um processo que incluía a caça, o transporte e a distribuição de escravizados, dominadas por formas bastante precárias e subumanas (motivos pelos quais muitos sucumbiram), produziram significativos lucros para os comerciantes da época.

Conforme o autor supracitado, a escravidão, por aqui, esteve influenciada diretamente pelo sistema comercial implantado por Portugal, ou seja, o escravo era destinado à produção de todos os afazeres e da matéria prima para a exportação, garantida por um estado hegemônico e por uma ideologia legitimadora da escravização que procurava inculcar a ideia de existência de aceitação do escravizado, “de forma pacífica”, da sua condição. Na prática, essa cruel relação social de produção, que foi empregada, oficialmente, desde a era colonial até pouco antes do término do período imperial e ficou marcada pela intensa e violenta exploração dessas milhões de mãos de obra (SILVA, 2012, p. 34).

Ainda segundo Silva (2012, p. 39), é nesse cenário extremo que começou a se situar, cada vez mais, a luta dos escravos em conceber o seu teor social e a sua relevância histórica. Essa luta contra a opressão se materializava de várias formas e surgia em várias frentes, inclusive uma essencialmente negra, que revelava e refletia

de forma efetiva toda a luta de resistência negra, caracterizada pela luta corporal de aspectos marciais e por códigos de expressão oral-gestual e de sobrevivência e poder nas cenas urbanas do Brasil imperialista, ao qual iríamos chamar de “Capoeira”.

A “diáspora africana” ou “diáspora negra” não significou, portanto, apenas uma imigração à força, mas uma redefinição de identidades e reconstrução de novas formas de pensar, agir e ser no mundo. Afinal, faziam parte das vidas desses homens e mulheres escravizados, além dos castigos físicos e do sofrimento, as lutas diárias e novos elos afetivos e familiares (MALAVOTA, 2013, p. 282).

### 3.2 A origem da Capoeira

Após todo esse cenário disposto no tópico anterior, tinha-se, pois, a conjuntura “ideal” para o surgimento da Capoeira. Em relação a esse quesito existem, basicamente, três hipóteses: (i) a de que Capoeira nasceu na África Central e chegou intacta por meio dos africanos escravizados; (ii) a de que a Capoeira é criação de escravos quilombolas no Brasil; (iii) a de que a Capoeira é invenção dos índios, daí a origem do vocábulo que nomeia essa expressividade (BRASIL/Ministério da Cultura, 2007, p. 11).

Todas essas suposições apresentam questões ainda não resolvidas. Estudos atuais comprovaram a existência de danças guerreiras similares à Capoeira – como a *Bassula*<sup>16</sup>, a *Cabangula*<sup>17</sup>, o *N’golo*<sup>18</sup> e o *Umudinhú*<sup>19</sup> – em países não apenas da África Central, mas em outros que também fizeram parte da diáspora africana. Dessa maneira, afora a participação das muitas etnias africanas, é preciso

---

<sup>16</sup> Bassula, que significa “rasteira”, é uma arte marcial tradicional da Angola praticada dentro de uma roda, geralmente em um terreno arenoso, onde um dos lutadores atira a perna sobre a coxa do adversário que, para se defender, se desvia pulando (SILVA, 2012, p. 42).

<sup>17</sup> Praticada na região de Malenge, é um combate em que os golpes de perna são aplicados visando derrubar o oponente quando este estiver apoiado numa só perna pulando (SILVA, 2012, p. 42).

<sup>18</sup> Segundo Natividade (2012, p. 29), N’golo, que significa “dança ou jogo da zebra”, é uma cerimônia que comemora a iniciação dos jovens à vida adulta. Durante a sua realização os homens competiam num ritual bastante violento, animado por atabaques, onde ganhava quem conseguisse encostar o pé (pontapé) na cabeça do adversário. O vencedor tinha o direito de escolher, sem pagar o dote, uma noiva entre as jovens que estavam sendo iniciadas à vida adulta.

<sup>19</sup> Prática comum em uma região próxima ao sul de Benguela, é um combate repleto de acrobacias, com os lutadores executando saltos espetaculares, onde a intenção é efetivar um golpe, embora sem a presença de um adversário pulando (BONFIGLIOLI, 1984 *apud* SILVA, 2012, p. 42).

reconhecer as contribuições e mudanças que ocorreram em chão brasileiro (BRASIL/Ministério da Cultura, 2007, p. 11).

Admitir, no entanto, que não existia exercício corporal semelhante à Capoeira na África, restringido seu surgimento ao contexto dos escravos que a teriam criado nos quilombos brasileiros como forma de resistência escrava, esbarra em pressupostos históricos, haja as comprovadas ligações com as atividades ancestrais africanas. Assim, além dessa fundamentada vinculação com as técnicas ancestrais africanas, a Capoeira teria sido desenvolvida nos doze centros urbanos em formação, principalmente em cidades portuárias, como Rio de Janeiro, Salvador e Recife, aonde chegaram grandes levas de escravos (BRASIL/Ministério da Cultura, 2007, p. 11).

A patente indígena na criação da Capoeira, por sua vez, é uma suposição de difícil sustentação, justamente por não haver documentações oficiais ou mesmo relatos de índios que reivindicuem essa paternidade (BRASIL/Ministério da Cultura, 2007, p. 12).

Toda essa complexidade em estabelecer a origem da Capoeira pode ser justificada pela escassez de registros documentais mais fidedignos. Um dos responsáveis diretamente por isso foi o conselheiro Ruy Caetano Barbosa de Oliveira, ministro do então Presidente Manuel Deodoro da Fonseca, que, por volta de 1890, sob a justificativa de “apagar um pouco da vergonha nacional”, mandou que fosse destruída toda a documentação referente à história do negro no Brasil, ficando esse episódio conhecido como “queima dos arquivos da escravidão” (REGO, 1968, p. 19):

Decisão s/nº de 14 de dezembro de 1890

Manda queimar todos os papéis, livros de matrícula e documentos relativos à escravidão, existentes nas repartições do Ministério da Fazenda.

Rui Barbosa, Ministro e Secretário de Estado dos Negócios da Fazenda e Presidente do Tribunal do Tesouro Nacional:

Considerando que a Nação brasileira, pelo mais sublime lance de sua evolução histórica, eliminou do solo da pátria a escravidão – a instituição funetíssima que por tantos anos paralisou o desenvolvimento da sociedade, inficionou-lhe a atmosfera moral;

Considerando, porém, que dessa nódoa social ainda ficaram vestígios nos arquivos públicos da administração;

Considerando que a República está obrigada a destruir esses vestígios por honra da Pátria, e em homenagem aos nossos deveres de fraternidade e solidariedade para com a grande massa de cidadãos que pela abolição do elemento servil entraram na comunhão brasileira;

Resolve:

1º Serão requisitados de todas as Tesourarias da Fazenda todos os papéis, livros e documentos existentes nas repartições do Ministério da Fazenda,



relativos ao elemento servil, matrícula dos 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 Uma comissão composta dos Srs. João Fernandes Clapp, presidente da confederação abolicionista, e do administrador da Recebedoria desta Capital, dirigirá a arrecadação dos referidos livros e papéis e procederá à queima e destruição imediata deles, que se fará na casa de máquina da Alfândega desta Capital pelo modo que mais convenientes parecer à comissão (OBRAS COMPLETAS DE RUI BARBOSA, vol. XVII, 1890, tomo II, PP. 338-40 *apud* BARBOSA, LACOMBE, SILVA, 1988, p. 114).

Nessa perspectiva, a pesquisa de Natividade (2012, p. 28) também expõe a dificuldade em estabelecer as origens da Capoeira, ao apresentar duas versões acerca do nascimento dessa expressão cultural. Uma que assegura que ela foi criada em solo africano e outra que defende que ela teria sido concebida em terra brasileira:

Outra questão que nos chama atenção é quanto à origem da Capoeira. Pesquisadores afirmam ser ela uma invenção brasileira. Outros, assim como o próprio Mestre Pastinha, dizem que ela foi trazida, como ele mesmo canta, da África. *“Capoeira veio da África, africano quem nos trouxe”*. O próprio Mestre iria nos mostrar as possibilidades dicotômicas de interpretações da Capoeira quando ele mesmo cantou: *“Pastinha foi à África, pra mostrar a Capoeira do Brasil”*. Agora veja: os escravos vieram da África, portanto para o Mestre, a Capoeira veio com eles. Porém, ele, Pastinha é quem vai à África mostrar a Capoeira do Brasil. *“Capoeira do Brasil”*<sup>38</sup> e não a Capoeira de Angola como por aqui alguns chamariam sua prática.

Apesar disso, estudos recentes como os de Silva (2012), Soares (2009), Sodré (2008) e Falcão (2004; 2005) apontam que a Capoeira deve ser considerada uma expressão afro-brasileira. A compreensão de que a Capoeira tenha surgido em chãos nacionais, em meio à colaboração dos países do continente africano, é compartilhada nas pesquisas desses autores quando exprimem, por exemplo, que “ela foi ‘batizada’ no Brasil, como filha de uma condição de exploração a que foram submetidos seres humanos procedentes de diversas etnias africanas” (FALCÃO, 2004, p. 29).

Ainda conforme os trabalhos de Falcão (2005, p. 29), é possível perceber esse caráter pluriétnico da Capoeira quando o próprio autor afirma que:

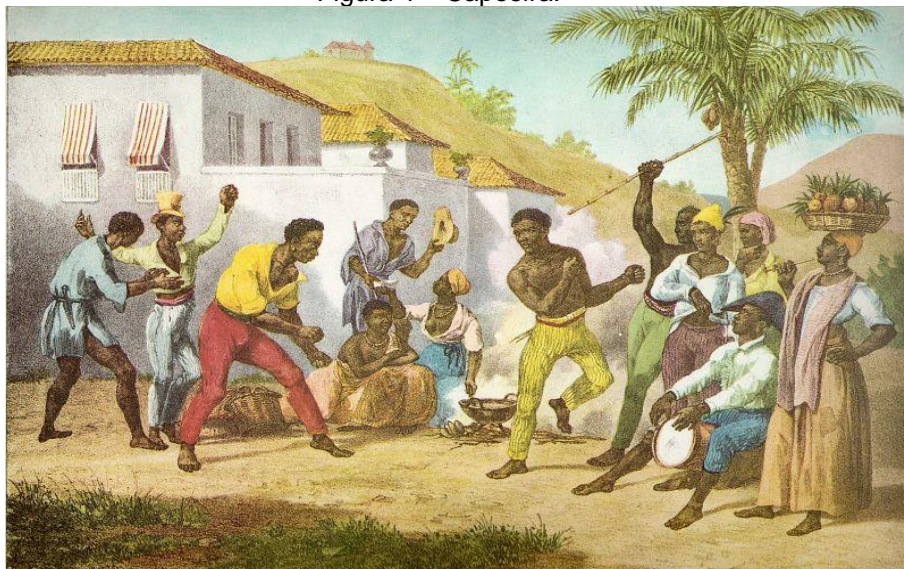
É possível afirmar, portanto, que, embora ela tenha sido “engravada” na África, ela já “nasce” no Brasil pluriétnica. Metaforicamente, poderíamos dizer que seu “berço” é africano, mas sua “cama” é brasileira, embora nessa, povos de outros cantos tenham tirado alguns “cochilos”.

Mais uma análise que afirma ter sido ela originada em terrenos brasileiros com interferências africanas é o de Sodré (2008, p. 28), que convida a refletir sobre a origem da Capoeira partindo do conceito de princípio e começo ao enunciar que “o começo da Capoeira é brasileiro, não interessando aí uma data histórica, mas sim as condições que a geraram e que a mantém em processo de transformação e expansão, ou seja, o princípio, esse para o autor, é africano”.

Já para Soares (2009, p. 28), a Capoeira tem que ser encarada como uma manifestação afro-brasileira, “afro, por ter sido criada por escravos africanos, e brasileira por ter se desenvolvido no Brasil”.

Para Silva (2012, p. 44), a capoeiragem originou-se, portanto, a partir dos negros africanos em solos brasileiros, na ânsia por libertação, ao aproveitar diversos aspectos e desenvolver uma prática da qual pudessem lutar por sua liberdade e diminuir a distância “marcial” entre os representantes de sua etnia, escravizados, oprimidos e desarmados, e os representantes da linhagem branca, colonizadora, opressora e detentora de todo o poderio econômico e militar disponível naquele período histórico.

Figura 4 – Capoeira.



Fonte: Johann Moritz Rugendas, 1835.

Outra razão que nos leva a crer que a Capoeira (Figura 4) se fez gerar pelos escravos áfricos em chãos brasilianos, reside nos seus intensos empenhos em resistirem aos opressores. Como não possuíam armas nem quaisquer outros recursos de guerra eles precisavam criar uma atividade que utilizasse somente seus corpos. Foi então, através da mescla das tradições culturais africanas, que os

escravizados desenvolveram uma técnica eficaz o suficiente para vencer um adversário armado e montado a cavalo, além disso, para assegurar sua realização nas senzalas e camuflar sua agressividade, passaram a acrescentar a música em suas execuções, ludibriando os senhores de engenho (BRASIL/Ministério da Cultura, 2007, p. 13).

Assim, dadas essas reflexões acerca da origem da Capoeira, admitiremos, então, que ela é uma demonstração originada em solo tupiniquim, sem negar (claro) as suas raízes africanas, pois, ainda que elas sejam distantes, indiretas e/ou remotas, essa expressividade cultural foi construída a partir das muitas influências que a cercaram e que acabaram gerando tanto rupturas quanto continuidades (BRASIL/Ministério da Cultura, 2007, p. 11).

### **3.3 A etimologia da palavra Capoeira**

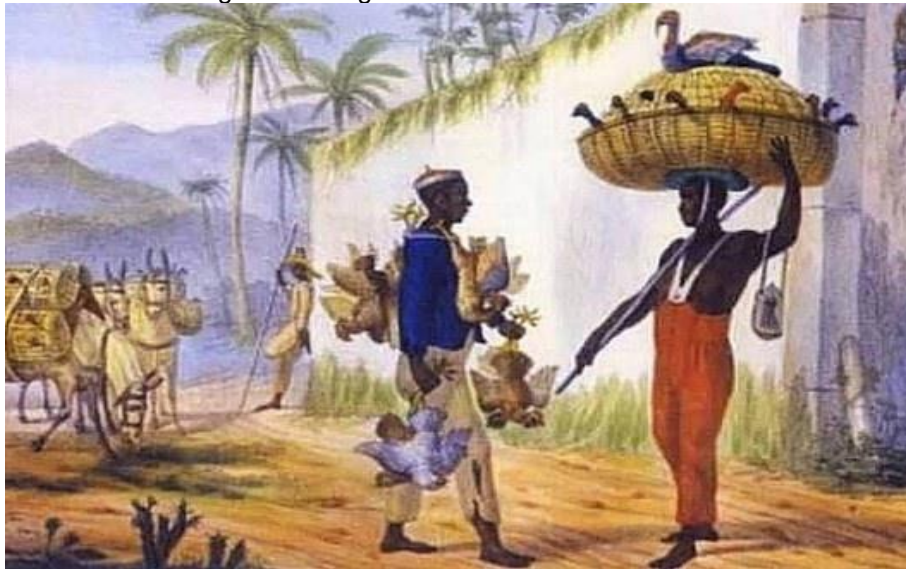
No tange às raízes etimológicas da locução “capoeira”, há, também, algumas controvérsias. Silva (2012, p. 43) indica que a expressão pode estar associada à três hipóteses: (i) ao espaço aonde os escravos fugidos corriam para enfrentar seus perseguidores; (ii) ao buraco de palha, buraco no mato ou; (iii) aos costumes de uma ave bastante comum no Brasil e o Paraguai.

Toda essa dificuldade em estabelecer a etimologia da palavra capoeira pode ser explicada, fundamentalmente, por dois motivos, a sua enorme diversidade e a sua íntima ligação às culturas locais, ao qual chegou a ganhar contornos específicos de acordo com os cenários e os contextos em que se desenvolveu (BRASIL/Ministério da Cultura, 2007, p. 12).

A primeira argumentação faz alusão à palavra de ascendência indígena *co-puera*, que quer dizer “o que foi mata” (*co* = mata, *pûera* = que foi) e que era empregada para nomear as regiões de brenha rasteira que cercavam a maioria das grandes propriedades rurais de base escravocrata. Nelas, os escravos fugitivos conseguiam oferecer alguma resistência e alcançar certo refúgio ao utilizarem suas habilidades corporais como instrumento de defesa em lutas, na maior parte das vezes (decisivas e mortais) contra seus perseguidores, representados, geralmente, pela figura dos capitães do mato (SILVA, 2012, p. 43).

Já a segunda hipótese faz menção a um termo híbrido, *caapo* (de estirpe indígena, que significa buraco de palha, buraco no mato) e *eira* (de origem portuguesa, utilizado para determinar um grupo de baixa extração ou prestígio social). Conforme Silva (2012, p. 44), essas designações iniciais acerca do étimo do verbete capoeira, aceitas facilmente pelos etimologistas tradicionalistas brasileiros, são de difícil sustentação justamente por não conterem fortes fundamentações teóricas.

Figura 5 – Negros vendedores de aves.



Fonte: Jean-Baptiste Debret, 1823.

Sendo assim, é de aceitação geral, portanto, a versão de que o vocábulo capoeira faça referência a um tipo especial de cesto ou gaiola, muito usado(a) no transporte de capões<sup>20</sup> e galinhas (Figura 5):

Tendo como base capão, do qual Adolfo Coelho tirou o étimo de capoeira para o português, Beurepaire Rohan faz o mesmo para o vocábulo capoeira na acepção brasileira, apresentando em defesa de sua opinião a seguinte explicação: - 'Como o exercício da capoeira, entre dois indivíduos que se batem por mero divertimento, se parece um tanto com a briga de galos, não duvido que este vocábulo tenha sua origem em Capão, do mesmo modo que damos em português o nome da capoeira a qualquer espécie de cesto em que se metem galinhas' (REGO, 1968, p. 33).

Essas aves, também conhecidas por Uru, eram comumente levadas pelos escravos até as aglomerações próximas de feiras e mercados populares, espalhados nos grandes centros urbanos em formação do Brasil colonialista, a fim

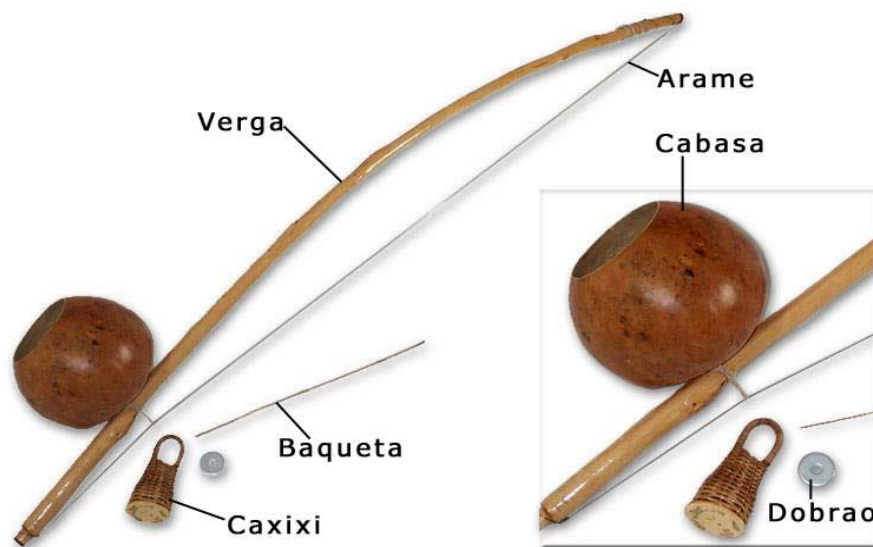
<sup>20</sup> Frango cevado.

de que pudessem ser comercializadas, trocadas ou vendidas (BRASIL/Ministério da Cultura, 2007, p. 12).

### 3.4 A Capoeira e sua corporeidade

Conforme Darido e Rangel (2005, p. 268), todo esse caráter pluriétnico conferido à Capoeira fez com que ela incorporasse aspectos que ora a associam à luta, ora à dança, ao jogo e, até mesmo, ao esporte. Tais características, no entanto, se exteriorizam ou se manifestam individualmente ou não, de maneiras mais ou menos enfáticas e segundo o objetivo ou o período histórico considerado.

Figura 6 – Berimbau.



Fonte: [www.google.com.br](http://www.google.com.br).

De acordo com Silva (2012, p. 46), a Capoeira apresentou, de início, apenas as particularidades que a aproximam da luta:

A capoeira surgiu como forma de resistência contra a opressão, quando os escravos africanos não dispoem de armas para se defender de seu opressor, descobriram no próprio corpo, seguindo o instinto natural de sobrevivência tanto de sua integridade física e humana, quanto de preservação de sua cultura e de sua etnia, uma forma de arma para contra-atacar seus algozes, ou seja, utilizam-se do próprio corpo como instrumento de defesa, com a aplicação de saltos, coices, marradas, cabeçadas, gingas, ataques e recuos, para que pudessem abrir espaços para sua fuga, seguindo para os refúgios denominados Quilombos.

Paralelamente a isso, a Capoeira teve que assumir as peculiaridades que a comparam à dança. Na tentativa de se propagar e resistir em meio aos

escravizados, a Capoeira se camuflou em torno da musicalidade, embalada e ritmada pelo som dos berimbaus (Figura 6), dos cânticos, instrumentos musicais – entre eles o atabaque, o agogô, o pandeiro e o reco-reco – e das palmas que vinham das senzalas ou dos terreiros em frente às casas dos senhores coloniais (SILVA, 2012, p. 47).

É importante salientar que a maior parte das letras das cantigas entoadas na Capoeira vincula-se ao universo histórico vivido pelo negro (como a escravidão, a natureza, a capoeiragem, etc.), significando, assim, uma respeitável ferramenta de transmissão das tradições e de preservação das memórias:

**Um dia na senzala**

(Domínio público)

Quem já foi na senzala um dia  
Sabe me dizer como é,

Coro: Moendo Cana hehe  
Socando Pilão (bis)

Negro era escravizado  
Sobre o olho do capitão  
De dia trabalhava  
Descalço com os pés no chão

(Coro)

Negro sofria na senzala  
Na vista do coronel  
Onde olhava da sacada  
Como um raio vem do céu

(Coro)

Mas que vida era aquela  
Hoje não existe mais  
Como era ruim ficar  
Na mira de um capataz

(Coro)

Com o passar do tempo, e sofrendo diversas transformações, a Capoeira passou a incorporar as propriedades que a conectam ao jogo. Conforme Darido e Rangel (2005, p. 269), “essa transformação ocorreu, sobretudo, na década de 1930, [...] veiculada ao processo de valorização da cultura brasileira. A Capoeira já não mais acontecia esporadicamente, e sim em datas e locais estabelecidos, distantes [...] da violência contida na Capoeira-luta, agora mais próxima da categoria Capoeira-jogo”.

Estudos como os de Araújo (1997) e Reis (1997) indicam que os elementos que conferiram esse caráter lúdico (malandro) à Capoeira estavam figurados em todos os ambientes da capoeiragem, principalmente, na sua gestualidade, musicalidade e ritualidade (DARIDO; RANGEL, 2015, p. 269).

Por último, mas não menos importante, a Capoeira passou a assumir as particularidades que a relacionam ao esporte. De acordo com Silva (2012, p. 95), essa ligação com essa nova prática social, que impregnou a Educação Física também, aconteceu, notadamente, em um período em que ela buscava o seu reconhecimento oficial e a sua aceitação como prática educativa formal em instituições educacionais.

Para Darido e Rangel (2015, p. 270), os princípios que constataram esse caráter esportivo à Capoeira estavam representados, especialmente, com a formalização de competições, de entidades representativas (como confederações e federações), de filiações de atletas, códigos e regras, além de treinamentos físico, tático e técnico.

Assim, ao trazermos o entendimento de alguns autores sobre a corporeidade da Capoeira, destacamos o de Nestor Capoeira:

Capoeira é luta de dançarinos. É dança de gladiadores. É duelo de camaradas. É jogo, é bailado, é disputa simbiose perfeita de força e ritmo, poesia e agilidade. Única em que os movimentos são comandados pela música e pelo canto. [...] Na capoeira os contendores não são adversários, são camaradas. Não lutam, fingem lutar. Procuram – genialmente – dar visão artística de um combate. Acima de um espírito de competição, há um sentido de beleza. O capoeira é um artista e um atleta, um jogador e um poeta (1998, p. 105).

É interessante destacar que toda essa corporeidade da Capoeira pode ser externada em um dos seus momentos mais sublimes, a Roda de Capoeira. Constituída em uma figura geométrica circular e cercada por cânticos, palmas, ritmos e toques, ela atrai uma grande quantidade de energia, emanando uma vibração indescritível, a ponto de muitos “capoeiras” afirmarem entrar num estado de transcendência e liberdade (CAMPOS, 2009, p. 43).

Em suma, ao formar-se o círculo, o mestre ou o praticante mais antigo pode transmitir alguma mensagem, cujo conteúdo fica à sua escolha. Após esse momento, com todos os capoeiristas já de pé, alguns tocando berimbaus (ou outros instrumentos, como o atabaque, o agogô, pandeiro e reco-reco) e os demais batendo palmas, entoa-se o cântico inicial – geralmente conduzido pelo mestre ou

pelo praticante mais antigo. Antes de se entrar na roda, porém, é necessário que se execute movimentos de respeito e saudação à Capoeira, ao berimbau, aos “camarás” presentes e à própria roda, como uma demonstração de obediência ao “jogo” e às regras em si. Por fim, feita a saudação, dois “capoeiras” se curvam “ao pé do berimbau”, levando uma mão ao solo e, logo depois, à testa (gesto tradicional dos ritos negros), cumprimentam-se, entram na roda e começam a “jogar”.

Outro importante momento de exteriorização de toda essa corporeidade da Capoeira pode ser visto no Batizado. O batismo na capoeiragem não consiste apenas em colocar o “nome de guerra” nos calouros, nos remete, por exemplo, a violência sofrida pelo negro já no desembarcar nos portos brasileiros com escravizado, onde na “água derramada sobre sua cabeça estava simbolicamente contido o menosprezo do branco pela identidade cultural do africano, anulando o nome de origem e impondo o batismal, “Lumumba” virara “Francisco” (ABREU, 1995, p. 55).

É importante evidenciar que, em meio a toda essa corporeidade, a prática da Capoeira tem o uso de uma indumentária toda específica. Até hoje, mesmo sendo uma questão bastante discutida no meio capoeirístico, o traje branco ainda é o mais aceito pela maioria dos capoeiristas:

Em nossa terra, os capoeiristas do passado, nos dias de trabalho, usavam camisa de alinhagem, urucubaca ou bulgariana, calça bem folgada de pantalone ou qualquer outro tecido barato, arregaçada quase até o joelho, chinelos de chagrin ou descalços. Nos domingos, trajavam-se com mais esmero. Vestiam a “domingueira”, que geralmente era de linho branco, amarravam um lenço de esguião de seda no pescoço, que tinha como finalidade proteger do suor o colarinho da camisa, além de servir como defesa contra navalha, pois, como sabemos, a navalha não corta seda pura; sapato de bico fino e uma pequena argola de ouro na orelha esquerda, que era uma característica dos negros Angola (MESTRE BOLA SETE, 1989, p. 175).

De acordo com Campos (2009, p. 44), a roupa branca tem um significado todo especial, representa a maestria do bom capoeirista que, ao jogar Capoeira, deveria sair ileso, com veste impecável, sem estar amarrotado e com a alvura incontestável, mostrando sua astúcia, ligeireza, malandragem e mandiga de não ter sido carimbado pela sujeira após golpe aplicado pelo adversário.

Isto posto, compartilharemos, então, da compreensão de Silva (2012, p. 95), que defende que a Capoeira não pode ser considerada como uma expressão associada apenas à dança, à luta, ao jogo ou ao esporte, mas, na verdade, como



uma manifestação multidimensional. A Capoeira traz, portanto, relevantes características da dança (musicalidade e plasticidade), da luta (eficiente sistema de ataque e defesa), do jogo (criatividade e improvisação) e, inclusive, do esporte (racionalidade técnica e produtivista).

### **3.5 A Capoeira e seu uso político**

Da mesma forma que tentar compreender a historicidade e a gênese da Capoeira não é uma das empreitadas mais fáceis, compreender ela como objeto de algumas políticas destinadas à cultura afro-brasileira, com o propósito de que o estado brasileiro atendesse a certas demandas históricas ou sociais, não é também um dos trabalhos mais simples. O fato dela representar uma práxis oriunda de uma das linhagens mais discriminadas na história da humanidade e de muitas dessas direções serem, na verdade, meras tentativas de controle da população negra, dificulta ainda mais essa tarefa.

A Capoeira é, portanto, uma prática que sempre foi marcada por experiências de controle por parte da elite dirigente, ora representados pelos senhores de engenho, ora pelos capitães do mato, ora pelo Estado e, até mesmo, por um Conselho Federal de Classe<sup>21</sup> (NATIVIDADE, 2012, p. 107).

Nessa lógica, uma das primeiras políticas a recorrer a Capoeira, com a intenção de que ela respondesse a alguma necessidade, aconteceu na era colonial. A escravidão, principal relação social de produção da época, respaldava os senhores proprietários de escravos e jesuítas, por exemplo, a empregarem, na tentativa de se somarem a outros mecanismos de castigos e torturas e em meio às várias etnias de escravizados, diversos artifícios (como o estímulo às práticas culturais), a fim de que pudessem acentuar as diferenças e, conseqüentemente, controlar a grande massa negra em terras brasileiras (SODRÉ, 2005, p. 34).

Já no período imperial, mais uma política a valer-se da Capoeira se deu com a entrada compulsória do Brasil na Guerra do Paraguai, que se sucedeu entre os anos de 1864 e 1870. Para Mascarello (2013, p. 7), a maior parte da responsabilidade dessa batalha recaiu sobre o país, que precisou engrossar rapidamente os batalhões de seu exército:

---

<sup>21</sup> Conselho Federal de Educação Física (CONFEF).

Antes de partir para o ataque ao Paraguai o governo brasileiro desencadeou um rápido processo de recrutamento de homens para a composição de tropas militares. [...] Aos escravos era prometida a alforria, fato que fez com que os quartéis fossem um destino seguro para os fugitivos que tinham a certeza de não serem devolvidos aos seus patrões. Muitos capoeiras partiram como soldados para a batalha e dela voltaram vitoriosos. Passaram então, em poucos anos, de bandidos baderneiros e perigosos para heróis da pátria.

Com relação à participação de crioulos e capoeiristas nessa conflagração, é necessário lembrar que esse “aproveitamento” não estava vinculado apenas ao recrutamento de homens escravizados, não ficou restringido ao exército brasileiro (paraguaios e uruguaios também tinham batalhões formados por negros e praticantes da capoeiragem) e nem foi uma inovação da Guerra do Paraguai:

A historiografia vem destacando a participação ativa das milícias de negros e de pardos nos diversos episódios desde o período do domínio português. Como relata Luiz Felipe de Alencastro, o terço dos Henriques – unidade composta por negros primordialmente, inspirada em Henrique Dias, crioulo que teve desempenho fundamental nas guerras luso-holandesas de 1630-1640 1645-1654, ao comandar um batalhão formado por outros crioulos livres e escravos – foi fundamental em lutas nos dois lados do Atlântico, incluindo a batalha de Ambuíla (1665), no Congo (CUNHA, 2011, p. 119).

Com o agravamento do conflito e a pouca participação dos aliados (argentinos e uruguaios) na guerra, muitos dos escravizados brasileiros, dentre eles vários capoeiristas, passaram a ser obrigados pelo império a se alistarem. Para Gil (2012, p. 55), tal fato colaborou para a diminuição ou, até mesmo, o fim de algumas bandas ou maltas da época.

É importante frisar que a vitória brasileira nesse confronto contra o Paraguai fez surgir o mito do capoeirista como “herói nacional<sup>22</sup>”, entretanto, os anos posteriores à guerra até o fim do regime imperial, foram marcados por intensas tentativas de disciplinar o povo negro, principalmente, através da polícia (MASCARELLO, 2013, p. 7).

Os capoeiristas, considerados em sua grande maioria como “apoiadores e defensores do regime imperial”, em meio aos intensos conflitos políticos e ideais republicanos que ganhavam cada vez mais força, passaram a ser ainda mais perseguidos com a proclamação da República, ocorrida em 15 de novembro de

---

<sup>22</sup> Um expoente considerável nesse sentido foi o capoeirista Francisco Xavier da Veiga Cabral. Luiz Augusto Pinheiro Leal, em sua obra intitulada “A política da capoeiragem: A história social da capoeira e do boi-bumbá no Pará republicano (1888-1906)”, destaca o importante papel desempenhado por “Cabralzinho” em um dos conflitos entre tropas brasileiras e francesas nas terras do Cabo Norte (atual estado do Amapá), que culminaria com sua elevação à “herói nacional” (LEAL, 2008, p. 124).

1889. A criminalização da Capoeira, portanto, encaminhada em menos um ano após o advento do republicanismo, pode ser apontada, também, como uma oportunidade do estado atender a certas necessidades:

Vale ressaltar que nesse período histórico tem grande peso no pensamento social brasileiro as teorias evolucionistas que viam a população não branca como empecilho para a constituição de uma nação forte e desenvolvida, considerando muitas de suas manifestações culturais como doenças morais que ameaçavam a civilização brasileira. Um tempo histórico em que no Brasil os modelos teóricos pautam a questão da raça tendo como paradigma de análise o evolucionismo social oriundo da Europa, especialmente no que se refere ao determinismo racial. A raça negra apresentaria, na perspectiva de tais teorias, uma inferioridade biológica e, conseqüentemente, um atraso civilizacional (MASCARELLO, 2012, p. 10).

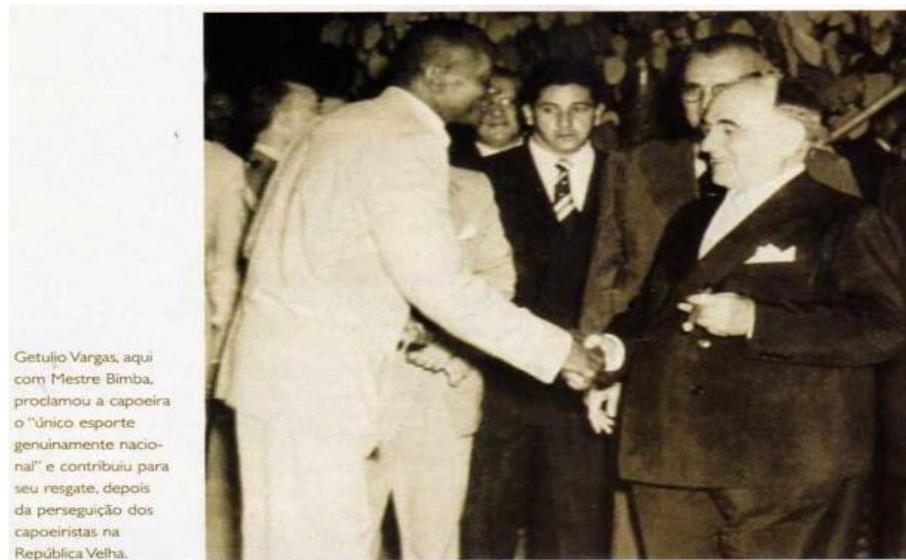
Outra amostra de utilização da Capoeira pelo estado brasileiro ocorreu 50 anos após a sua repressão, no período conhecido como Estado Novo, que vigorou de 1937 a 1945. Com a proclamação do Decreto 2.848, de 7 de dezembro de 1940, que instituía o novo Código Penal, o Presidente da República à época, Getúlio Vargas, descriminalizou a Capoeira e seus praticantes, ao retirá-los do novo texto.

Para Natividade (2012, p. 14), além de retirar a Capoeira da criminalidade, o governo brasileiro defendeu que ela passasse a ser pensada e reconhecida como uma forma de Ginástica, a verdadeira ginástica brasileira, a fim de que se contrapusesse aos métodos ginásticos estrangeiros – particularmente aos sistemas gímnicos alemão, francês e sueco – e ajudasse a compor uma identidade nacional.

Mascarello (2013, p. 11), por sua vez, reitera que com essa nova regra publicada durante o Estado Novo não veio somente a descriminalização da Capoeira, veio, similarmente, o seu reconhecimento enquanto luta. No projeto nacionalista da Era Vargas, os elementos das culturas africana e/ou afro-brasileira, na ânsia de construir uma imagem unificada de identidade nacional, foram cada vez mais apropriados pelas condutas e discursos oficiais (Figura 7), que se concretizou com a Capoeira ganhando um novo status, passando a se referir a ela como sendo a única atividade genuinamente brasileira.

Para Darido e Rangel (2005, p. 266), no entanto, essa descriminalização da Capoeira não passou de mais uma medida do governo Vargas no intuito de aumentar o seu apoio e de produzir nas elites – e no povo em geral – uma convicção compartilhada de nacionalidade, ao qual tinha como propósito o “embranquecimento” de algumas das manifestações negras.

Figura 7 – Presidente Getúlio Vargas com Mestre Bimba.



Getúlio Vargas, aqui com Mestre Bimba, proclamou a capoeira o "único esporte genuinamente nacional" e contribuiu para seu resgate, depois da perseguição dos capoeiristas na República Velha.

Fonte: Revista História, ano 3, n. 34, jul. 2008, p. 68.

Frigerio (1989 *apud* DARIDO; RANGEL, 2005, p. 267) cita como exemplos desse “branqueamento” a burocracia, as abordagens evolucionistas e as interferências políticas, ideológicas e de outras artes marciais. A burocratização se alude às descaracterizações e conseqüentes modificações (como a organização de campeonatos e a implantação de juízes), que concorreram para a esportivização<sup>23</sup> da capoeiragem.

De acordo com Reis (1993 *apud* DARIDO; RANGEL, 2005, p. 267), as visões de perspectivas evolucionistas têm o discurso de que a Capoeira apropriou-se, à sua maneira e de forma natural, da teoria de branqueamento – ideologias de mestiçagem e miscigenação – para que pudesse modificar e ressignificar as suas essências com o passar do tempo.

Já a interferência de outras artes marciais refere-se aos argumentos de que a Capoeira praticada não era mais tão combativa como antes e nem tão “saudável” para o corpo, o que justificou, por exemplo, o acréscimo de novas gesticulações e movimentações, vindas, principalmente do Jiu-jítsu, Judô e Karatê (FRIGERIO *apud* DARIDO; RANGEL, 2005, p. 267).

Natividade (2012, p. 37) nos lembra, também, de que toda essa “liberação” da capoeiragem se deu sob algumas restrições, com a exigência, por exemplo, de que ela fosse praticada fora das ruas e passasse a ser realizada em recintos fechados

<sup>23</sup> Expressão utilizada para referir-se ao processo de transformação de qualquer manifestação corporal em modalidade esportiva.

(com alvará de instalação) ou de que a matrícula só fosse permitida àqueles alunos que comprovassem estudar e/ou trabalhar.

Toda essa conjuntura fez com que passasse a existir, então, a partir de 1940, dois “tipos” de Capoeira, a Angola e a Regional. A Capoeira Angola, que tem como seu maior expoente o Mestre Vicente Ferreira Pastinha (conhecido como Mestre Pastinha), é a Capoeira negro-africana, praticada pelos escravos, caracterizada por um enorme respeito aos mais antigos, por uma movimentação dissimulada, maliciosa e rasteira, musica lenta e uso de vestimentas brancas (DARIDO; RANGEL, 2005, p. 26).

Já a Capoeira Regional (prenúncio da esportivização dessa atividade), inicialmente chamada de Luta Regional Baiana, é a Capoeira “criada” pelo Mestre Manoel dos Reis Machado<sup>24</sup> (conhecido como Mestre Bimba). É considerada a Capoeira negro-brasileira, marcada pela incorporação de golpes de outras lutas como Jiu-jítsu e Karatê, movimentação objetiva (criação de um método pedagógico de sequências de golpes para o combate) e músicas aceleradas (DARIDO; RANGEL, 2005, p. 264).

Isso significou, na verdade, uma hierarquização na transmissão desse saber, com códigos de conduta a serem seguidos pelos praticantes, que contemplavam do vestuário às regras para tocar os instrumentos, dos procedimentos para iniciar os treinos à forma de entrar na roda, além de um rigoroso método de ensino. A Capoeira deixava de ser uma vadição de rua para tornar-se uma prática ensinada em academias, com horários fixos e metodologias específicas (BRASIL/Ministério da Cultura, 2008, p. 10).

Mascarello (2013, p. 13) também compartilha dessa mesma compreensão quando nos reitera que, independentemente dessa dicotomia da Capoeira em Angola e Regional, ambos os “estilos” se constituíram em estratégias possíveis para a inserção do negro na sociedade nacional, ao transferirem a capoeiragem das vias públicas para agremiações fechadas, incorporarem treinos regulares, uniformes e regulamentos, expandirem o ensino a grupos maiores de alunos e recrutarem novos

---

<sup>24</sup> Mestre Pastinha (criador do Centro Esportivo de Capoeira Angola, em 1937) e Mestre Bimba (fundador do Centro de Cultura Física e Capoeira Regional da Bahia, em 1941) são considerados os maiores responsáveis em organizar e referendar a Capoeira, ao construírem uma prática desmarginalizada, institucionalizada e mais aceita socialmente, através da sistematização do ensino, de estatutos e uniformes. Enquanto Mestre Pastinha amparou-se em um discurso de valorização dos antigos fundamentos e da tradição da Capoeira, Mestre Bimba incorporou à Capoeira elementos ligados ao positivismo na Educação Física brasileira, como a fragmentação, a padronização da técnica, o treinamento e uma plástica mais retilínea.

segmentos da população brasileira, como crianças, jovens e mulheres da classe média.

Assim sendo, apesar das dessemelhanças entre as duas “vertentes” da Capoeira, percebemos que, tanto a Angola quanto a Regional, ambas buscavam alcançar o mesmo objetivo, ou seja, organizar e referendar o exercício da capoeiragem por meio da “construção” de uma manifestação desmarginalizada, institucionalizada e mais aceita socialmente.

Participaremos, então, em todo o nosso trabalho, do entendimento e da percepção de Rego (1968, p. 21), que defende que a Capoeira é somente uma:

Não existe capoeira regional nem angola. Existe capoeira. [...] EU SOU CAPOEIRISTA. NÃO SOU NEM ANGOLEIRO NEM REGIONAL. [...] Eu canto capoeira e jogo capoeira. Agora capoeira é de acordo com o toque. Se você está numa festa: se tocar bolero você dança bolero; se tocar samba você dança samba; - a capoeira é conforme: tocando maneiro você dança amarrado; tocando apresado você apressa.

Ainda na década de 1940, outra ação de institucionalização da Capoeira pelo estado brasileiro veio com o seu primeiro reconhecimento oficial como esporte pela antiga Confederação Brasileira de Pugilismo (CBP), que foi constituída a partir do Decreto-Lei 3.199, de 14 de abril de 1941, ao qual “Estabelece as bases de organização dos desportos em todo o país”. A CBP, já na sua fundação, criava o Departamento Nacional de Luta Brasileira, considerado o embrião da Confederação Brasileira de Capoeira (CBC):

### CAPÍTULO III

#### DAS CONFEDERAÇÕES DESPORTIVAS

Art. 15. Consideram-se, desde logo, constituídas, para todos os efeitos, as seguintes confederações:

I – Confederação Brasileira de Desportos.

II – Confederação Brasileira de Basket-Ball.

III – Confederação Brasileira de Pugilismo.

IV – Confederação Brasileira de Vela e Motor.

V – Confederação Brasileira de Esgrima.

VI – Confederação Brasileira de Xadrez (BRASIL/Presidência da República, 1941, p. 2).

De acordo com Natividade (2012, p. 37), essa condecoração teve caráter de controle e dominação, afinal, a Capoeira passou a seguir os critérios designados por aquele órgão. Em contrapartida, ao sofrer esses deslocamentos, das ruas dos centros urbanos para o interior das academias, a capoeiragem começou a se constituir como uma típica atividade corporal, oficializando e sistematizando seus

processos de ensino e aprendizagem e se aproximando, desse modo, cada vez mais da área da Educação Física.

A Capoeira retornaria mais uma vez a ser instrumento e mecanismo das políticas públicas nacionais quando, após sua enorme disseminação e espalhamento pelo país, visualizou-se uma maior preocupação em institucionalizar a sua atividade, em meio a intensivos posicionamentos e procedimentos (ainda que) de esportivização e folclorização<sup>25</sup>:

Nas décadas de 1960 e 1970 há uma significativa expansão da capoeira pelo país em meio a processos intensos de folclorização e esportivização da prática e das inúmeras tentativas não consolidadas de unificação de formas e metodologias de ensino. A partir da década de 1990 ela se expande também para outras partes do mundo e, segundo o documento do IPHAN encontra-se atualmente em mais de 150 países (MASCARELLO, 2013, p. 13).

Essa institucionalização foi formalizada, basicamente, por meio de 3 documentos, o Dossiê Inventário para Registro e Salvaguarda da Capoeira como Patrimônio Cultural do Brasil; o Parecer n. 031, que recomendou o registro da Capoeira como Patrimônio Cultural do Brasil e; a Certidão, que declarou a Roda de Capoeira como Patrimônio Cultural do Brasil:

A **Roda de Capoeira** é um elemento estruturante desta manifestação, espaço e tempo onde se expressam simultaneamente o canto, o toque dos instrumentos a dança, os golpes, o jogo, a brincadeira, os símbolos e rituais de herança africana – notadamente banto – recriados no Brasil. Profundamente ritualizada, a roda de capoeira, congrega cantigas e movimentos que expressam uma visão de mundo, uma hierarquia e um código de ética que são compartilhados pelo grupo. Na roda de capoeira se batizam os iniciantes, se formam e se consagram os grandes mestres, se transmitem e se reiteram práticas e valores afro-brasileiros (BRASIL/Ministério da Cultura, 2008, p. 1).

É interessante salientar que para essa aceitação e valorização da Capoeira, além da reivindicação dos movimentos sociais organizados, foram fundamentais as ideologias da mestiçagem e miscigenação, oriundas das teorias de branqueamento, que corroboraram para que ela fosse (re)definida como uma prática não mais de negros, mas sim de mestiços, ou seja, de um povo “tipicamente brasileiro” (MASCARELLO, 2013, p. 22).

Toda essa expansão da Capoeira e de outras manifestações das culturas africana e/ou afro-brasileira pelo país afora, e, até mesmo, para outros países,

---

<sup>25</sup> Expressão utilizada para referir-se ao processo de transformação de qualquer manifestação corporal em modalidade folclórica.

contribuiu para que a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) também adotasse políticas que respondessem a certas demandas. Como exemplo, tem-se a Convenção sobre a Proteção e Promoção da Diversidade das Expressões Culturais, de 20 de outubro de 2005, ao qual estipula, em linhas gerais, que as atividades, os bens e os serviços culturais por serem portadores de identidades, valores e significados, não devem ser tratados como se tivessem valor meramente comercial:

A diversidade cultural é uma característica essencial da humanidade, constitui patrimônio comum a ser valorizado e cultivado em benefício de todos, cria um mundo rico e variado que aumenta a gama de possibilidades e nutre as capacidades e valores humanos, constituindo, assim, um dos principais motores de desenvolvimento sustentável das comunidades, povos e nações (UNESCO, 2005, p. 1).

Nove anos mais tarde, dado o intenso processo de globalização da Capoeira (causado, nesse caso, pelas errâncias dos capoeiristas, verdadeiros embaixadores informais da cultura afro-brasileira), que chegou a alcançar mais de 150 países, a UNESCO voltaria a se manifestar sobre esse assunto, ao se reportar, dessa vez, à própria capoeiragem, com o reconhecimento da Roda de Capoeira como Patrimônio Cultural Imaterial da Humanidade, em 26 de novembro de 2014:

A 9ª Sessão do Comitê Intergovernamental para a Salvaguarda aprovou, em novembro de 2014, em Paris, a Roda de Capoeira, um dos símbolos do Brasil mais reconhecidos internacionalmente, como Patrimônio Cultural Imaterial da Humanidade. O reconhecimento da Roda de Capoeira, pela Unesco, é uma conquista muito importante para a cultura brasileira e expressa a história de resistência negra no Brasil, durante e após a escravidão. Originada no século XVII, em pleno período escravista, desenvolveu-se como forma de sociabilidade e solidariedade entre os africanos escravizados, estratégia para lidarem com o controle e a violência. Hoje, é um dos maiores símbolos da identidade brasileira e está presente em todo território nacional, além de praticada em mais de 160 países, em todos os continentes (BRASIL/Ministério da Cultura, 2014, p. 1).

Segundo Mascarello (2013, p. 20), é importante evidenciar, nesse transcurso, o papel dessa entidade na qualidade de órgão internacional de grande influência em busca por novas relações entre cultura e desenvolvimento e que, somado as lutas emergentes das identidades étnicas regionais, constituíram uma rede global de defesa e promoção da diversidade e identidade e pressionaram os estados nacionais, como o Brasil, a elaborarem modernas políticas públicas para a cultura.

Isto posto, é interessante notabilizar, também, que esse olhar atento sob a Capoeira como objeto de algumas políticas destinadas à cultura afro-brasileira, com



o propósito de que o estado brasileiro atendesse a certas demandas históricas ou sociais, foi ampliado e fortalecido “com a introdução do ensino de Capoeira em muitas escolas de ensino fundamental e médio, especialmente a partir da promulgação da Lei 10.639” (MASCARELLO, 2013, p. 23).

### **3.6 A Capoeira como uma prática educacional**

Ter presenciado, seja como cidadão autodeclarado negro, seja como capoeirista ou como professor de Educação Física, atitudes como a discriminação, o preconceito e o racismo, por inúmeras vezes e ainda que velados, me levaram a crer que uma maior inserção de conteúdos referentes à história e cultura africana e/ou afro-brasileira no ambiente escolar poderia contribuir para uma educação das relações étnico-raciais bem mais positiva.

Nesse entendimento, a Lei 10.639/03 passa a se constituir, então, num grande avanço para a educação nacional, ao tornar obrigatório o ensino sobre “História e Cultura Afro-Brasileira” nas escolas de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares. Os conteúdos a que se refere essa legislação incluirão “o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil” (BRASIL/Congresso Nacional, 2008, p. 1).

Silva (2012, p. 28) nos lembra de que a capoeiragem é uma manifestação que se constituiu como consequência do movimento dos oprimidos a fim de se contrapor ao eurocentrismo<sup>26</sup> ora implantado no Brasil, ao qual trazia valores discriminatórios, preconceituosos e racistas para com os povos que aqui desembarcavam como escravos. Assim, as características que identificam a Capoeira como uma prática educacional são muitas, podendo abranger do seu processo histórico à sua origem, da sua etimologia à sua corporeidade, bem como o seu uso político.

Ainda conforme o autor supracitado, todo esse processo histórico passou a refletir diretamente na educação, posto que, ao se propor o estudo da história do país, se utilizando do ensinamento sobre aspectos fundamentais das culturas que

---

<sup>26</sup> Quem ou o que emite opiniões e julgamentos que tem a Europa como centro de referência e “modelo” de sociedade.

marcaram fortemente a nossa história, como é o caso da Capoeira, surgirá ou se esgarçará toda uma dinâmica de compreensões, entendimentos, interpretações e leituras, que trarão novos olhares e novas possibilidades:

A escolarização da capoeira que surge no contexto de valorização das manifestações da cultura popular brasileira [...] pode, por se tratar de um fenômeno sócio-cultural de marcantes traços identitários com a história cultural brasileira, contribuir de forma efetiva como instrumento de aquisição de uma postura crítica de crianças e jovens na escola na releitura ou no emprego de novos olhares sobre a sociedade em geral e, de forma particular, da cultura específica em que estão inseridos (SILVA, 2012, p. 9).

Toda essa percepção por parte dos professores das mais diversas disciplinas fez com que eles passassem a utilizar a Capoeira para explicar, por exemplo, conceitos, fazer uma ponte entre o conhecimento formal com aqueles trazidos pelos discentes e trabalhar conteúdos relativos à historicidade do Brasil:

[...] quando se pensa numa educação compromissada com o processo de transformação social, atenta à questão da identidade cultural, do resgate e da importância dispensada à diversidade cultural que, efetiva e indiscutivelmente, envolve a cultura dos povos negros, assentada na produção de estudos que englobem várias culturas, logo se identificará que a capoeira é imprescindível, assumindo centralidade neste processo de incorporação, tanto no âmbito escolar quanto não escolar, de culturas oprimidas ou dominadas (SILVA, 2012, p. 30).

É interessante ressaltar que o movimento de inserção da Capoeira na escola (Figura 8), em particular na Educação Física escolar, datada da década de 1960, se deu, primeiramente, como atividade extracurricular, no entanto, seu caráter educativo logo seria constatado pelos docentes (GIL, 2014, p. 62).

De acordo com Soares *et al.* (1992, p. 76), essa escolarização da Capoeira na Educação Física Escolar não deve, pois, se resumir nos seus gestos técnicos, pois, para além dos seus movimentos, existe uma luta de emancipação do negro no Brasil escravocrata, para além das suas gesticulações, a voz do oprimido na sua ligação com o opressor e, para além da esportivização, a saudade da terra, da liberdade perdida e do desejo da sua reconquista.

Outra reflexão relevante nesse aspecto é a de Silva (2012, p. 31), que destaca que o ensino da Capoeira cria ricas possibilidades pedagógicas de desenvolvimento, manutenção e promoção de valores essenciais para uma sociedade que se pretende democrática. A valorização do senso de criticidade e o contato com novas formas de leituras e de compreensão da história do povo negro podem ser percebidas, por exemplo, através das memórias de outras pessoas que

não as detentoras dos discursos históricos oficiais, como ocorrem com os mestres de capoeira.

Figura 8 – Capoeira na escola.



Fonte: Revista Nova Escola, 2013.

Segundo Heine e Silva (2008, p. 58), isso se deve graças a um maior reconhecimento do potencial educativo da Capoeira nos últimos anos, por intermédio, principalmente, das diversas experiências práticas com essa modalidade no âmbito educacional e da sua aproximação com o meio acadêmico, ao qual tem manifestado uma posição favorável à colocação da capoeiragem como conteúdo nos currículos escolares.

Contemplar a Capoeira como uma prática educativa envolve, portanto, identificar todas as suas possibilidades no respeito às diferenças, incidindo sobre a construção pluricultural de conhecimentos e saberes e descortinando os silenciamentos hegemônicos, o resgate histórico da cultura dos povos colonizados, a valorização das tradições culturais, bem como conceber o corpo em movimento e a dinamicidade criativa enquanto fonte de produção e socialização de conhecimentos e saberes (SILVA, 2012, p. 33).

Isto posto, ao voltarmos nossa atenção para a indagação feita no início desse capítulo, “Mas, afinal, o que é a Capoeira?”, Natividade (2012, p. 17) nos descreve:

[...] a Capoeira é uma prática plural. Ela é dotada de múltiplas facetas, que podem em determinados momentos uma sobressair sobre a outra. O que queremos dizer é que se um capoeirista estiver entre a vida e a morte e houver uma possibilidade de utilizar seus conhecimentos capoeirísticos para sobreviver, ali a Capoeira certamente será luta. Quando numa apresentação

em alguma praça, ali veremos o jogo. Quando estamos próximos de datas como 13 de maio, as associações e grupos de Capoeira recebem inúmeros convites para apresentações nos mais variados espaços sociais, aí a Capoeira é folclore.

Do mesmo modo, Darido e Rangel (2005, p. 271) conceituam a Capoeira como um tipo de demonstração cultural que soma elementos de várias produções:

Talvez a principal conclusão é a de que a Capoeira tenha características que se aproximam um pouco de cada manifestação (dança, luta, esporte, jogo, ritual...) e depende muito do que se faz dela. Na verdade, acreditamos que essa prática corporal deve, também, estar na escola de acordo com os pressupostos educacionais, transformada conforme as necessidades do contexto escolar.

Nesse entendimento, Campos (2009, p. 91) também nos evidencia a “polissemia pedagógica” da Capoeira. Segundo o autor, essa natureza polissêmica pode estar representada na sua origem, na sua sobrevivência através dos tempos, na sua forma de combate e como resistência de um povo escravizado, cooperação, musicalidade, ritmo, cânticos, tradições, história, princípios esportivos e, até mesmo, na sua filosofia de vida.

Assim, ao considerarmos que a Capoeira é uma expressão que se caracteriza pelo seu processo histórico, pela sua origem, pela sua etimologia, corporeidade, uso político, e, inclusive, pela sua citação em muitas legislações, defenderemos, em todo o nosso estudo, que ela pode (sim) contribuir para a aplicação da Lei 10.639/03 na Educação Física escolar. Ainda que alguns docentes priorizem, durante o seu ensino, ora sua face rítmica, ora sua face lúdica ou técnica, as suas múltiplas dimensões jamais deverão ser deixadas de lado no esforço de conseguir uma educação das relações étnico-raciais mais afirmativa.

#### 4 A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E AS CONCEPÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

“O exercício da pluralidade étnico-cultural é ainda uma utopia nas instituições da nossa sociedade. As representações sociais diversas, dos diversos segmentos étnicos, culturais, regionais, sexuais são coibidas, quase que proibidas, censuradas pelas práticas hegemônicas dos grupos hegemônicos (CUNHA JÚNIOR, 2013, p.41).

Conforme Darido e Rangel (2005, p. 1), a área da Educação Física, em particular a da Educação Física escolar, tem sofrido, nos últimos trinta anos, grandes e significativas mudanças. Até 1980, por exemplo, esse campo era considerado essencialmente prático, com pouquíssima fundamentação teórica.

Grande parte dessa evolução decorreu do distanciamento da produção teórica vigente com as realidades dos docentes nas escolas. Essa distância entre a teoria e a prática, se sucedeu, basicamente, de uma formação acadêmica predominantemente esportivista e uma carência de cursos de formação continuada, afinal, em muitas das vezes, os professores não conseguiam ou não sabiam aplicar os novos alicerces e dar conta das exigências que intercorriam na sala de aula.

No Brasil, os cursos de Licenciatura Plena em Educação Física oferecidos nessa época limitavam-se a reproduzir os gestos técnicos de alguns esportes. Contudo, o aporte de conhecimentos provindos das mais variadas esferas, como as Ciências Humanas (Antropologia, Filosofia, Política e Sociologia), possibilitou que a Educação Física escolar passasse a se pautar como um ramo de conhecimento ancorada nas culturas e produtora de culturas (DARIDO; RANGEL, 2005, p. 1).

Essa nova ancoragem da Educação Física escolar foi encaminhada pela combinação de outras condições, como a formação de mestres e doutores na área (o que viabilizou que muitos dos cursos superiores ganhassem densidade acadêmica, permitindo que os profissionais egressos pudessem se basear em abordagens teóricas e metodológicas mais humanizadas), o processo de (re)democratização do Brasil, um maior número de pesquisas em todas as áreas de conhecimento científico e filosófico e uma maior quantidade de eventos junto a profissionais e acadêmicos (DARIDO; RANGEL, 2005, p. 1).

Dos recentes acontecimentos que vinham e vêm influenciando o progresso da Educação Física escolar, têm-se, então, dentre os principais, a consolidação da legislação educacional nacional básica, a assistência de abordagens teórico-metodológicas mais humanas e o reforço de algumas diretrizes, decretos, leis ou resoluções, que passaram a acrescentar ou alterar certos artigos na Lei 9.394/96.

Baseado nisso, o capítulo vigente pretende identificar a área da Educação Física escolar e suas linhas teórico-metodológicas mais presentes no ambiente educacional. Na oportunidade identificamos, também, como elas lidam – de uma maneira geral – com as questões étnico-raciais.

#### **4.1 Implantação/implementação da Educação Física na escola**

Para que possamos entender esse encadeamento entre Educação, Escola e Educação Física é primordial fazermos uma pequena compreensão sobre: i) O que é Educação? ii) O que é Educação Escolar? iii) Como se deu a implantação e/ou implementação da Educação Física na escola?

De acordo com Darido e Rangel (2005, p. 51), a Educação “é um fenômeno social bastante amplo, que ocorre naturalmente nas interações sociais, das quais resultam diversas aprendizagens”.

Essa afirmação vai ao encontro com o que nos traz a atual lei de diretrizes e bases da educação nacional, Lei 9.394/96 – Título I (Da educação), Artigo 1º – que afirma que “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” (BRASIL/Congresso Nacional, 1996, p. 1).

Com o desenvolvimento e o progresso da humanidade, começaram a surgir instituições específicas dedicadas ao ensino, chamadas de Escolas, as quais, com o decorrer do tempo, se tornariam o principal ambiente do processo educativo da sociedade. Esse surgimento levou a coexistência de dois “tipos” de educação, a “não-formal”, que acontecia em ambientes como clubes, igrejas, famílias e organizações sociais, e a “formal” – denominada, também, de Educação Escolar – que passou a ocorrer exclusivamente nas escolas (DARIDO e RANGEL, 2005, p. 51).

Nessa lógica, o conjunto formado pelos estabelecimentos escolares – com características semelhantes – passou a ser designado de Sistema Escolar ou de Sistema Ensino. O Sistema Escolar brasileiro seria então:

O conjunto de escolas localizadas em território brasileiro (eventualmente localizadas em país estrangeiro), de diferentes níveis, públicas e particulares, leigas ou confessionais, vinculadas à cultura brasileira, que utilizam a língua nacional, funcionam sob a égide das diretrizes constitucionais e leis nacionais e intencionalmente visam alcançar objetivos estatuídos para a nação brasileira (MOREIRA, 1998, p. 156-157).

Quanto à questão da implantação/implimentação da Educação Física na escola, Soares *et al.* (1992, p. 50) nos enuncia que as práticas pedagógicas surgem de necessidades sociais concretas. Sendo, pois, a Educação Física um recurso pedagógico, podemos afirmar que ela surgiu de determinadas obrigações sociais que, identificadas em diferentes momentos históricos, deram origem a divergentes entendimentos do que dela conhecemos:

No âmbito da escola, os exercícios físicos na forma cultural de jogos, ginásticas, danças, equitações surgiram no continente europeu no final do século XVIII e início do século XIX, coincidentemente, no mesmo espaço e no mesmo tempo da formação dos sistemas nacionais de ensino característicos da sociedade burguesa daquele período (SOARES *et al.*, 1992, p. 50).

É nesse espaço e nesse tempo, ou seja, na Europa no final do século XVIII, que se constituiu o palco perfeito para a construção de uma nova sociedade, a sociedade capitalista, onde os exercícios físicos passaram a ter um papel muito destacado. Para esse corpo social que acabava de despontar era fundamental que se construísse um renovado homem (trabalhador), mais ágil, mais empreendedor e mais forte (SOARES *et al.*, 1992, p. 51).

Ainda conforme Soares *et al.* (1992, p. 51), com a finalidade de corresponder a essas últimas demandas exigidas por esse tenro corpo social, muitas práxis pedagógicas, como a Educação Física, foram pensadas e postas em ação, uma vez que elas correspondiam, naquele período, aos interesses da classe social hegemônica:

Ora, cuidar do corpo significa também cuidar da nova sociedade em construção, uma vez que, como já se afirmou, a força de trabalho produzida e posta em ação pelo corpo é fonte de lucro. Cuidar do corpo, portanto, passa a ser uma necessidade concreta que devia ser respondida pela sociedade do século XIX (SOARES *et al.*, 1992, p. 52).

A fim de que houvesse essa efetiva consolidação da inclusão da Educação Física (inicialmente apenas na forma de treinos físicos de ginástica) nos currículos escolares europeus foi essencial o aporte de alguns dos principais líderes desse movimento à época, como os alemães Johann Christoph Friedrich Guts Muths<sup>27</sup> e Johann Bernhard Basedow<sup>28</sup> e os suíços Jean Jacques Rousseau<sup>29</sup> e Johann Heinrich Pestalozzi<sup>30</sup>.

Já no século XIX, contribuíram para esse pleito, além desses educadores e filósofos, o surgimento (na Alemanha) de escolas que cultivavam a saúde através de exercícios de ginástica, conhecidas como *Turverein*<sup>31</sup> (SOARES *et al.*, 1992, p. 52).

Ainda segundo o autor supracitado, esses “clubes de ginástica” da Alemanha difundiram-se na forma de associações livres para outras nações da Europa e da América, pressionando para que a inclusão da ginástica, considerada como Educação Física, se efetivasse na educação formal dos países e territórios que já esboçavam escolas:

Surgem as primeiras sistematizações sobre os exercício físicos denominadas de Métodos Ginásticos, tendo como autores mais conhecidos o sueco P. H. Ling, o francês Amoros e o alemão A. Spiess, com contribuições advindas também de fisiologistas como G. Demeny, E. Marey, médicos como P. Tissié e ainda professores de música como J. Dalcroze (SOARES *et al.*, 1992, p. 52).

No Brasil, portanto, pode-se proferir que essa busca pela incorporação da Educação Física em seu conjunto escolar se iniciou, “oficialmente”, no período monárquico, mediante o Decreto 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854, que “Approva o Regulamento para a reforma do ensino primário e secundário do Município da Côte”:

TÍTULO II  
Da Instrução publica primaria  
CAPÍTULO III  
Das escolas publicas; suas condições e regimen  
Art. 47. O ensino primário nas escolas públicas compreende:  
A instrução moral e religiosa,

<sup>27</sup> Introduziu um sistema de exercícios nas grades escolares que se baseava nos princípios básicos da Ginástica Artística.

<sup>28</sup> Desenvolveu novos métodos de ensino para as crianças, que se baseavam em conversas e jogos, além de um desenvolvimento de programa físico.

<sup>29</sup> Importante filósofo, teórico político, escritor e compositor, sendo considerado um dos principais nomes do Iluminismo.

<sup>30</sup> Educador e pedagogo pioneiro da reforma educacional.

<sup>31</sup> Palavra de origem alemã que significa “clube de ginástica” (*turnen* = para a prática de ginástica, *verein* = clube, união).



A leitura e escripta,  
 As noções essenciaes da grammatica,  
 Os principios elementares da arithmetica,  
 O systema de pesos e medidas do municipio.  
 Póde comprehender tambem:  
 O desenvolvimento da arithmetica em suas applicações praticas,  
 A leitura explicada dos Evangelhos e noticia da historia sagrada,  
 Os elementos de historia e geographia, principalmente do Brasil,  
 Os principios das sciencias physicas e da historia natural applicaveis aos usos da vida,  
 A geometria elementar, agrimensura, desenho linear, noções de música e exercícios de canto, gymnastica,, e hum estudo mais desenvolvido do systema de pesos emedidas, não só do município da Côrte, como das províncias do Império, e das Nações com que o Brasil tem mais relações commerciaes (BRASIL/Império, 1854, p. 7).

Esse mesmo decreto transportava, similarmemente, certa atmosfera de consideração, respeito e valorização à ginástica (Educação Física) semelhante aos demais componentes curriculares, ao assegurar que os alunos fariam os exercícios com um mestre habilitado e que a remuneração desse profissional seria equiparável com os dos demais:

### TÍTULO III

#### CAPÍTULO ÚNICO

Da Instrucção pública secundária

Art. 80. Além das matérias das cadeiras mencionadas no Artigo antecedente, que formão o curso para o bacharelado em letras, se ensinarão no Collegio huma das línguas vivas do meio dia da Europa, e as artes de desenho, música e dansa.

Farão os alumnos exercícios gymnasticos, debaixo da direção de hum mestre especial.

[...]

Art. 97. Os vencimentos dos professores de instrucção pública secundaria serão assim regulados:

Os professores de desenho, música, dansa e gymnastica terão o ordenado de 600\$ e a gratificação de 200\$.

Os de língua vivas o ordenado de 800\$ e a gratificação de 400\$.

Os da línguas mortas, do alemão e das outras matérias o ordenado de hum conto de réis e a gratificação de 600\$ (BRASIL/Império, 1854, p. 11).

Vinte e cinco anos depois, com o Decreto 7.247, de 19 de abril de 1879, que “Reforma o ensino primário e secundário no município da Côrte e o superior em todo o Império”, além de se preservar, se verificou uma amplificação da incorporação da ginástica (Educação Física) nos estabelecimentos educativos:

Art. 4º O ensino nas escolas primarias do 1º grão do municipio da Côrte constará das seguintes disciplinas:

Instrucção moral.

Instrucção religiosa.

Leitura.

Escripta.

Noções de cousas.

Noções essenciaes de grammatica.  
 Principios elementares de arithmetica.  
 Systema legal de pesos e medidas.  
 Noções de historia e geographia do Brazil.  
 Elementos de desenho linear.  
 Rudimentos de musica, com exercicio de solfejo e canto.  
 Gymnastica.  
 Costura simples (para as meninas) (BRASIL/Império, 1879, p. 2).

Apesar dessa correspondência com a ginástica, os primeiros artigos a fazerem referência à Educação Física propriamente dita vieram somente com a Constituição dos Estados Unidos do Brasil, decretada em 10 de novembro de 1937:

Art. 131 – A Educação Física, o Ensino Cívico e os Trabalhos Manuais, serão obrigatórios em todas as escolas primárias, normais e secundárias, não podendo nenhuma escola de qualquer desses graus ser autorizada ou reconhecida sem que satisfaça àquela exigência.  
 Art. 132 – O Estado fundará instituições ou dará o seu auxílio e proteção às fundadas por associações civis, tendo umas e outras por fim, organizar para a juventude, períodos de trabalho anual nos campos e oficinas, assim como promover-lhes a disciplina moral e o adestramento físico, de maneira a prepará-la ao cumprimento dos seus deveres para com a economia e a defesa da nação (BRASIL/Presidência da República, 1937, p. 25).

De acordo com Castellani Filho (1998, p. 5), essa insinuação estava centrada no processo de industrialização do modelo econômico brasileiro, que passava a exigir do trabalhador, além da sua capacidade técnica, sua capacidade física. A necessidade do “adestramento físico” se associava à formatação de um corpo produtivo, submetido ao raciocínio do trabalho manufatureiro.

Isto posto, é importante sublinhar que toda essa implantação/implementação da Educação Física na escola passou a contar, similarmente, a datar da década de 1960, com grandes e expressivos avanços por parte de algumas legislações educacionais na esfera federal. A primeira delas, a Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961, “Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional”:

#### TÍTULO V

##### Dos Sistemas de Ensino

Art. 22. Será obrigatória a prática da educação física nos cursos primário e médio, até a idade de 18 anos.

[...]

#### TÍTULO VIII

##### Da orientação Educativa e da Inspeção

Art. 63. Nas faculdades de filosofia será criado, para a formação de orientadores de educação do ensino médio, curso especial a que terão acesso os licenciados em pedagogia, filosofia, psicologia ou ciências sociais, bem como os diplomados em Educação Física pelas Escolas Superiores de Educação Física e os inspetores federais de ensino, todos com estágio mínimo de três anos no magistério (BRASIL/Congresso Nacional, 1961, p. 4-7).

Castellani Filho (1998, p. 5) nos adverte de que o caráter atribuído à essa legislação se alicerçava em torno da melhora das capacidades físicas e da preparação dos alunos para o processo de industrialização que se instalava no país. A própria limitação da “prática da educação física até a idade de 18 anos” indicava, na verdade, uma preocupação com o desgaste corporal-físico dos futuros trabalhadores, no período em que, por suposição, necessitariam de um maior aporte energético.

O segundo grande avanço veio com a Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, que “Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências”. No Artigo 7º, Capítulo I (Do ensino de 1º e 2º graus), corroborava-se a obrigação da “inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus, observado...” (BRASIL/Congresso Nacional, 1971, p. 3).

A natureza conferida nessa nova norma levava em consideração, também, apenas os traços físicos da Educação Física. Prova disso é que era facultativa a participação “nas atividades físicas programadas” aos alunos do curso noturno (que comprovassem exercer emprego remunerado em jornada igual ou superior a seis horas), maiores de trinta anos, que prestassem serviço militar e que estivessem amparados por laudo médico<sup>32</sup> (CASTELLANI FILHO, 1998, p. 6).

O terceiro e último progresso foi resultado de diversas e intensas discussões (ocorridas durante um período de oito anos) entre o congresso nacional, o poder executivo e a sociedade civil, que culminou com a Lei 9.394/96. Em seu texto originário, a referida norma trazia a seguinte composição:

TÍTULO V  
DOS NÍVEIS E DAS MODALIDADES DE EDUCAÇÃO E ENSINO  
CAPÍTULO II  
DA EDUCAÇÃO BÁSICA  
Seção I  
Das Disposições Gerais  
Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.  
[...]

---

<sup>32</sup> Ver a redação dada pelo Decreto-lei 1.044, de 21 de outubro de 1969, que “Dispõe sobre tratamento excepcional para os alunos portadores de afecções que indica”.

§ 3º A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e as condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos (BRASIL/Congresso Nacional, 1996, p. 5).

Cinco anos mais tarde, a redação do Artigo 26 da legislação educacional nacional básica foi alterada, pela primeira vez, por intermédio da Lei 10.328, de 12 de dezembro de 2001, que “Introduz a palavra “obrigatório” após a expressão “curricular”, constante do § 3º do art. 26 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional”:

Art. 1º O § 3º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:

§ 3º A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos.

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação (BRASIL/Congresso Nacional, 2001, p. 1).

Dois anos depois, esse mesmo artigo voltaria a ser modificado. Dessa vez, pela Lei 10.793, de 1º de dezembro de 2003, que “Altera a redação do art. 26, § 3º, e do art. 92 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que “estabelece as diretrizes e bases da educação nacional”, e dá providências”:

Art. 1º O § 3º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:

§ 3º A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica, sendo sua prática facultativa ao aluno:

I – que cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas;

II – maior de trinta anos de idade;

III – que estiver prestando serviço militar inicial ou que, em situação similar, estiver obrigado à prática da educação física;

IV – amparado pelo Decreto-Lei nº 1.044, de 21 de outubro de 1969;

V – (VETADO)

VI – que tenha prole.

Art. 2º (VETADO)

Art. 3º Esta Lei entra em vigor no ano letivo seguinte à data de sua publicação (BRASIL/Congresso Nacional, 2003, p. 1).

Apesar dessa última modificação retornar com a prática facultativa aos alunos que se enquadrassem nas condições previstas, ela manteve o principal status adquirido pela educação física, ou seja, de equivaler como uma disciplina como outra qualquer. A Educação Física passava a ser vista, pois:

[...] não apenas um constituinte do rol de disciplinas escolares, mas um elemento da organização curricular da escola que, em sua especificidade de conteúdos, traz uma seleção de conhecimentos que, organizados e

sistematizados, devem proporcionar ao aluno uma reflexão acerca de uma dimensão da cultura e que, aliado a outros elementos dessa organização curricular, visa a contribuir com a formação cultural do aluno (SOUZA JÚNIOR, 2001, p. 83).

Com relação ao estado do Amapá, pode-se afirmar que a implantação/implementação da Educação Física na escola se empreendeu após a publicação do Decreto-Lei 5.812, de 13 de setembro de 1943, que “Cria os Territórios Federais do Amapá, do Rio Branco, do Guaporé, de Ponta Porã e do Iguassú”:

Art. 1º São criados, com partes desmembradas dos Estados do Pará, do Amazonas, de Mato Grosso, do Paraná e de Santa Catarina, os Territórios Federais do Amapá, do Rio Branco, do Guaporé, de Ponta Porã e do Iguassú.

§ 1º O Território do Amapá terá os seguintes limites:

- a Noroeste e Norte, pela linha de limites com as Guianas Holandesas e Francesa;
- a Nordeste e Leste, com o Oceano Atlântico;
- a Sueste e Sul, o canal do Norte e o braço norte do rio Amazonas até à foz do rio Jarí;
- a Sudoeste e Oeste, o rio Jarí, da sua foz até às cabeceiras na Serra do Tumucumaque (BRASIL/Presidência da República, 1943, p. 1).

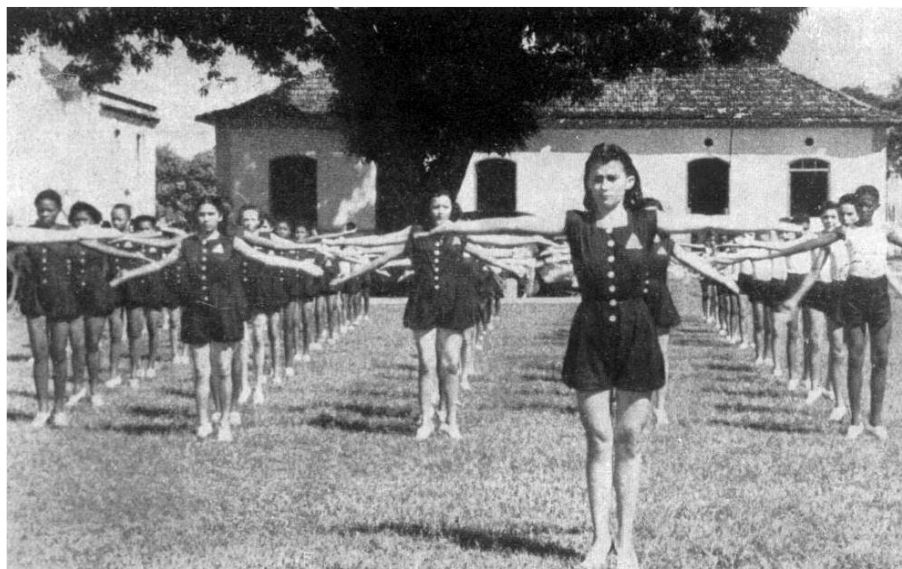
No ano de 1944, o Presidente Getúlio Vargas designou Janary Gentil Nunes<sup>33</sup> para primeiro governador do Território Federal do Amapá (TFA). Efetivada a nomeação, Janary Nunes além de nutrir um maior alinhamento com os ideais varguistas – fundamentados no tripé “sanear, educar e povoar” – impulsionou a construção de colégios, hospitais, prédios públicos e residências (ALBERTO, 2014, p. 34).

Entre as principais obras estavam o “Hospital Geral”, o “Mercado Central”, o “Trapiche Eliezer Levy” e a primeira escola em alvenaria, chamada de “Grupo Escolar Barão do Rio Branco” (Figura 9), que passou a incluir a Educação Física em seu currículo, ministrada por instrutores militares (ALBERTO, 2014, p. 34). Desde então, todos os estabelecimentos escolares da rede pública do TFA passaram a oferecer a Educação Física em suas grades curriculares.

---

<sup>33</sup> Nascido em 1912 no município de Alenquer-PA. Em 1934, foi nomeado aspirante oficial, e, mais tarde, promovido a Segundo Tenente, Capitão e Major, comandando o Pelotão de Fuzileiros do Oiapoque, experiência essa que favoreceu sua escolha para governar o Território Federal do Amapá. Em 1943, no momento da nomeação, comandava a 1ª Companhia Independente de Metralhadoras Antiaéreas, em Belém-PA.

Figura 9 – Aula de Educação Física no “Grupo Escolar Barão do Rio Branco”.



Fonte: Relatório do Governo do Amapá, 1946.

Além disso, tornou-se recorrente a publicação de matérias com orientações sobre a prática de atividades físicas. Na edição do dia 16 de junho de 1945 do jornal “Amapá”, por exemplo, foi publicada a reportagem com um “professor” de Educação Física intitulada “Cultura Física: Ginástica de Conservação”, que discorreu sobre a dificuldade de se exercitar depois dos trinta e cinco ou quarenta anos:

O professor de Educação Física deve aconselhar aos que atingem esta idade, a que chamamos madura a despresar a inatividade, demonstrando que o mau funcionamento dos órgãos vitais, é infinitamente mais grave no indivíduo adulto, onde as perturbações de nutrição são bem mais duráveis; a falta de exercícios cria modificações profundas, irremediáveis, mesmo doença (diátese, obesidade, gota, reumatismo, diabete, etc.) (LEAL, 2007, p. 144).

Atualmente, a Educação Física escolar do estado do Amapá é regida pelas legislações vigentes e pela Resolução 62, de 4 de dezembro de 2012, do Conselho Estadual de Educação (CEE), que “Estabelece diretrizes para o ensino da disciplina Educação Física nas escolas que compõe o sistema de ensino do estado do Amapá e revoga a Resolução de n. 022/2010-CEE/AP”:

#### CAPÍTULO I DAS FINALIDADES

Art. 1º Estabelecer diretrizes para a disciplina Educação Física, componente curricular obrigatório, em todas as etapas e modalidades de ensino da Educação Básica, como parte integralizadora do Projeto Político-Pedagógico da Escola (PPP). Art. 2º A Educação Física na escola tem por princípio e finalidade, o desenvolvimento de habilidades e o desempenho de competências psicomotora, socioafetiva, histórico-cultural e político-

educacional, que são construídas e constituídas tanto pelo aluno quanto pelo professor, a partir de atividades teórico-práticas, que têm como objetivos específicos aprimorar o comportamento humano-social e eliminar o preconceito da seletividade e da hipercompetitividade.

Parágrafo único. O planejamento anual da disciplina Educação Física, integralizado ao Projeto Político-Pedagógico da Instituição de Ensino, será elaborado com base na legislação vigente, devendo ajustar-se às faixas etárias e às condições socioeconômicas da população escolar.

Art. 3º A Educação Física na instituição de ensino requer, obrigatoriamente, práticas pertinentes ao desenvolvimento de habilidades e o desempenho de competências psicomotoras, lúdicas, de mobilidade do corpo, de orientação para aquisição e manutenção da saúde, diferenciadas de atividades desportivas voltadas para jogos e campeonatos olímpicos de esporte amador ou profissional (AMAPÁ/CEE, 2012, p. 1).

Conforme Soares (*et al.*, 1992, p. 52), todos esses projetos foram orientados em torno de suas possibilidades de intervir na educação de crianças e jovens, a maioria das vezes com a finalidade de adaptar os corpos dos alunos às necessidades sanitárias, morais, cívicas e do mundo da produção.

Assim, ainda que essa implantação/implementação da Educação Física no ambiente escolar tenha ocorrido pelo fato dela ser vista pela sociedade burguesa como um valioso instrumento para o aprimoramento da saúde, ela vem, ao longo do século XX, participando de diferentes projetos educacionais, idealizados por diversas instituições, como Estado, Exército, Indústria e Medicina.

Independentemente de concebermos a Escola e a própria Educação Física como legítimas produções provenientes das culturas eurocêntricas, subordinadas – na maioria das vezes – aos pensamentos tecnicistas<sup>34</sup> e que raramente oportunizam manifestações das culturas historicamente menos favorecidas e menos valorizadas, como a africana e a afro-brasileira, acreditamos que ambas podem e devem se aproximar de referenciais como a Capoeira e se adequarem inteiramente as demandas educacionais exigidas pelas últimas legislações, entre elas a Lei 10.639/03.

## **4.2 A Educação Física escolar e as concepções teórico-metodológicas**

Consolidada a implantação/implementação da Educação Física escolar, a mesma passou a ser reforçada, a partir de 1980, por um grande aporte de

---

<sup>34</sup> Contribuíram para o fortalecimento da identidade esportiva, racionalização da tarefa, fragmentação do trabalho, especialização de funções, repetição de movimentos e uma relação professor-aluno semelhante à relação instrutor-recruta ou treinador-atleta.

conhecimentos oriundos das Ciências Humanas. Todo esse contributo influenciou, por conseguinte, a formação profissional e suas práticas, haja vista que, assim como em outros componentes curriculares, nunca existiu uma única forma de se executar e pensar a disciplina na escola.

A partir disso, foram surgindo, então, novas concepções teórico-metodológicas, onde a objeção a algumas linhas, na tentativa de romper com as perspectivas hegemônicas<sup>35</sup> à época – as quais abordavam atividades puramente eurocêntricas, que dificilmente contribuía para uma educação das relações étnico-raciais – levou à coexistência de tantas outras.

Torna-se necessário, pois, a apresentação de cada uma das concepções que foram utilizadas durante esses transcurso, afinal, “quando se conhecem os pressupostos pedagógicos que estão por trás da atividade do ensino, é possível melhorar a coerência entre o que se pensa estar fazendo e o que realmente realizamos” (DARIDO e RANGEL, 2005, p. 1).

A prática de todo docente apoia-se em determinada compreensão ou entendimento de aluno, aprendizagem e ensino, e é responsável pelo tipo de representação que o professor constrói sobre o seu papel, sobre o papel do discente, sobre a metodologia, a função social da escola e os conteúdos a serem trabalhados, e isso perpassa e/ou recai, também, sobre as concepções teórico-metodológicas assumidas, mesmo que inconscientemente (DARIDO; RANGEL, 2005, p. 22).

Assim, de acordo com Darido e Rangel (2005, p. 2), desde quando a Educação Física foi incorporada pelo Sistema Escolar brasileiro, até por volta de 1929, a concepção dominante foi aquela que muitos autores chamam de Higienista<sup>36</sup>.

Já no período compreendido entre 1930 e 1945, com o Brasil vivendo uma expansão de sua industrialização e com as novas exigências colocadas pela escola, além de ter que corrigir, disciplinar, endireitar e higienizar os corpos dos alunos, ela tinha que torná-los mais eficazes, mais eficientes e mais produtivos, não só para o

---

<sup>35</sup> Segundo Darido e Rangel (2005), as perspectivas hegemônicas à época eram as higienista, militarista e esportivista.

<sup>36</sup> A preocupação central é com os hábitos de higiene e saúde, valorizando o desenvolvimento do físico e da moral, a partir do exercício.



mercado de trabalho, mas para possíveis guerras. Nessa lógica, a linha utilizada para conseguir esse propósito foi a Militarista<sup>37</sup> (DARIDO e RANGEL, 2005, p. 3).

No intervalo que vai de 1946 a 1979, houve uma importante e significativa mudança. A ginástica, até então o seu conteúdo por excelência, foi substituída, paulatinamente, por uma prática que vivia um processo de franca difusão e expansão pelo mundo, chamada de esporte. Essa substituição, no entanto, não ocorreu por acaso, afinal, ele (esporte) se organizava em torno dos mesmos valores da sociedade industrializada, como competição, eficiência, rendimento e resultado. Assim, com o país observando a ascensão do esporte à razão de Estado e a inclusão do binômio Educação Física/Esporte na planificação estratégica do governo, se assumiu a perspectiva Esportivista<sup>38</sup> (DARIDO e RANGEL, 2005, p. 3).

A partir de 1980, essa tendência em torno do esporte (em virtude, principalmente, do aparecimento de um novo cenário político, de uma radical mudança de discursos e referenciais conceituais na Educação Física e de uma situação de crise no setor educacional) passou a ser fortemente criticada, ocasionando um verdadeiro conflito de identidade. Nesse seguimento, Darido e Souza Júnior (2007, p. 14) nos relatam:

Dessas considerações resultou um período de crise que culminou com o lançamento de diversos livros e artigos que buscavam, além de criticar as características reinantes na área, elaborar propostas e pressupostos que viessem a tornar a educação física mais próxima da realidade e da função escolar. É preciso ressaltar, no entanto, que, apesar das mudanças no discurso, sobretudo o acadêmico, características desse modelo ainda influenciam muitos professores e sua prática.

Nesse sentido, uma das primeiras tentativas de enfrentamento a essa hegemonia esportivista foi o brotamento de uma tendência chamada de Recreacionista<sup>39</sup>:

Embora este não seja um nome muito adequado, aconteceu por duas razões principais: primeiramente, porque o discurso acadêmico passou muitos anos discutindo o que não fazer nas aulas de Educação Física, e não apresentando propostas viáveis e inexequíveis para a prática; o outro fator diz respeito à falta de políticas públicas que facilitem de fato o trabalho do professor, como condições de trabalho, espaço, material adequado,

---

<sup>37</sup> Os objetivos vinculam-se à formação de uma geração capaz de suportar o combate e a luta para atuar na guerra.

<sup>38</sup> Os procedimentos empregados são extremamente diretivos, o papel do professor é bastante centralizador e a prática se torna uma repetição mecânica dos movimentos esportivos.

<sup>39</sup> Os alunos é que decidem o que vão fazer na aula, escolhendo o jogo e a forma como querem praticá-lo, e o papel do professor se restringe a oferecer uma bola e marcar o tempo, por exemplo.

políticas salariais e, principalmente, apoio às ações de formação continuada (DARIDO e RANGEL, 2005, p. 4).

A datar da década de 1990, essa confrontação ficaria cada vez maior, influenciada, particularmente, por pesquisas na área pedagógica e no campo científico da Educação Física (que passou a ser concebida como “Disciplina Acadêmica”), bem como por todas as informações disponibilizadas aos alunos de graduação e/ou pós-graduação desde que o Governo Militar “abriu” os limites da política e cessou as atividades de censura (DARIDO e RANGEL, 2005, p. 5).

Atualmente, coexistem, portanto, várias concepções teórico-metodológicas, que tem em comum a tentativa de romper com as perspectivas vigentes. Destaque para a Psicomotricidade, a Desenvolvimentista, a Construtivista-interacionista, a Crítico-superadora, Crítico-emancipatória, Saúde Renovada e Parâmetros Curriculares Nacionais (DARIDO; RANGEL, 2005, p. 5).

A Psicomotricidade, primeiro movimento mais articulado em contraposição aos modelos anteriores, garante o desenvolvimento e a formação integral do aluno através do ato de aprender e dos processos afetivos, cognitivos e psicomotores. Suas atividades são estruturadas e organizadas para além do gesto especializado, da formação esportiva, do limite biológico e/ou fisiológico e, conseqüentemente, do desempenho corporal (DARIDO; RANGEL, 2005, p. 7).

A Desenvolvimentista se volta para o crescimento físico do aluno com a finalidade de que ele adquira alguma habilidade motora. Focado em duas áreas, a Aprendizagem Motora e o Desenvolvimento Motor, o movimento é considerado o principal “meio” e “fim”, ao qual é adequado por faixas etárias e baseado em uma fichamento hierárquica (DARIDO; RANGEL, 2005, p. 9).

A Construtivista-Interacionista preconiza o processo de construção de conhecimento a partir da interação do aluno com o mundo, resgatando suas atividades, brincadeiras e jogos que compõe o seu universo cultural. Tem como ponto central o aprendizado de outras competências – como a escrita, a leitura e a matemática – por meio do movimento, ou seja, ele é tido como um auxiliar para a compreensão de outros componentes (DARIDO; RANGEL, 2005, p. 11).

A Crítico-Superadora elenca como motivação político-pedagógica a justiça social, pautando-se nos argumentos de poder que estruturam as relações humanas e a sociedade. Tem a “cultura corporal”, a avaliação do processo ensino-aprendizagem (de modo reflexiva e coletiva), a confrontação de conhecimentos do

senso comum com os do senso científico e a relevância social dos conteúdos como os seus “conceitos” mais significativos (DARIDO; RANGEL, 2005, p. 12).

A Crítico-Emancipatória é um dos desdobramentos da tendência crítica e busca compreender o mundo, a sociedade e suas relações, sem a pretensão de transformá-los pelo meio escolar. Concebe o movimento como algo essencial na sua didática, fazendo com que o aluno, ao confrontá-lo com a realidade, reflita sobre os problemas e os supere por intermédio de uma sequência de estratégias, denominada transcendência de limites (DARIDO; RANGEL, 2005, p. 14).

A Saúde Renovada tem por paradigma a aptidão física em prol da saúde e da qualidade de vida. Suas aulas concentram-se, basicamente, em ações contra o sedentarismo, mediante a informação e promoção da prática sistemática de exercícios físicos. Embora suas finalidades sejam semelhantes, alguns fundamentos, como o da não-exclusão, a distinguem do modelo higienista (DARIDO; RANGEL, 2005, p. 16).

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais a preocupação é com o exercício da cidadania e a formação dos alunos em cidadãos críticos. Para isso, baseia-se nos “temas transversais” – ética, saúde, meio ambiente, pluralidade cultural, orientação sexual e trabalho e consumo – e em alguns princípios já desenvolvidos em outras concepções teórico-metodológicas, entre eles o de inserir e integrar os discentes à “cultura corporal” e o de relacionar as aulas aos grandes problemas da sociedade brasileira (DARIDO; RANGEL, 2005, p. 17).

É importante frisar que, afora esses encadeamentos, a Educação Física teve seu ensino – durante a passagem do século XIX para o XX – vinculado à teorias discriminantes e racistas, as quais defendiam um projeto de eugenia<sup>40</sup> e aperfeiçoamento da “raça brasileira”, tida como doente, fraca e inapta ao trabalho (devido ao processo de miscigenação, uma das causas da degeneração da espécie). Os corpos de crianças pobres, considerados fracos e raquíticos, deveriam ser disciplinados, fortalecidos e robustecidos com a prática de exercícios físicos nas escolas (DARIDO e SOUZA JÚNIOR, 2007, p. 16).

É interessante sublinhar, também, que todas essas concepções teórico-metodológicas não apareceram e nem se instalaram de forma pura, mas mesclaram

---

<sup>40</sup> Estudo das condições mais propícias à reprodução e melhora da raça humana.

aspectos de mais de uma linha pedagógica. Na prática, isso significa que dificilmente se segue uma única abordagem (DARIDO; RANGEL, 2005, p. 2).

Figura 10 – Ginga e estudo.



Fonte: Revista Nova Escola, 2011.

Isto posto, defenderemos que a Educação Física escolar possa se apresentar, então, por meio de algumas concepções teórico-metodológicas que incluam, promovam, protejam e tematizem as diversas mostras das etnias africana e/ou afro-brasileira. A Capoeira (Figura 10), ao ser apresentada dessa maneira, não seria retratada apenas como uma mera dança, um mero jogo, ou uma mera luta, mas como uma prática que, no Brasil escravocrata, expressava a “voz” do oprimido na sua ligação com o opressor, a saudade da liberdade e terra perdidas e o desejo de reconquista da emancipação (por completo) do negro.

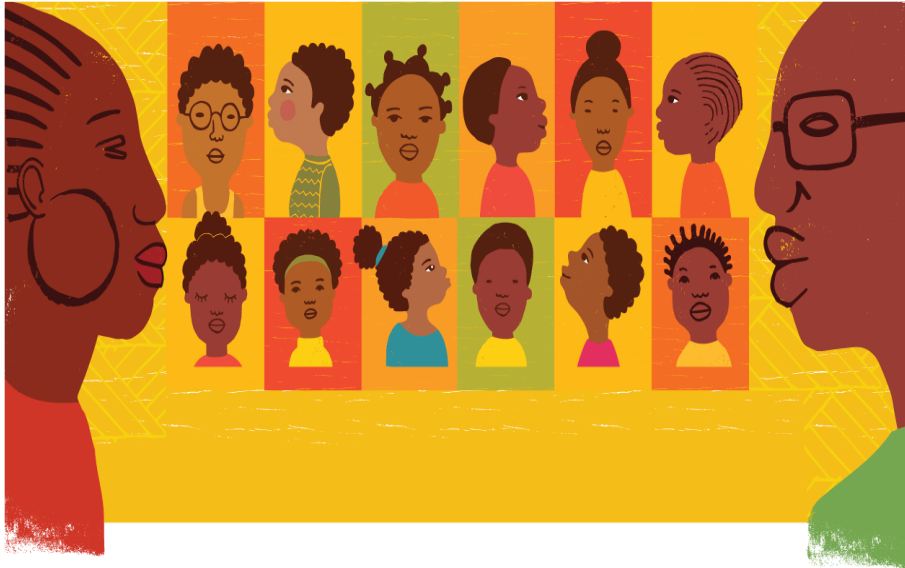
#### 4.2.1 As concepções teórico-metodológicas e as questões étnico-raciais

A nossa investigação não tem a intenção de esgotar com os debates acerca das concepções teórico-metodológicas na Educação Física escolar, pelo contrário, nosso intuito é o de ampliar essas discussões, trazendo à tona como elas lidam – de uma forma geral – com as questões étnico-raciais.

Assim, a fim de identificar a presença dessas temáticas (Figura 11) em cada uma das perspectivas, nos ateremos apenas aos trabalhos de Martins (2013), Darido

e Rangel (2005) e Bracht (1999), haja vista que toda abordagem possui autor(es), livro(s) e referencial(is) bibliográfico(s) próprios(s).

Figura 11 – Identidade negra.



Fonte: Revista Nova Escola, 2014.

As perspectivas tidas como “tradicionais”, ao qual se incluem a Higienista, Militarista e Esportivista, além de não discorrerem especificamente acerca das questões étnico-raciais, carregam, ainda que sutilmente, algumas estruturas discriminatórias, preconceituosas e/ou racistas, entre as quais a eugenia da raça humana. Conforme Martins (2013, p. 37), isso pode ter ocorrido pelo fato das mesmas estarem enraizadas em suas particularidades históricas.

A Psicomotricidade é outro modelo que não disserta especificamente sobre as questões étnico-raciais, pois “nessa perspectiva o movimento é mero instrumento, não sendo as formas culturais do movimentar-se humano consideradas um saber a ser transmitido pela escola” (BRACHT, 1999, p. 79).

Na Desenvolvimentista, as questões étnico-raciais também não são retratadas de modo específico. Esse tema, na verdade, é secundário, quase que inexistente, o que torna praticamente inviável de se trabalhar com dos conteúdos africanos e afro-brasileiros (MARTINS, 2013, p. 42).

Nesse entendimento, a Saúde Renovada também pode ser considerada como uma perspectiva que não versa especificamente a respeito das questões étnico-raciais, já que o seu “foco é a atividade física em combate ao sedentarismo” (MARTINS, 2013, p. 42).

Quadro 1 – Concepções teórico-metodológicas x questões étnico-raciais.

<b>Concepções</b>	<b>Questões étnico-raciais</b>
<b>Higienista</b>	Além de não tratar especificamente da temática, pode carregar estruturas discriminatórias, como a eugenia.
<b>Militarista</b>	Além de não tratar especificamente da temática, pode carregar estruturas discriminatórias.
<b>Esportivista</b>	Além de não tratar especificamente da temática, pode carregar estruturas discriminatórias.
<b>Psicomotricidade</b>	Não trata especificamente da temática. Essa preocupação é, na verdade, quase inexistente.
<b>Desenvolvimentista</b>	Não trata especificamente da temática. Essa preocupação é, na verdade, quase inexistente.
<b>Saúde Renovada</b>	Não trata especificamente da temática. Essa preocupação é, na verdade, inexistente.
<b>Construtivista-interacionista</b>	Apesar de não tratar especificamente da temática, pode desenvolvê-la através das brincadeiras e dos jogos.
<b>Crítico-superadora</b>	Apesar de não tratar especificamente da temática, pode desenvolvê-la através da “cultura corporal”.
<b>Crítico-emancipatória</b>	Apesar de não tratar especificamente da temática, pode desenvolvê-la através da “transcendência de limites”.
<b>Parâmetros Curriculares Nacionais</b>	Apesar de não tratar especificamente da temática, pode desenvolvê-la através da pluralidade cultural.

Fonte: Autor, 2017.

A Construtivista-Interacionista, no que lhe concerne, apesar de não tratar estritamente acerca das questões étnico-raciais, permite criar, através das brincadeiras e dos jogos, muitas alternativas para o desenvolvimento dessa temática. De acordo com Darido e Rangel (2005, p. 11), mesmo que não se tenha o propósito de se aprofundar tal tônica, os referenciais marginalizados e/ou

negligenciados, como a diversidade cultural, podem ser levados às aulas de Educação Física escolar.

Nas tendências tidas como “críticas”, ao qual se incluem a Crítico-superadora e Crítico-emancipatória, as questões étnico-raciais também não são apontadas como um tópico central. A contextualização e a problematização de conteúdos, no entanto, podem fazer emergir, se assim forem direcionados, debates sobre a discriminação, o preconceito e o racismo nas aulas de Educação Física escolar (MARTINS, 2013, p. 43).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, por sua vez, por se basear em alguns princípios já desenvolvidos em outras abordagens teórico-metodológicas, traz consigo algumas possibilidades de se trabalhar as questões étnico-raciais. O exercício da cidadania e a formação crítica dos(as) alunos(as), por exemplo, podem ser trabalhados por intermédio de temas africanos ou afro-brasileiros (DARIDO; RANGEL, 2005, p. 171).

Assim, dadas essas breves considerações, pode-se perceber que ainda que algumas das estratégias estejam baseadas nas Ciências Humanas, as questões étnico-raciais não são tratadas como prioridade em nenhuma das linhas apresentadas (ver o resumo na Quadro 1).

Isto posto, Bracht (1999, p. 81), nos lembra de que é “fundamental entender o objeto da Educação Física, o movimentar-se humano, não mais como algo biológico, mecânico ou mesmo apenas na sua dimensão psicológica, e sim como fenômeno histórico-cultural”. Para alcançarmos uma (re)educação das relações étnico-raciais mais afirmativa na Educação Física escolar torna-se indispensável, portanto, uma maior utilização das concepções que, mesmo que de uma forma mínima, consigam lidar com essas questões.

## 5 ENTRANDO NA RODA: PERCEPÇÕES E POSSIBILIDADES

“Na roda de Capoeira não há lugar para preconceitos e vaidades pessoais. Nela, os opostos se encontram: o doutor e o analfabeto, o negro e o branco, e o homem vale pela sua arte” (MESTRE MÃO BRANCA).

O quarto e último capítulo pretende analisar, a partir das compreensões apresentadas por um grupo de professores da rede de ensino pública estadual do Amapá, o impacto da Capoeira no processo de implementação da Lei 10.639/03 na Educação física escolar.

Para isso, trazemos a metodologia utilizada – método, técnica, instrumento, sujeito e *locus* – e a análise dos dados (percepções e possibilidades), que estão apresentados, essencialmente, em quatro eixos, “étnico-demográfico”, “formação”, “atuação” e “legislação”.

Em suma, utilizou-se o Método Dialético, seguido de uma técnica de abordagem qualitativa chamada de Pesquisa Fenomenológica-Hermenêutica. Já como instrumentos de coleta de dados foram considerados ou empregados as visitas às respectivas direções e coordenações pedagógicas das escolas participantes e o TCLE (Apêndice A<sup>41</sup>), o Questionário e a Entrevista Individual do Tipo Semiestruturada (Apêndice B<sup>42</sup>) aos professores-colaboradores. A análise dos resultados, por sua vez, se deu sob o enfoque da Análise de Conteúdo.

A investigação, no que lhe concerne, se restringiu a um grupo de quatorze docentes de Educação Física, lotados em seis escolas de ensino médio da rede pública estadual do Amapá, todas localizadas na zona urbana da cidade de Macapá. Em 2016, de acordo com o último censo escolar realizado pelo CEPE, essa quantidade representava algo em torno de 10% do universo de profissionais, considerando-se os pouco mais de 120 professores que atuavam nas cerca de trinta escolas que possuíam essa categoria de ensino na capital amapaense.

---

<sup>41</sup> Documento elaborado pelo autor para convidar o(a) professor(a) a participar – livremente – como colaborador(a) da pesquisa, além de esclarecer algumas informações.

<sup>42</sup> Documento elaborado pelo autor para ajudar a traçar a metodologia a ser empregada no trabalho. É composto por 16 perguntas, a maioria tratando da Capoeira, da Lei 10.639/03 e da Educação Física Escolar.



## 5.1 Primeiras gingas

Em conformidade com os objetos de estudo, a fundamentação teórica da nossa pesquisa pautou-se na Lei 10.639/03, na Capoeira e na Educação Física escolar. Partiu-se, então, intermediada por leituras críticas e reflexivas, para um levantamento das legislações que diziam (e dizem) respeito ao povo negro, desde o período colonial até os dias atuais, seguida de uma contextualização histórica dos elementos que fundamentam a capoeiragem e de ponderações relativas à identificação da área da Educação Física escolar.

A revisão bibliográfica do nosso trabalho contou, então, com procedências de diferentes naturezas, como artigos, decretos, dissertações, leis, livros, resoluções e teses. Essa recapitulação teve em vista buscar relações entre a Lei 10.639/03, a Capoeira e a Educação Física escolar.

A pesquisa de campo, por sua vez, teve em vista analisar, a partir das percepções apresentadas por um grupo de professores da rede de ensino pública estadual do Amapá, o impacto da Capoeira no movimento de implementação da Lei 10.639/03 na Educação Física escolar.

Assim, dado o objetivo da nossa investigação, que é “analisar, a partir das percepções apresentadas por um grupo de professores da rede de ensino pública estadual do Amapá, o impacto da Capoeira no processo de implementação da Lei 10.639/03 na Educação Física escolar”, optamos por utilizar o método conhecido como Método Dialético. Conforme Lakatos e Marconi (2003, p. 101), esse mecanismo busca compreender o mundo como um conjunto de processos ininterruptos e em constante relação com a totalidade.

Ainda segundo as autoras supracitadas, o Método Dialético caracteriza-se por analisar os fenômenos do mundo como algo em permanente movimento, ou seja, nenhuma parte está “estática”, encontra-se sempre em vias de desenvolver e transformar o fim de um transcurso em um começo de outro(s) (LAKATOS; MARCONI, 2003, p.101).

Valer-se dos fundamentos desse procedimento, portanto, permite-nos enxergar os participantes (sujeitos) da pesquisa e, conseqüentemente, as concepções formadas ao longo de suas vidas, como “resultados” de suas interações – cultural, histórica, política, social, etc. – com a sociedade da qual fazem parte (OLIVEIRA, 2012, p. 54).

Escolhido o método, admitiu-se, então, uma abordagem qualitativa<sup>43</sup> de averiguação denominada de Pesquisa Fenomenológica-Hermenêutica. Essas pesquisas, ao confiarem na perspicácia do pesquisador em interpretar e refletir o objeto de seu estudo de forma comunicativa, prática e racional, “se propõem desvendar e decifrar os pressupostos implícitos nos discursos, textos e comunicações” (GAMBOA, 2002, p. 97).

A instrumentalização do trabalho de campo, por sua vez, combinou técnicas de análise qualitativa com técnicas de análise quantitativa. Para o encorajamento e efetivação da participação dos docentes, por exemplo, recorreremos às visitas a algumas escolas e suas respectivas direções/coordenações pedagógicas e ao TCLE (professores-colaboradores).

Já dentre os recursos adotados para a coleta de dados, foi empregado, primeiramente, o Questionário. De acordo com Oliveira (2012, p. 83), os questionários “têm como principal objetivo descrever as características de uma pessoa ou de determinados grupos sociais”.

Outra estratégia utilizada para o colhimento das informações foi a Entrevista<sup>44</sup>. Esse artifício tem como vantagem, frente a outros instrumentos, possibilitar uma maior flexibilidade durante sua aplicação, permitindo comprovações, esclarecimentos e um maior número de respostas dos partícipes (BRITO JÚNIOR; FERES JÚNIOR, 2011, p. 141).

O modelo de entrevista escolhido foi a conhecida como Individual do Tipo Semiestruturada. Orientada a partir dos objetivos (seja geral e/ou específicos), os questionamentos feitos com o uso desse mecanismo, frente seu caráter subjetivo, “frequentemente dizem respeito a uma avaliação de crença, sentimentos, valores, atitudes, razões e motivos acompanhados de fatos e comportamentos” (ROSA; ARNOLDI, 2008, p. 31).

Os roteiros seguidos – tanto no Questionário quanto na Entrevista Individual do Tipo Semiestruturada – foram apresentados na forma de perguntas e se refeririam, basicamente, aos nossos três objetos de estudo (Lei 10.639/03, Capoeira

---

<sup>43</sup> Segundo Oliveira (2012, p. 37), a abordagem qualitativa é como “um processo de reflexão e análise da realidade através da utilização de métodos e técnicas para compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico e/ou segundo sua estruturação”.

<sup>44</sup> Durante a aplicação dessa estratégia recorreremos, para além do recurso de gravação em áudio, às anotações, na tentativa de ampliar e complementar o poder de captação e registro de elementos essenciais à comunicação, como comentários, expressões faciais, perguntas, entre outros (SCHRAIBER, 1995, p. 71).

e Educação Física escolar). Como a coleta de dados visou abordar dados relacionados aos comportamentos dos sujeitos da pesquisa, permeados por crenças, sentimentos e valores e contextualizados histórica e culturalmente, as perguntas estruturadas estabeleceram-se a partir de questões, nas quais os “respondentes” pudessem ficar livres para responderem com suas próprias palavras, sem se limitarem a escolha entre um rol de alternativas (CHAGAS, 2013, p. 2).

No que se refere à definição dos sujeitos, é importante evidenciar que foi necessário estabelecer alguns critérios de participação, dentre os quais: i) Ser Licenciado em Educação Física; ii) Ser professor(a) efetivo(a); iii) Trabalhar em escolas de ensino médio da rede pública estadual do Amapá, todas localizadas na zona urbana da cidade de Macapá e; iii) Abordar a Capoeira em suas aulas. Conforme Duarte (2002, p. 141), a importância dos critérios de escolha dos participantes deve estar vinculada à necessidade de compreender as codificações, as práticas e os símbolos de um determinado universo.

Esses preceitos levaram em conta, portanto, entre outros fatores, a formação específica em Educação Física para o ensino da disciplina, a perfeita continuidade da pesquisa, o exercício da docência em um dos maiores níveis de ensino (ver Tabela 3) e a utilização da Capoeira como parte do processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

Tabela 3 – Alunos matriculados no ensino médio em Macapá/AP.

<b>Município</b>	<b>Esfera de ensino</b>	<b>N. de alunos</b>	<b>Percentual</b>
Macapá	Federal	662	2,8%
	Estadual	20.207	85,6%
	Municipal	0	0%
	Privada	2.736	11,6%
	Total	23.605	100%

Fonte: Censo Escolar (BRASIL/Ministério da Educação, 2014).

Isto posto, iniciamos nosso trabalho de campo com uma visita (sem agendamento prévio) à SEED, com o propósito de dimensionar a quantidade de docentes que atuam em escolas de ensino médio da rede pública estadual, localizadas na zona urbana do município de Macapá. Como nos informou um dos responsáveis pelo CEPE, havia, no ano de 2016, de acordo com o último censo

escolar, 122 professores de Educação Física trabalhando nas trinta escolas que disponibilizavam essa categoria de ensino na capital amapaense.

Em razão da dificuldade em incluir todo esse quantitativo, optamos, portanto, por delimitar o tamanho da nossa amostra a um grupo de quatorze docentes, o que representa 11,47% do universo de docentes de Educação Física.

Definido, então, nosso quadro, passamos a visitar (aleatoriamente) algumas escolas de ensino médio da rede pública estadual, localizadas na zona urbana do município de Macapá, a fim de encontrar professores que atendessem às características estipuladas acima e que estivessem dispostos a cooperar com nossa investigação.

Durante as nossas visitas aos estabelecimentos escolares, os primeiros contatos foram, necessariamente, às respectivas direções e coordenações pedagógicas, nas quais apresentávamos os documentos que seriam utilizados para a pesquisa de campo (TCLE, Questionário e Entrevista Individual do Tipo Semiestruturada) e esclarecíamos as questões fundamentais do nosso estudo, como objetos de estudo, problema, objetivo e metodologia.

No decorrer das apresentações e explicações às coordenações pedagógicas, aproveitávamos para saber também quantos docentes trabalhavam no estabelecimento e qual o expediente de cada um deles, a fim de que pudéssemos ter informações sobre a quantidade de educadores e os dias e os horários mais apropriados para adentrarmos em contato com eles.

Assim, após as avaliações por parte das equipes técnicas (diretores e coordenadores pedagógicos) e o pareceres favoráveis autorizando a continuidade da pesquisa em “suas” escolas, passamos a nos dirigir, então, diretamente aos docentes. É interessante destacar que, de todos os estabelecimentos escolares visitados, nenhum diretor(a) ou coordenador(a) pedagógico(a) impediu ou negou, seja de uma forma ou de outra, o seguimento do nosso trabalho.

Esse contato inicial com cada educador teve em vista, portanto – além das apresentações do TCLE, Questionário e Entrevista Individual do Tipo Semiestruturada e das explicações sobre os objetos de estudo, problema, objetivos e metodologia – verificar o interesse e disposição dos professores em colaborar com o nosso trabalho.

Dadas, então, algumas visitas, conseguimos por balizar os quatorze professores-colaboradores do nosso estudo, sendo quatro da Escola Estadual de

Ensino Médio “Professor Gabriel de Almeida Café”, quatro do “Colégio Amapaense” (Figura 10), dois da Escola Estadual de Ensino Médio “Professora Esther Virgolino”, dois da Escola Estadual de Ensino Médio “Professora Raimunda Virgolino”, um da Escola Estadual de Ensino Médio “Doutor Alexandre Vaz Tavares” e um da Escola Estadual de Ensino Médio “Tiradentes”.

Figura 12 – Colégio Amapaense.



Fonte: Autor, 2016.

Essa variabilidade de escolas ocorreu, basicamente, por dois motivos: i) A distribuição dos docentes não é uniforme (diferencia-se conforme o quantitativo de alunos matriculados) e; ii) Em um mesmo estabelecimento de ensino, nem todos os professores preenchem todos os critérios de participação e/ou aceitaram contribuir com a investigação.

Isto posto, os contatos realizados com os professores-colaboradores foram, em geral, apenas dois e todos de forma individualizada, respeitando-se os horários e os locais definidos por eles. O primeiro encontro consistiu na assinatura do TCLE, já o segundo nas respostas do Questionário e a Entrevista Individual do Tipo Semiestruturada.

A maioria desses encontros aconteceu nas próprias escolas, no decurso dos horários de trabalhos dos docentes. As assinaturas do TCLE, por exemplo – que duraram, aproximadamente, cinco a seis minutos – ocorreram nas Salas dos Professores, durante os intervalos das aulas. Já as respostas dos questionários e das entrevistas – que se prolongaram, em média, entre trinta e quarenta minutos – se sucederam nas salas ou nas quadras, depois das aulas dos educadores.

Dadas essas considerações, é interessante frisar que toda a instrumentalização do nosso trabalho de campo – visita à SEED e às escolas, definição dos sujeitos, assinatura do TCLE e aplicação do Questionário e da Entrevista Individual do Tipo Semiestruturada – se sucedeu ao longo do mês de abril de 2017.

A análise dos resultados, por sua vez, se deu sob o enfoque da Análise de Conteúdo. De acordo com Bardin (1977, p. 48), esse dispositivo, que se vale de vários procedimentos objetivos e sistemáticos, busca descrever o conteúdo emitido em um processo de comunicação (seja ele por meio de falas ou de textos), proporcionando, assim, o levantamento de indicadores (quantitativos ou não) e a realização de interferência de conhecimentos.

É importante salientar que, operacionalmente, a Análise de Conteúdo pode ser dividida em três etapas: i) A Pré-análise, que compreende as teorias relacionadas ao tema; ii) A Codificação, que busca encontrar categorias nas quais o conteúdo será organizado e; iii) A Interpretação, que propõe inferências e realiza interpretações, inter-relacionando com o quadro teórico desenhado inicialmente ou abrindo outras pistas em torno de novas dimensões teóricas e interpretativas, sugerida pela leitura do material (MINAYO, 2007, p. 15).

Em nossa pesquisa, portanto, a Pré-análise correspondeu à leitura e organização dos dados coletados (que foram gravados em áudio e transcritos integralmente); a Codificação condissse à categorização das informações; já a Interpretação equivaleu à inter-relação dos dados atingidos, o que nos permitiu explanar e inferir sobre os resultados, os quais estão organizados em quatro tópicos: étnico-demográfico, formação, legislação e atuação.

No eixo “étnico-demográfico” são apresentadas as análises acerca dos atributos pessoais dos docentes, como cor ou raça, gênero e idade; No eixo “formação” são denotadas as análises a respeito das características profissionais dos educadores, com ênfase, principalmente, à graduação; No eixo “legislação” são exibidas as análises referentes aos conhecimentos dos professores acerca das legislações, em especial, sobre a Lei 10.369/03; Já no último eixo são retratadas as análises concernentes às atuações dos docentes, em especial, as que dizem respeito à abordagem da Capoeira.

Por fim, notabilizamos que, como alguns diretores e/ou coordenadores pedagógicos solicitaram cópias do TCLE, do Questionário e, inclusive, da Entrevista,

resolvemos disponibilizar, então, a todas às escolas, todo o material produzido (fundamentação teórica e pesquisa de campo) em nosso estudo.

## 5.2 Percepções étnico-demográficas

Quando perguntamos para os docentes como eles se declaram em relação à cor ou raça, doze educadores se autodeclararam pardos ou pretos e dois se autoproclamaram brancos. As respostas dos professores condisseram, portanto, com o último levantamento da PNAD, realizado no ano de 2010, pelo IBGE, que apontou que 72,00% da população do município de Macapá se autodeclarou parda ou preta.

De acordo com Barreto e Oliveira (2003, p. 200), uma disposição étnica nesses moldes pode significar, a princípio, uma maior chance dos indivíduos identificarem a discriminação, o preconceito e o racismo em seu meio, porém, uma etnicidade inversamente proporcional, pode significar justamente o inverso, ou seja, uma menor probabilidade de perceberem tais atitudes.

Um informe que merece ser destacado é que, dos dois educadores que se autodenominaram brancos, um apresentava a pigmentação da pele visivelmente parda. Essa “não-aceitação” pode ser justificada, dentre outros motivos, pelas políticas de branqueamento postas em prática no Brasil, as quais exerceram uma forte pressão sobre os africanos e seus descendentes para que negassem sua identidade e, conseqüentemente, a si mesmos. (MUNANGA, 2008, p. 89).

Percebe-se, com isso, a enorme dificuldade em se construir essa identificação negra, haja vista que nenhuma personalidade é construída no isolamento, pelo contrário, ela é negociada durante a vida toda, através dos diálogos externos e internos. O fato de um indivíduo se autonegar como pardo ou preto pode ter origem, por exemplo, na histórica negligência imposta à etnia negra (GOMES, 2005, p. 43).

Já no que concerne ao gênero, houve uma feliz coincidência, dos quatorze professores entrevistados, sete eram do sexo feminino e sete do sexo masculino. Apesar de não ser a intenção do nosso trabalho discutir as relações de gênero, é sabido que a Educação Física já foi tida como um componente curricular sexista, onde o ensino-aprendizagem da dança, por exemplo, era voltado mais ao público feminino e o de esportes (como o futsal) mais para a população masculina.

Outra situação que requer destaque é a idade dos docentes, que variou entre 31 e 47 anos. Dada essa faixa etária apresentada (ver a Tabela 4), é bem provável que a maioria desses educadores não tenha participado de um processo educativo plural, onde pudesse haver amplos debates acerca das questões étnico-raciais.

Tabela 4 – Faixa etária dos professores.

<b>Idade</b>	<b>Quantidade</b>	<b>Percentual</b>
31 anos	1	7,14%
34 anos	1	7,14%
35 anos	1	7,14%
36 anos	1	7,14%
43 anos	2	14,29%
45 anos	3	21,43%
46 anos	3	21,43%
47 anos	2	14,29%
Total	14	100%

Fonte: Autor (2017).

Por fim, ao considerarmos a proclamação da CF/1988 – um dos ápices da (re)democratização do Brasil – como um marco temporal, percebemos que todos os educadores nasceram anteriormente à sua promulgação. O professor A, por exemplo, de 31 anos, o mais novo dos quatorze entrevistados, nasceu no ano de 1986, ou seja, dois anos antes da publicação da Carta Magna. Nessa época, a Escola e a própria Educação Física, como legítimas produções provenientes das culturas eurocêntricas, subordinadas – na maioria das vezes – aos pensamentos tecnicistas, raramente oportunizavam manifestações das culturas africana e/ou a afro-brasileira.

### **5.3 Percepções sobre a formação**

Ao perguntarmos para os docentes em que ano eles se graduaram, as respostas variaram de 1980 a 2012 (ver a Tabela 5). Dado esse intervalo, é interessante destacar que sete educadores se graduaram antes da decretação da



Lei 10.639/03 – que ocorreu em 09 de janeiro de 2003 – e sete após a sua publicação.

Tabela 5 – Ano em que os professores se graduaram.

Ano	Quantidade	Percentual
1980	2	14,29%
1984	1	7,14%
1991	1	7,14%
1996	1	7,14%
2000	2	14,29%
2006	2	14,29%
2007	2	14,29%
2008	1	7,14%
2010	1	7,14%
2012	1	7,14%
Total	14	100%

Fonte: Autor (2017).

O fato de metade dos professores terem se graduado, portanto, depois da promulgação da Lei 10.639/03 nos chamou bastante atenção, pois, segundo a Resolução 1, de 17 de junho de 2004 – que “Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” – esse compromisso deveria ser estendido, também, às instituições de Ensino Superior:

Art. 1º A presente Resolução institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a serem observadas pelas Instituições de ensino, que atuam nos níveis e modalidades da Educação Brasileira e, em especial, por Instituições que desenvolvem programas de formação inicial e continuada de professores.

§ 1º As Instituições de Ensino Superior incluirão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram, a Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes, nos termos explicitados o Parecer CNE/CP 3/2004.

§ 2º O cumprimento das referidas Diretrizes Curriculares, por parte das instituições de ensino, será considerado na avaliação das condições de funcionamento do estabelecimento (BRASIL/Conselho Nacional de Educação, 2004, p. 1).

Como se pode perceber, a partir de 2014, as instituições de ensino superior foram instituídas a desenvolver a Educação das Relações Étnico-Raciais em seus programas de formação inicial e continuada, o que nos permite inferir, por exemplo, que os docentes formados após essa data já poderiam usufruir de uma instrução “suficientemente” adequada às questões africanas e/ou afro-brasileiras.

Apesar de nos atermos, particularmente, à graduação, entendemos que a formação profissional pode perpassar por outros caminhos. No tocante à pós-graduação (*stricto sensu* e *lato sensu*), por exemplo, dos quatorze docentes entrevistados, um possui mestrado – Educação Física – e oito possuem especialização – Atividade Física e Saúde (um), Ciência do Movimento Humano (um), Educação Física Escolar (três), Fisiologia do Exercício (um), Psicomotricidade (um) e Treinamento Desportivo (um).

Dadas essas considerações sobre a formação dos educadores, quando os indagamos sobre se a Capoeira foi abordada em alguma disciplina durante a graduação (e, até mesmo, na pós-graduação), sete admitiram que “sim” e sete afirmaram que “não”, ou seja, que ela nunca foi vivenciada durante a academia. Dos que relataram que a vivenciaram, todos foram unânimes em dizer que a Capoeira foi desenvolvida de uma forma folclorizada e/ou esportivizada.

É importante evidenciar que, ainda que a Capoeira tenha sido abordada em meio a processos de folclorização e/ou esportivização, concordamos com Cunha Júnior (2013, p. 26), quando afirma que os cursos de licenciatura carecem de um elenco de disciplinas que introduzam a história e cultura africana, as culturas afrodescendentes, as concepções teórico-metodológicas pluriétnicas, relações étnicas e meios de combate à produção de desigualdades.

Isto posto, sem querer entrar nas discussões a respeito da folclorização e/ou esportivização de qualquer manifestação corporal, entendemos que essas experiências apontam para possíveis alienações e ausências dos elementos que fundamentam a capoeiragem, como historicidade, origem e etimologia. Essa “simplicação”, apesar de não ser determinante, pode contribuir para que os futuros professores de Educação Física evitem que esse conteúdo seja trabalhado em sua totalidade nas escolas (CUNHA JÚNIOR, 2013, p. 27).

#### 5.4 Percepções sobre a legislação

Quando perguntamos para os docentes se eles conheciam a Lei 10.639/03, apenas três confessaram conhecê-la. Essa falta de conhecimento por parte da maioria dos educadores (onze no total) nos causou certa inquietude, haja vista que, no ano de 2017, a referida legislação completou exatos, quatorze anos de publicação.

Aos professores que responderam afirmativamente ao questionamento acima, foi disposto que discorressem suas opiniões sobre a mesma. Como somente três responderam positivamente, transcrevemos, então, todas as falas coletadas:

É importante conhecer a origem dos povos afrodescendentes e darem a devida importância, abolirem os preconceitos. Penso que essa lei trouxe isso... Trouxe reflexões acerca da discriminação, do preconceito e do racismo. É muito importante para todos nós (Professora E<sup>45</sup>, 2017).

É de extrema importância tratar as questões raciais, somos todos iguais, apesar de achar que essa obrigatoriedade, logo quando conheci a lei, fosse apenas para a disciplina de Educação Artística, História ou Literatura. Após algumas leituras sobre essa temática, eu percebi que ela poderia ser aplicada também à Educação Física. Achei bastante interessante e passei trabalhar isso (Professora J, 2017).

A lei é um ponto de partida para a implementação nas escolas. Eu mesmo, como cidadão autodeclarado negro, acredito que se trata de uma lei que veio para pegar, para expor as feridas do passado e podermos repensar o negro na sociedade brasileira, sua cultura, seus costumes e valorizar o que ainda não é valorizado e continuar valorizando o que já é valorizado. Temos aí muitas coisas para se valorizar, como o Candomblé, Capoeira e o Samba (Professor M, 2017).

Como se pode observar, todos os professores demonstraram possuir um certo conhecimento em relação à Lei 10.639/03. Em seus relatos, para além da importância da escola/educação física nesse processo, foi possível perceber, por exemplo, ainda que timidamente, possibilidades de mudanças em suas atuações contra a discriminação, o preconceito e racismo.

Ao olharmos estritamente para a fala de cada um dos docentes, nos chama atenção a fala da Professora J, ao qual via a lei como uma temática vinculada somente à Educação Artística, História e Literatura. Esse fato pode ter decorrido,

---

<sup>45</sup> A fim de manter as identidades de todos os entrevistados sob sigilo, nomeamos os professores-colaboradores com as letras do Alfabeto Oficial da Língua Portuguesa A, B, C, D, E, F, G, H, I, J, K, L, M e N.

primeiramente, de uma má interpretação da norma ou, inclusive, de uma carência de referenciais na área de Educação física escolar.

Outro discurso que nos chama, também, bastante atenção, é o do Professor M, que enxerga a Lei 10.639/03 como um ponto de partida para a implementação da cultura africana e/ou afro-brasileira nas escolas e relata sobre “coisas” dessas etnias que podemos valorizar – ou continuar valorizando – como o Candomblé, o Samba e a própria Capoeira, o que reflete, pois, uma inter-relação entre conteúdos, legislações e componentes curriculares.

Da outra parte, tendo em vista que todos os docentes lidam, cotidianamente, com jovens em pleno processo de formação, não podemos deixar de nos preocupar com os educadores que disseram não conhecer o referido regulamento. Para Souza (2013, p. 84), a lei veio preencher essa lacuna, para pensarmos o que a escola pode fazer para contribuir na diminuição da discriminação, do preconceito e do racismo, que acabam por prejudicar a construção e formação de sujeitos críticos em uma sociedade.

Outra constatação nesse sentido se deu quando indagamos os docentes quanto ao conhecimento de outra(s) lei(s) (estadual e/ou federal) semelhante(s) à Lei 10.639/03. Dos quatorze educadores questionados, nenhum respondeu afirmativamente ao nosso questionamento.

Esse fato nos causa certa inquietude, haja vista que existem pelo menos dois regulamentos análogos que tratam sobre a mesma temática, a Lei 1.196/08 (a nível estadual) e a Lei 11.645/08 (a nível federal), sem considerar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e a Resolução que “Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”, ambas regulamentadoras da Lei 10.639/03.

É interessante frisar que, apesar de não tomarmos esses aspectos legais como totalidade para a transformação da sociedade, compreendemos que os ordenamentos jurídicos – que são resultados de conflitos, disputas e processos entre segmentos da sociedade – podem cooperar para produzir relações sociais mais amplas.

Por fim, como apenas três educadores responderam conhecer a Lei 10.639/03, entendemos ser exequível descrever o perfil de cada um deles com base

nas informações anteriores. A Professora E (gênero feminino) se autodeclarou parda, tem 36 anos, se graduou em 2006, tem especialização em Educação Física escolar (2009) e admitiu que a Capoeira foi abordada em sua formação (graduação); a Professora J (gênero feminino) se autodeclarou branca, tem 43 anos, se graduou em 2000, tem especialização em Atividade Física e Saúde (2004) e disse que a Capoeira não foi abordada durante sua formação; o Professor M (gênero masculino) se autodeclarou preto, tem 45 anos, se formou em 1996, tem pós-graduação lato sensu em Treinamento Desportivo (2015) e informou que a Capoeira foi vivenciada tanto na formação inicial quanto na continuada.

### 5.5 Percepções sobre a atuação

Ao indagarmos sobre há quanto tempo os docentes atuam na rede de ensino pública estadual do Amapá, as respostas variaram entre 3 a 33 anos (ver Tabela 6). Dado o intervalo, destacamos a importância dos educadores participarem de programas de atualização – seja por incentivo da mantenedora (SEED) ou deles próprios – a fim de alcançarem formações continuadas mais reflexivas, suscetíveis às questões étnico-raciais e suas variáveis (GUSMÃO, 2013, p. 54).

Tabela 6 – Tempo de atuação dos professores na rede de ensino pública estadual do Amapá.

Anos	Quantidade	Percentual
3	3	21,46%
4	1	7,14%
9	1	7,14%
10	1	7,14%
15	1	7,14%
16	2	14,28%
18	1	7,14%
20	1	7,14%
24	1	7,14%
27	1	7,14%
33	1	7,14%
Total	14	100%

Fonte: Autor (2017).

Por outro lado, quando perguntamos aos educadores há quanto tempo eles atuam na presente escola, as respostas variaram de 4 meses a 19 anos (ver Tabela 7). Essa questão levou em consideração o fato de que quanto mais o professor tenha atuado em um mesmo estabelecimento mais ele pode ter participado na construção de importantes documentos elaborados pela própria escola, como o Projeto político-pedagógico (PPP) e o Plano de curso da disciplina.

Tabela 7 – Tempo de atuação dos professores na atual escola.

<b>Tempo</b>	<b>Quantidade</b>	<b>Percentual</b>
4 meses	1	7,14%
2 anos	2	14,28%
3 anos	4	28,60%
4 anos	1	7,14%
6 anos	1	7,14%
8 anos	2	14,28%
10 anos	1	7,14%
11 anos	1	7,14%
19 anos	1	7,14%
Total	14	100%

Fonte: Autor (2017).

Quando perguntamos para os docentes se, nas suas escolas, existe, algum documento oficial que orienta a abordagem da Capoeira em suas aulas, doze responderam que “não” e dois responderam que “sim”. Dos que responderam afirmativamente à pergunta, ambos disseram que esta orientação encontrava-se no Plano de curso da disciplina.

Em relação às concepções teórico-metodológicas mais utilizadas, os docentes apresentaram, conforme o Quadro 2, uma grande variabilidade de respostas. Essa variação ocorreu, basicamente, porque a maioria dos educadores (treze no total) emprega mais de uma perspectiva em suas aulas.

Isto posto, alguns aspectos desse levantamento nos chamaram bastante atenção, dentre os quais treze professores assinalaram a linha Esportivista; três professores citaram os modelos Higienista/Militarista; nove professores mencionaram os Parâmetros Curriculares Nacionais; seis professores mencionaram

a tendência Recreacionista; a Professora I afirmou utilizar uma única perspectiva em suas aulas; o Professor C citou a tendência dos Jogos Cooperativos.

Quadro 2 – Concepções teórico-metodológicas mais utilizadas pelos docentes.

<b>Concepção teórico-metodológica</b>	<b>Professor(a)</b>
Construtivista	C, D, G, O
Crítico-superadora	C, D, F, J, M, O
Crítico-emancipatória	E, J
Desenvolvimentista	H, L
Esportivista	A, B, C, D, E, F, G, H, J, L, M, N, O
Higienista/Militarista	A, G, H
Parâmetros Curriculares Nacionais	A, B, C, D, F, H, M, N, O
Psicomotricidade	B, D, G, I, L, M
Recreacionista	A, B, E, F, L, N
Saúde Renovada	B, F
Outra <sup>46</sup>	C
Total	14

Fonte: Autor (2017).

No que se refere à abordagem da Capoeira, sete titulares disseram a abordar porque dominam o conteúdo e/ou porque aprenderam na graduação/pós-graduação. É importante notabilizar que, desse quadro, seis alegaram ensinar a Capoeira justamente porque aprenderam na graduação/pós-graduação, reforçando a ideia de que, na Educação Física, para se ensinar qualquer que seja o conteúdo, não é “vital” que se domine seus gestos técnicos.

Já as razões dos outros sete docentes foram ou porque gostam e/ou porque é um conteúdo interessante. É interessante sublinhar que, dos quatorze professores, somente dois (o Professor E e a Professora M) confessaram conhecer a Lei

<sup>46</sup> Jogos Cooperativos.

10.639/03, o que nos permite inferir que, ainda que se ensinem a Capoeira, este ensinamento pode não ter nenhuma relação com o código em voga.

Na sequência, foi disposto que os professores discorressem sobre como a Capoeira é abordada (vista) na disciplina:

Eu ensino a Capoeira quando trabalho a história da Educação Física no Brasil e como atividade física também. Na primeira eu retrato a origem da Capoeira, já na segunda eu trago aspectos de força, flexibilidade, etc (Professor B, 2017).

A Capoeira é abordada como um dos temas da “Semana da Consciência Negra” da escola. Ela entra, principalmente, nas temáticas sobre danças ou lutas de matriz africana (Professor C, 2017).

Abordo a Capoeira quando ensino a história de algumas lutas, como Judô e Karatê. Como não domino a prática da Capoeira, a gente fica apenas na teoria. Os alunos até pedem para termos aulas práticas de Capoeira, mas eu digo que só teremos se eu conseguir trazer algum grupo para demonstrar (Professora E, 2017).

Eu ensino a Capoeira só na teoria, explicando a história e alguns golpes. A parte prática, em geral, fica por conta dos alunos, quando tem algum festival sobre a temática africana na escola eles trazem grupos de Capoeira para fazerem apresentações (Professor L, 2017).

Eu tive o privilégio de me batizar “corda verde” aos 13 anos de idade. Este fato me ajudou bastante na elaboração de uma aula prática de Capoeira com demonstração dos golpes, explicações sobre a roda, sobre o batismo, capoeira angola e regional e vestimenta por exemplo (Professor M, 2017).

A Capoeira é apresentada como tema transversal na “Semana da Consciência Negra” da nossa escola. Geralmente convidamos alguns grupos de Capoeira para fazerem apresentações. Os alunos gostam porque conseguem relacionar a Capoeira como sendo uma dança/luta tipicamente dos negros (Professor N, 2017).

Isto posto, é possível perceber que o ensino da capoeiragem nas escolas fica restrito a eventos específicos e esporádicos e se resume aos aspectos que a associam só à dança e à luta.

Já quando questionados sobre se o docente deve tratar da (re)educação das relações étnico-raciais e interculturais em suas aulas, treze educadores responderam que “sim” e um respondeu que “não”. As respostas a esse questionamento, apesar de irem de encontro às realidades expostas anteriormente, nos apontam para uma enorme vontade dos professores em lidarem com essa temática no ambiente escolar.

Na sequência, foi perguntado por que o professor deve/não deve tratar da (re)educação das relações étnico-raciais e interculturais em suas aulas. O Docente C afirmou que “devido à diversidade cultural e étnico-racial existente no Brasil,



entender tal diversidade e compreender as diferenças é fundamental para diminuir os preconceitos”; a Docente G nos disse que a inserção desse tema pode “contribuir para a conscientização do aluno contra a prática preconceituosa e racial”; Para a professora E “esses temas são de grande importância, pois os alunos precisam aprender e respeitar as diversidades culturais e diferenças raciais”; para o Professor L “é de suma importância, pois os movimentos corporais estão presentes constantemente em nossas atividades, não nos furtando, portanto, das relações interculturais”; o professor M nos disse que essa preocupação por parte dos educadores pode “formar uma consciência crítica em relação às questões étnico-raciais e culturais no Brasil”; o Professor N, por sua vez, o único a responder “não”, afirmou que “o papel da Educação Física é tratar apenas do corpo”.

## **5.6 Vem dançar, jogar, lutar... possibilidades com a Capoeira**

Apresentada as percepções dos professores em torno dos eixos “étnico-demográfico”, “formação”, “legislação” e “atuação”, apresentaremos, neste momento, os impactos e algumas possibilidades de mudança do atual cenário. É importante destacar que não é nossa intenção desmerecer a conjuntura encontrada, pelo contrário, nosso intuito é de colocar, na mesma “roda”, a Capoeira, a Lei 10.639/03 e a Educação Física escolar.

Pesquisas recentes, como as de Foster (2015) e Souza (2013), têm confirmado esse quadro que encontramos. As escolas, as disciplinas, professores e currículos de um modo geral, tem refletido muito pouco sobre as questões étnico-raciais, não havendo, por exemplo, uma verdadeira disposição étnica parda ou preta, ou uma formação necessariamente adequada para lidar com essas novas “inquietações”, ou, ainda, um conhecimento de legislações específicas e, conseqüentemente, uma atuação preocupada com a cultura africana e/ou afro-brasileira por parte dos docentes.

Apesar do nosso estudo trazer percepções semelhantes às levantadas pelas pesquisas das autoras acima, trouxemos para entrar nessa “roda” novos elementos, que, no nosso entendimento, podem e devem (sim) “gingar” juntos. Ainda que para alguns esse “convite” possa não trazer qualquer relevância para a comunidade acadêmica, analisar as percepções dos docentes e apontar a Capoeira como uma

importante possibilidade de implementação da Lei 10.639/03 na Educação Física escolar pode ser o caminho para “gingas” ainda mais ampliadas ou estruturadas.

Quando levantamos “mais dos mesmos” em nossas análises, ou seja, que a maioria dos educadores não conhece a Lei 10.639/03, ou que grande parte não aborda a Capoeira nessa perspectiva, ou que muitos ainda fazem uso de concepções teórico-metodológicas “tradicionais”, constatamos que, em geral, não existe uma correta implementação da referida legislação na Educação Física escolar. Trazer isso à tona, no entanto, é, para nós, extremamente necessário.

Ao constatarmos que dos quatorze docentes que abordam a Capoeira, somente dois conhecem a Lei 10.639/03, observamos alguns “impactos”, como: i) a inadequada abordagem de conteúdos africanos e/ou afro-brasileiros nas aulas; ii) o pouco conhecimento de normas que representam às questões étnico-raciais na esfera educacional e; iii) a presença marcante de concepções teórico-metodológicas que enfatizam apenas o “corpo” e “movimento”.

Assim, discussões acerca da “democracia racial”, discriminação, do preconceito, racismo, raça, “miscigenação” e “embranquecimento”, por exemplo, são poucos desenvolvidos nas aulas de Educação Física escolar, corroborando para que os alunos, futuros cidadãos, não consigam identificar o Brasil como um país plural e, ao mesmo tempo, extremamente desigual.

A sociedade brasileira carrega, ainda hoje, em sua historicidade, as marcas da escravidão. Apesar de alguns “superações” recentes, como o reconhecimento nacional e/ou internacional de manifestações africanas e/ou afro-brasileiras, não podemos nos furtar dos interesses que estão por trás dessas efetivações ou dos caminhos que levaram até esses “pleitos”.

Ao nos reportarmos para a implementação da Lei 10.639/03, frisamos que o seu alcance é bem amplo, devendo sua aplicação estar presente em todo o currículo escolar, inclusive na Educação Física. Essa obrigatoriedade possui fortes impactos e repercussões pedagógicas, como na formação de professores, já que se busca valorizar a cultura e/ou a história africana.

Já a Educação Física, em especial a Educação Física escolar, subprodutos da sociedade capitalista, ainda trazem consigo formações iniciais que se limitam a reproduzir os gestos técnicos de alguns esportes ou formações continuadas distantes das realidades encontradas pelos docentes nas escolas. As formações dos

docentes têm se mostrado, portanto, desprovidas de fundamentações para tratarem das questões étnico-raciais.

Além disso, as concepções teórico-metodológicas utilizadas pelos educadores refletem, basicamente, que as questões étnico-raciais não são tratadas como prioridade, onde “corpo” e o “movimento” são vistos apenas como algo biológico e/ou mecânico e ao como um fenômeno histórico-cultural.

Isto posto, elegemos a Capoeira como referência de conteúdo de matéria africana e/ou afro-brasileira justamente por ser uma manifestação que se constituiu como consequência do movimento dos oprimidos a fim de se contrapor ao eurocentrismo ora implantado no Brasil. As características que identificam, portanto, a Capoeira como uma prática educacional são muitas, podendo abranger do seu processo histórico à sua origem, da sua etimologia à sua corporeidade, bem como o seu uso político.

Todo esse processo histórico passa a refletir diretamente na educação, posto que, ao se propor o estudo da história do país, se utilizando do ensinamento sobre aspectos fundamentais das culturas que marcaram fortemente a nossa história, como é o caso da Capoeira, surgirá ou se esgarçará toda uma dinâmica de compreensões, entendimentos, interpretações e leituras, que trarão novos olhares e novas possibilidades.

A escolarização da Capoeira na Educação Física Escolar não deve, pois, se resumir nos seus gestos técnicos, pois, para além dos seus movimentos, existe uma luta de emancipação do negro no Brasil escravocrata, para além das suas gesticulações, a voz do oprimido na sua ligação com o opressor e, para além da esportivização, a saudade da terra e da liberdade perdida.

O ensino da Capoeira cria ricas possibilidades pedagógicas de desenvolvimento, manutenção e promoção de valores essenciais para uma sociedade que se pretende democrática. A valorização do senso de criticidade e o contato com novas formas de leituras e de compreensão da história do povo negro podem ser percebidas, por exemplo, através das memórias de outras pessoas que não as detentoras dos discursos históricos oficiais, como ocorrem com os mestres de capoeira.

A Capoeira tem características que a aproximam um pouco de cada manifestação (dança, luta, esporte, jogo, ritual...) e depende muito do que se faz dela. Na verdade, acreditamos que essa prática corporal deve estar de acordo com

os pressupostos educacionais da escola, transformada conforme as necessidades do contexto escolar.

Assim, consideramos que a Capoeira é uma expressão que se caracteriza pelo seu processo histórico, pela sua origem, pela sua etimologia, corporeidade, uso político, e, inclusive, pela sua citação em muitas legislações. Ainda que alguns docentes priorizem, durante o seu ensino, ora sua face rítmica, ora sua face lúdica ou técnica, as suas múltiplas dimensões jamais deverão ser deixadas de lado no esforço de conseguir uma educação das relações étnico-raciais mais afirmativa.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Sou Capoeira e pego na viola/ Se essa roda ficar boa, não vai terminar agora/ Não vai terminar agora” (MESTRE FANHO).

É chegada o fim da nossa roda de Capoeira, mas, como nos versos acima, roda boa nunca termina, sempre a levamos conosco. Nascida há quase vinte anos atrás, após um contato casual durante minha formação em Licenciatura Plena em Educação Física na UEPA, essa “roda” cresceu, partiu de pequenas indagações de um então jovem capoeirista e professor e se tornou algo de “gente grande”, um “desafio” ainda maior.

Nesse “embate”, além dos cânticos, palmas, ritmos e toques típicos de uma roda, trouxemos para gingar conosco a Lei 10.639/03, a Capoeira e a Educação Física escolar, vislumbrando, assim, uma educação das relações étnico-raciais e interculturais mais afirmativa.

Desde o momento em que a escravidão conformou-se como um negócio organizado, sistemático e vultoso, assistimos a uma grandiosa locomoção da população da África, que acabou por levar, além das milhares de forças de trabalho, suas culturas, suas diversidades, seus hábitos, suas identidades, suas expressões, memórias, manifestações, oralidades, significações, tradições, etc.

No Brasil, esse fato histórico acabou por influenciar a formação de diversas práticas afro-brasileiras, como a própria Capoeira. No entanto, algumas das atitudes adotadas pelo país em relação às etnias africana e/ou afro-brasileira, durante os períodos colonial, imperial e (até mesmo) republicano, estiveram arraigadas de comportamentos preconceituosos, discriminatórios ou racistas, entre eles o eugenismo e eurocentrismo.

Esses “eugenismos” e “eurocentrismos” resultaram em algo bem mais amplo, a consideração, por exemplo, das culturas africana e/ou afro-brasileira como culturas “inferiores” ou “subjugadas”. Como consequência de todo esse cenário, as expressões originárias dessas civilizações passaram a ser (e ainda continuam sendo) vítimas de preconceito, de discriminação ou racismo, prova disso é a Capoeira, que já foi declarada uma manifestação marginal, ao ponto de ser desautorizada e perseguida.

No entanto, com a CF/1988 e a efetiva (re)democratização do país, o estado brasileiro passou a firmar, embora tardiamente, procedimentos mais afirmativos no que diz respeito às culturas africana e/ou afro-brasileira. A educação, por exemplo, passou a constituir um dos principais ativos e mecanismos de desenvolvimento e transformação de uma sociedade, cabendo à escola, de forma democrática e comprometida com a promoção do ser humano na sua integralidade, estimular a geração de comportamentos, hábitos e valores que respeitem as diferenças e as características das minorias.

Nessa lógica, a Lei 10.639/03 apresentou-se, então, como um importante marco regulatório, ao notabilizar o papel a ser desempenhado pela educação, pelas escolas, professores e currículos no que se refere à superação da intolerância, da rejeição e da segregação e ao fazer uso de conteúdos que se reportem, impreterivelmente, às culturas africana e/ou afro-brasileira em todas as suas integralidades.

Ao elegermos, portanto, a Capoeira como nosso “conteúdo”, não levamos em consideração apenas as questões pessoais, mas, também, a eloquência e expressividade de uma das formas mais significativas de resistência negra durante o regime escravista, além, claro, dos elementos que a fundamentam, como historicidade, origem, etimologia, corporeidade e finalidades políticas, que possibilitam aos docentes trabalharem diversos aspectos da cultura africana e/ou afro-brasileira.

Para tanto, a Educação Física, em especial a Educação Física escolar, ao se assumir como uma disciplina obrigatória da educação básica e estar devidamente integrada à proposta pedagógica das escolas, pode e deve colaborar com os debates sobre a educação das relações étnico-raciais e interculturais.

Isto posto, as análises dos dados nos apontam para algumas possibilidades de mudança do atual cenário, dentre elas: i) Reflexão acerca das questões étnico-raciais, como discriminação, preconceito, racismo e “embranquecimento”; ii) Conhecimento dos aspectos legais, sejam eles, dentro da própria escola e/ou do sistema de ensino; iii) Inclusão de referenciais africanos e/ou afro-brasileiros nas aulas em todas as suas plenitudes, pois, ainda que a Educação Física escolar priorize o “corpo” e o “movimento”, é possível que se distancie de práticas pedagógicas conservadoras; iv) Reconhecimento de práticas locais e/ou regionais como o Marabaixo e a própria Capoeira; v) Reflexão sobre a área da Educação

Física escolar, sua implementação, seus avanços, desafios e possibilidades; vi) Revisão dos cursos de Licenciatura Plena em Educação Física; vii) Ampliação dos cursos de formação continuada e; viii) Criação de ambientes favoráveis para que os sujeitos possam mediatizar conteúdos que façam sentido e se tornem cidadãos mais críticos, reflexivos e emancipados de discriminação, preconceitos e racismos.

## REFERÊNCIAS

- ABREU, Francisco José de Abreu. **O batizado na capoeira**. Salvador: Negaça, 1995.
- ALBERTO, Álvaro Adolfo Duarte. **Prevalência de inatividade física e fatores associados em adolescentes: um enfoque biocultural**. 2014. Tese (Doutorado em Educação Física) – Universidade São Judas Tadeu, São Paulo, 2014.
- AMAPÁ. Assembleia Legislativa do Estado do Amapá. **Lei 1.678**, de 28 de maio de 2012. Institui o Dia do Capoeirista e do Mestre de Capoeira, declara a capoeira patrimônio imaterial do Estado do Amapá, e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.al.ap.gov.br/ver\\_texto\\_lei.php?iddocumento=32475](http://www.al.ap.gov.br/ver_texto_lei.php?iddocumento=32475)>. Acesso em: 28 de jun. 2016.
- AMAPÁ. Assembleia Legislativa do Estado do Amapá. **Lei 1.196**, de 14 de março de 2008. Inclui a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no currículo da educação básica e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.al.ap.gov.br/ver\\_texto\\_lei.php?iddocumento=23387](http://www.al.ap.gov.br/ver_texto_lei.php?iddocumento=23387)>. Acesso em: 05 de jan. 2016.
- AMAPÁ. Assembleia Legislativa do Estado do Amapá. **Constituição do Estado do Amapá**, de 20 de dezembro de 1991, atualizada até a Emenda Constitucional N. 44, de 21 de dezembro de 2009. Disponível em: <[http://www.al.ap.gov.br/constituicao\\_estadual\\_amapa.pdf](http://www.al.ap.gov.br/constituicao_estadual_amapa.pdf)>. Acesso em: 10 de fev. 2016.
- AMAPÁ. Conselho Estadual de Educação. **Resolução 62**, de 4 de dezembro de 2012. Estabelece diretrizes para o ensino da disciplina Educação Física nas escolas que compõe o sistema de ensino do estado do Amapá e revoga a Resolução de n. 022/2010-CEE/AP. Disponível em: <<http://www.gestor.ap.gov.br/editor/Arquivos/Texto/Gestor1e51f5120b51033daffef7673a1e53b1Texto.pdf>>. Acesso em: 18 de jul. 2016.
- AZEREDO, Jeferson Luiz de; SERAFIM, Jhonata Goulart. A (des) criminalização da cultura negra nos Códigos de 1890 e 1940. **Amicus Curiae**, Criciúma, v. 6, n. 6, p. 1-17, 2011.
- AZEVEDO, Célia Maria Marinho de. **Onda negra, medo branco: o negro no imaginário das elites - século XIX**. São Paulo: Annablume, 1987.
- BARBOSA, Francisco de Assis; LACOMBE, Américo Jacobina; SILVA, Eduardo. **Rui Barbosa e a queima dos arquivos**. Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1988.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.
- BOLA SETE, Mestre. **A capoeira angola na Bahia**. Salvador: Fundação das Artes, 1989.



BRAND, Antônio; LIMA, Vanuza Ribeiro; MARINHO, Marcelo. História, identidade e desenvolvimento local: questões e conceitos. **História & Perspectivas**, Uberlândia, v. 1, n. 36-37, p. 363-388, jan.-dez. 2007.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei 11.645**, de 10 de março de 2008. Altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei 10.639, de 09 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2008/lei-11645-10-marco-2008-572787-publicacaooriginal-96087-pl.html>>. Acesso em: 05 de jan. 2016.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei 10.639**, de 09 de janeiro de 2003. Altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2003/lei-10639-9-janeiro-2003-493157-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 05 de jan. 2016.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei 10.793**, de 1º de dezembro de 2003. Altera a redação do art. 26, § 3º, e do art. 92 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que "estabelece as diretrizes e bases da educação nacional", e dá outras providências. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2003/lei-10793-1-dezembro-2003-497217-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 04 de jul. 2016.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei 10.328**, de 12 de dezembro de 2001. Introduz a palavra "obligatório" após a expressão "curricular", constante do § 3º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2001/lei-10328-12-dezembro-2001-426820-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 04 de jul. 2016.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-normaatuizada-pl.html>>. Acesso em: 05 de jan. 2016.

BRASIL. Congresso Nacional. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 05 de outubro de 1988, atualizada até a Emenda Constitucional N. 90, de 16 de setembro de 2015. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm)>. Acesso em: 05 de jan. 2016.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 16 de jul. 2016.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 16 de jul. 2016.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução 1**, de 17 de junho de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>>. Acesso em: 06 de ago. 2017.

BRASIL. Império. **Lei 3.353**, de 13 de maio de 1888. Declara extinta a escravidão no Brasil. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/camaranoticias/noticias/66274.html>>. Acesso em: 23 de fev. 2016.

BRASIL. Império. **Decreto 7.247**, de 19 de abril de 1879. BRASIL. Reforma o ensino primário e secundário no município da Corte e o superior em todo o Imperio. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7247-19-abril-1879-547933-publicacaooriginal-62862-pe.html>>. Acesso em: 02 de jul. 2016.

BRASIL. Império. **Decreto 1.331-A**, de 17 de fevereiro de 1854. Aprova o regulamento para a reforma do ensino primário e secundário do Município da Corte. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html>>. Acesso em: 24 de jan. 2016.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo demográfico 2010**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 15 de jul. 2016.

BRASIL. Ministério da Cultura. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. **Notícias em destaque**. Brasília, DF, 2014. Disponível em <[http://www.cultura.gov.br/noticias-destaques/-/asset\\_publisher/OiKX3xIR9iTn/content/id/1230742](http://www.cultura.gov.br/noticias-destaques/-/asset_publisher/OiKX3xIR9iTn/content/id/1230742)>. Acesso em: 16 de jun. 2016.

BRASIL. Ministério da Cultura. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. **Parecer n. 031/08**, de 7 de fevereiro de 2008. Registra a Capoeira como Patrimônio Cultural do Brasil. Salvador, BA, 2008. Disponível em: <<http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Parecer%20Capoeira.pdf>>. Acesso em: 05 de jan. 2016.

BRASIL. Ministério da Cultura. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. **Inventário para Registro e Salvaguarda da Capoeira como Patrimônio Cultural do Brasil**. Brasília, DF, 2007. Disponível em: <[http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Dossi%C3%AA\\_capoeira.pdf](http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Dossi%C3%AA_capoeira.pdf)>. Acesso em: 22 de jun. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, DF, 2004. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/DCN-s-Educacao-das-Relacoes-Etnico-Raciais.pdf>>. Acesso em: 05 de jan. 2016.

BRASIL. Presidência da República. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**, de 10 de novembro de 1937. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1930-1939/constituicao-35093-10-novembro-1937-532849-publicacaooriginal-15246-pl.html>>. Acesso em: 09 de jul. 2017.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto-Lei 5.812**, de 13 de setembro de 1943. Cria os Territórios Federais do Amapá, do Rio Branco, do Guaporé, de Ponta Porã e do Iguassú. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/1937-1946/Del5812.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del5812.htm)>. Acesso em: 01 de jun. 2017.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto-Lei 3.199**, de 14 de abril de 1941. Estabelece as bases de organização dos desportos em todo o país. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-3199-14-abril-1941-413238-retificacao-1-pe.html>>. Acesso em: 30 de jul. 2016.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto 145**, de 11 de julho de 1893. Autorisa o Governo a fundar uma colônia correccional no próprio nacional Fazenda da Boa Vista, existente na Parahyba do Sul, ou onde melhor lhe parecer, e dá outras providencias. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-145-11-julho-1893-540923-publicacaooriginal-42452-pl.html>>. Acesso em: 23 de mar. 2017.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto 528**, de 28 de junho de 1890. Regularisa o serviço da introdução e localização de imigrantes na República dos Estados Unidos do Brazil. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-528-28-junho-1890-506935-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 28 de jan. 2016.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto 847**, de 11 de outubro de 1890. Promulga o Código Penal. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-847-11-outubro-1890-503086-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 07 de jan. 2016.

BRASIL. **Resultados finais do censo escolar 2016**. 2016. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-matricula>>. Acesso em: 01 de mai. 2016.

BRITTO JÚNIOR, Álvaro Francisco de; FERES JÚNIOR, Nazir, “A utilização da técnica da entrevista em trabalhos científicos”. **Evidência**, Araxá, v. 7, p. 237-250, 2011. Disponível em: <<http://www.uniaraxa.edu.br/ojs/index.php/evidencia/article/view/200>>. Acesso em: 17 de ago. 2017.

CAMPOS, Helió. **Capoeira Regional: a escola de Mestre Bimba**. Salvador: Edufba, 2009.

CAPOEIRA, Nestor. **Capoeira: os fundamentos da malícia**. São Paulo: Record, 1998.

CARMO, Patrick Luiz Galvão do. **Educação das relações étnico-raciais no ensino de Filosofia: Percepções de professores do ensino médio de Macapá**. 2015. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional) – Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2015.

CARRARA, Sérgio *et al.* **Curso de Especialização em Gênero e Sexualidade – EGeS: disciplina I (Diversidade, diferença e desigualdade) unidade I (Diversidade cultural: respeito e valorização)**. Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM, 2010<sup>a</sup>.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Política educacional e educação física**. Campinas: Autores Associados, 1998.

CHAGAS, Anivaldo Tadeu Roston. O questionário na pesquisa científica. Disponível em: <<http://www.ebah.com.br/content/ABAAABjbAAD/questionario-na-pesquisa-cientifica>>. Acesso em: 01 de ago. 2017.

COELHO, Helen Costa. **A legitimação do espaço moderno na ambientação da vila de São José de Macapá (1943-1950)**. Macapá, 2015. No prelo.

COELHO, Helen Costa. **Discurso religioso nos ladrões de marabaixo: relações culturais na constituição do sujeito-fiel**. 2015. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional) – Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2015.

CUNHA, Pedro Figueiredo Alves da. **Capoeiras e valentões na história de São Paulo (1830-1930)**. 2011. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

CUNHA JÚNIOR, Henrique. Diversidade Etnocultural e Africanidades. *In:* JESUS, Regina de Fatima; ARAUJO, Mairce da Silva; JÚNIOR, Henrique Cunha. **Dez anos da Lei Nº 10.639/03: memórias e perspectivas**. Fortaleza: Edições UFC, 2013.

CUNHA JÚNIOR, Henrique. Pesquisas educacionais em temas de interesse dos afro-descendentes. *In:* LIMA, Ivan Costa; ROMÃO, Jeruse. **Os negros e a escola brasileira**. Florianópolis: Núcleo de Estudos Negros, 1999. Série Pensamento Negro em Educação, n. 5.

CUSTÓDIO, Rosalda Ivone; FERREIRA, Norma Iracema; SILVA, Dilene Kátia. **A educação à luz da Constituição do Estado do Amapá**. Macapá, 2008. No prelo.

DARIDO, Suraya Cristina; RANGEL, Irene Conceição Andrade. **Educação física na escola: implicações para a prática pedagógica**. 1 ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

DARIDO, Suraya Cristina; SOUZA JÚNIOR Osmar Moreira de. **Para ensinar Educação Física: possibilidades de intervenção na escola**. 1 ed. Campinas: Papyrus, 2007.

DEGANI, Eliane Peres; NETO, Alfredo Cataldo. Em busca da igualdade prometida: redescobrimo a criminalização do preconceito no Brasil. *In*: GAUER, Ruth Maria Chittó (Org.) **Criminologia e sistemas jurídico-penais contemporâneos II**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

DUARTE, Rosália. “Pesquisa Qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo”. **Cadernos de Pesquisa**, n 115, p. 139-154, março/2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n115/a05n115.pdf>>. Acesso em: 16 de jun. 2017.

FALCÃO, José Luiz Cerqueira. Fluxos e Refluxos da Capoeira: Brasil e Portugal Gíngando na Roda. **Análise Social**. Vol. XL (174), 2005.

FALCÃO, José Luiz Cerqueira. **O jogo da capoeira em jogo e a construção da práxis capoeirana**. Bahia: FACED. Tese de doutorado em Educação, UFBA, 2004.

FAUSTO, Boris. **Crime e cotidiano: a criminalidade em São Paulo (1880-1924)**. 2 ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1984.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Mini Aurélio: o dicionário da língua portuguesa**. 8 ed. Curitiba: Positivo, 2010.

FERREIRA, Heloisa Souza. Anúncios de Escravos do *Correio da Victoria* (1849-1873). **Caminhos da História**, Vassouras, v. 7, n. 1, p. 93-140, jan./jun., 2011.

FOSTER, Eugénia da Luz Silva. **Garimpando pistas para desmontar racismos e potencializar movimentos instituintes na escola**. 1 ed. Curitiba: Appris, 2015.

GAMBOA, Silvio Ancízar Sanches. A Dialética na Pesquisa em Educação: Elementos de Contexto. *In*: FAZENDA, Ivani. (Org.). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. São Paulo: Cortez, 2002.

GIL, Daniel da Silva San. **Preconceito racial na escola: contribuições da Capoeira Angola para uma Educação Física reflexiva**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

GOMES, Nilma Lino. Cultura Negra e Educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 75-85, mai./jun./jul./ago., 2003.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. *In*: BRASIL. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Brasília: SECAD, 2005.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. A lei nº 10.639/2003 e a formação docente: desafios e conquistas. *In*: JESUS, Regina de Fatima, ARAÚJO, Mairce da Silva e JÚNIOR, Henrique Cunha. **Dez anos da Lei Nº 10.639/03: memórias e perspectivas**. Fortaleza: Edições UFC, 2013.

HEINE, Vinícius; SILVA, Gladson de Oliveira. **Capoeira: um instrumento psicomotor para a cidadania**. São Paulo: Phorte, 2008.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. **Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimento**. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

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

MALAVOTA, Claudia Mortari. Construindo vidas na diáspora. Os africanos da cidade do Desterro, Ilha de Santa Catarina (Século XIX). **História**, São Paulo, v. 32, n. 1, p. 281-303, jan./jun., 2013.

MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos da metodologia científica**. 5 ed. São Paulo. Atlas, 2003.

MARINGONI, Gilberto. O destino dos negros após a Abolição. **Desafios do desenvolvimento**, São Paulo, n. 70, p. 34-42, dez., 2011.

MARTINS, Bruno Rodolfo. **Relações étnico-raciais e diversidade cultural: caminhos em direção a uma outra educação física escolar**. 2013. Dissertação (Mestrado em Relações Etnorraciais) – Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Rio de Janeiro, 2013

MASCARELLO, Magda Luiza. Capoeira no Brasil: crime ou identidade nacional? **In: Encontro Internacional Participação, Democracia e Políticas Públicas: aproximando agendas e agentes**, Araraquara, 2013.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O Desafio do Conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde**. 10. ed. São Paulo: HUCITEC, 2007.

MOREIRA, Roberto. A estrutura didática da educação básica. **In: MENESES, João Gualberto de Carvalho. Estrutura e funcionamento da educação básica: leituras**. São Paulo: Pioneira, 1998.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

NATIVIDADE, Lindinalvo. **Capoeirando eu vou: cultura, memória, patrimônio e política pública no jogo da capoeira**. 2012. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Formação Humana) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis: Vozes, 2012.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA. **Convenção sobre a Proteção e Promoção da Diversidade das Expressões Culturais**, Paris, 2005. Disponível em: <[http://www.cultura.gov.br/politicas5/-/asset\\_publisher/WORBGxCl6bB/content/convencao-sobre-a-protecao-e-promocao-da-diversidade-das-expressoes-culturais/10913](http://www.cultura.gov.br/politicas5/-/asset_publisher/WORBGxCl6bB/content/convencao-sobre-a-protecao-e-promocao-da-diversidade-das-expressoes-culturais/10913)>. Acesso em: 29 de mar. 2017.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA. **Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural**. 2002. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160por.pdf>>. Acesso em: 29 de mar. 2017.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA. **Declaração e Programa de Ação adotados na III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata**. Durban, 2001. Disponível em: <<https://www.oas.org/dil/port/2001%20Declara%C3%A7%C3%A3o%20e%20Programa%20de%20A%C3%A7%C3%A3o%20adotado%20pela%20Terceira%20Confer%C3%Aancia%20Mundial%20contra%20o%20Racismo,%20Discrimina%C3%A7%C3%A3o%20Racial,%20Xenofobia%20e%20Formas%20Conexas%20de%20Intoler%C3%Aancia.pdf>>. Acesso em: 29 de mar. 2017.

PESSOA, Mônica do Nascimento; VENERA, Raquel Alvarenga Sena. Discussões e tensões sobre o enobrecimento e apropriações dos negros na Fortaleza de São José de Macapá. **In: Patrimônio Cultural: Saberes e Fazeres Partilhados – I Simpósio de Patrimônio Cultural de Santa Catarina**, Florianópolis, 2013.

ROSA, Maria Virgínia de Figueiredo Pereira do Couto; ARNOLDI, Marlene Aparecida Gonzales Colombo. **A entrevista na pesquisa qualitativa: mecanismos para a validação dos resultados**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008

REGO, Waldeloir. **Capoeira Angola: ensaio sócio-etnográfico**. Rio de Janeiro: Gráfica LUX, 1968.

REIS, Letícia Vidor Sousa. A Capoeira: de “Doença Moral” à “*Gymnástica Nacional*”. **Revista História**, São Paulo, n. 129-131, p. 221-235, ago.-dez. 1993 a ago.-dez. 1994.

SILVA, Maura Leal da. **A (onto)gênese da nação nas margens do território nacional: “O projeto janarista territorial para o Amapá (1944-1956)**. 2007. Dissertação (Mestrado em História Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

SILVA, Robson Carlos da. **As narrativas dos mestres e a história da Capoeira em Teresina/PI: do pé do berimbau aos espaços escolares**. 2012. Tese (Doutorado em História da Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012.

SCHRAIBER, Lilia Bilma. Pesquisa qualitativa em saúde: reflexões metodológicas do relato oral e produção de narrativas em estudo sobre a profissão médica. **Revista de Saúde Pública**, São Paulo, v. 29, n. 1, 1995, p. 63-74. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rsp/v29n1/10.pdf>>. Acesso em: 02 de ago. 2017.

SOARES, Carlos Eugenio Libano. A guarda Negra: a capoeira no palco da política. **Revista Textos do Brasil**. 14. ed, Brasília: Ministério das Relações exteriores, 2009, p. 45-52.

SOARES, Carmen Lúcia *et al.* **Metodologia do ensino de educação física**. 12 ed. São Paulo: Cortez, 1992.

SODRÉ, Muniz. **Mestre Bimba**: corpo de mandinga. Rio de Janeiro: Pallas, 2008.

SODRÉ, Muniz. **A Verdade seduzida**: por um conceito de cultura no Brasil. Rio de Janeiro: DP&A, 2005

SOUZA, Maria Elena Viana. Entre as Memórias e as Possibilidades de Implementação da Lei 10.639/03. **In**: JESUS, Regina de Fatima; ARAÚJO, Mairce da Silva; JÚNIOR, Henrique Cunha. **Dez anos da Lei Nº 10.639/03: memórias e perspectivas**. Fortaleza: Edições UFC, 2013.

THOMPSON, Edward Palmer. **Senhores e caçadores**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.



## APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) Professor(a),

Eu, Luiz Fernando Carneiro Guimarães, aluno do PPG/MDR da UNIFAP, sob a matrícula 201511970011, orientando da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Eugénia da Luz Silva Foster, venho, por meio deste, convidá-lo(a) para participar como colaborador(a) da pesquisa intitulada “A Capoeira e a implementação da Lei 10.639/03 na Educação Física escolas: percepções e possibilidades”, cujo objetivo é analisar, a partir das percepções apresentadas por um grupo de professores da rede de ensino pública estadual do Amapá, o impacto da Capoeira no processo de implementação da Lei 10.639/03 na Educação Física escolar. Para tal, é necessário obter certos dados por meio de um questionário e de uma entrevista com um grupo de docentes de Educação Física que atuam em escolas de nível médio da rede de ensino pública estadual, localizadas na cidade de Macapá, no estado do Amapá. As informações prestadas terão suas identidades mantidas sob sigilo, sendo utilizados nomes fictícios para garantir o anonimato dos participantes, além de permitir, em qualquer momento, sua retirada da pesquisa sem nenhum tipo de penalidade. Informo, ainda, que os resultados serão utilizados, prioritariamente, no referido trabalho, podendo, também, serem publicados em todo e qualquer tipo de evento acadêmico-científico nacional-internacional. Assim, agradeço, desde já, sua enorme contribuição e coloco-me à inteira disposição para possíveis dúvidas e esclarecimentos.

Eu, \_\_\_\_\_, docente de Educação Física na E. E. E. M. \_\_\_\_\_, declaro que li o presente termo e concordo em participar, voluntariamente, da pesquisa intitulada “A Capoeira e a implementação da Lei 10.639/03 na Educação Física escolas: percepções e possibilidades”, estando ciente de que todas as informações prestadas terão suas identidades mantidas sob sigilo e que os resultados da pesquisa serão utilizados, prioritariamente, no referido trabalho, podendo, também, serem publicados em evento acadêmico-científico nacional-internacional.

Macapá-AP, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
Professor-colaborador

\_\_\_\_\_  
Aluno-pesquisador PPG/MDR – Luiz  
Fernando Carneiro Guimarães

**APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO**

1- Como se declara em relação a sua cor ou raça?

( ) Amarela      ( ) Branca      ( ) Indígena      ( ) Parda      ( ) Preta

2- Qual o seu gênero?

( ) Feminino      ( ) Masculino

3- Qual a sua idade?

---

4- Em que ano se graduou? Se possuir alguma pós-graduação, informar em que ano e em que curso se pós-graduou?

---

---

5- A Capoeira foi abordada em alguma disciplina durante a sua graduação e/ou pós-graduação? Se sim, como ela foi abordada?

( ) Não      ( ) Sim

---

---

6- Conhece a Lei 10.639/03?

( ) Não      ( ) Sim

7- Conhece outra lei (estadual e/ou federal) semelhante à Lei 10.639/03? Se sim, qual lei?

( ) Não      ( ) Sim \_\_\_\_\_

---

8- Há quantos anos atua como professor(a) de Educação Física Escolar na rede pública estadual? Há quantos anos atua na presente escola?

---

9- Na sua escola existe algum documento oficial que orienta a abordagem Capoeira nas suas aulas de Educação Física Escolar? Se sim, qual documento?

( ) Não      ( ) Sim \_\_\_\_\_

---

10- Qual concepção teórico-metodológica mais utiliza nas suas aulas de Educação Física Escolar?

( ) Construtivista      ( ) Crítico-emancipatória      ( ) Crítico-superadora  
 ( ) Desenvolvimentista      ( ) Esportivista      ( ) Higienista/Militarista  
 ( ) Parâmetros curriculares nacionais      ( ) Psicomotricidade  
 ( ) Recreacionista      ( ) Saúde renovada      ( ) Outra \_\_\_\_\_

---

11- Qual o motivo que o(a) leva a abordar a Capoeira em suas aulas de Educação Física Escolar?

( ) Por que a escola orienta      ( ) Por que domino a pratica  
 ( ) Por que gosto      ( ) Por que é um conteúdo interessante  
 ( ) Por que aprendi na graduação/pós-graduação      ( ) Outro \_\_\_\_\_

---

12- O professor de Educação Física Escolar deve tratar da (re)educação das relações étnico-raciais e interculturais em suas aulas?

( ) Não      ( ) Sim

## APÊNDICE C – ENTREVISTA

- 1- Qual a sua opinião sobre a Lei 10.639/03?<sup>47</sup>
- 2- Como a Capoeira é abordada (vista) na sua aula de Educação Física escolar?
- 3- Por que o professor deve/não deve tratar da (re)educação das relações étnico-raciais e interculturais em suas aulas?
- 4- A Capoeira pode contribuir para a implementação da Lei 10.639/03 na Educação Física escolar? Comente ou explique.

---

<sup>47</sup> Jogos Cooperativos.  
irecionada somente aos docentes que responderam “sim” à pergunta “6” do Questionário.