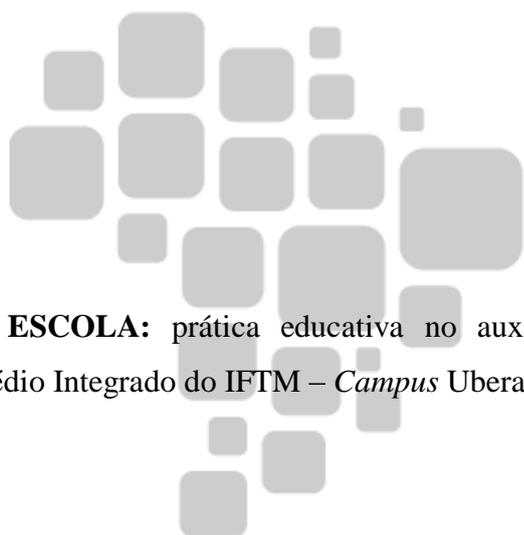


**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO
TRIÂNGULO MINEIRO – CAMPUS UBERABA PARQUE TECNOLÓGICO**

**MESTRADO PROFISSIONAL EM
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (PROFEPT)**

GLEISSON MARQUES GONÇALVES COSTA



CAPOEIRA NA ESCOLA: prática educativa no auxílio à efetivação da Lei
10.639/2003 no Ensino Médio Integrado do IFTM – *Campus Uberaba*

PROFEPT

MESTRADO PROFISSIONAL EM
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

**INSTITUTO FEDERAL
Triângulo Mineiro**

UBERABA-MG

2021

GLEISSON MARQUES GONÇALVES COSTA

CAPOEIRA NA ESCOLA: prática educativa no auxílio à efetivação da Lei 10.639/2003 no Ensino Médio Integrado do IFTM – *Campus Uberaba*

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo campus Avançado Uberaba Parque Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientador: Prof. Dr. Otaviano José Pereira

UBERABA-MG

2021

Ficha Catalográfica elaborada pelo Setor de Referência do IFTM –
Campus Avançado Uberaba Parque Tecnológico

C823c Costa, Gleisson Marques Gonçalves.
Capoeira na escola: prática educativa no auxílio à efetivação da Lei
10.639/2003 no Ensino Médio Integrado do IFTM – *Campus Uberaba /*
Gleisson Marques Gonçalves Costa. –2021
98f. : il.

Orientador: Prof. Dr. Otaviano José Pereira
Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e
Tecnológica) - Instituto Federal do Triângulo Mineiro – *Campus Avançado*
Uberaba Parque Tecnológico, 2021.

1. Capoeira. 2. Capoeira na escola. 3. Lei 10.639/2003. 4. IFTM. 5.
PPC. 6. Negligência. I. Pereira, Otaviano José. II. Título.

CDD- 796.81

GLEISSON MARQUES GONÇALVES COSTA

**CAPOEIRA NA ESCOLA: PRÁTICA EDUCATIVA NO AUXÍLIO À EFETIVAÇÃO
DA LEI 10.639/2003 NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO IFTM – CAMPUS
UBERABA**

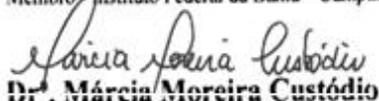
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro – Campus Avançado Uberaba Parque Tecnológico, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovada em 29 de setembro de 2021.

BANCA EXAMINADORA



Dr. Mariana Fernandes dos Santos
Membro – Instituto Federal da Bahia – Campus Eunápolis - IFBA



Dr. Marcia Moreira Custódio
Membro – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro



Dr. Otaviano José Pereira
Orientador
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro

NOTA: Excepcionalmente por conta da pandemia do COVID-19 e seguindo as instruções normativas IN02, IN03 e IN04 do IFTM e o Ofício Circular nº 10/2020-DAV/CAPES, as defesas presenciais estão suspensas, podendo ser realizadas apenas virtualmente. Assim, esta ata foi lavrada pelo Presidente da Banca e apresentada aos demais membros durante a defesa virtual, tendo os mesmos dado ciência e concordado com o seu teor.

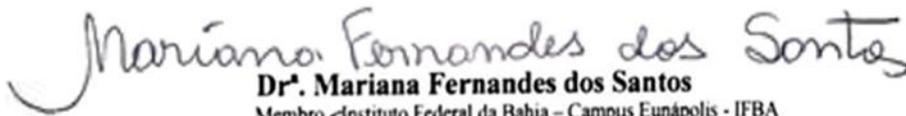
GLEISSON MARQUES GONÇALVES COSTA

**SEQUÊNCIAS DE ENSINO SOBRE A PRÁTICA EDUCATIVA DA
CAPOEIRA**

Produto Educacional apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo campus Avançado Uberaba Parque Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovado e validado em 29 de setembro de 2021.

COMISSÃO EXAMINADORA



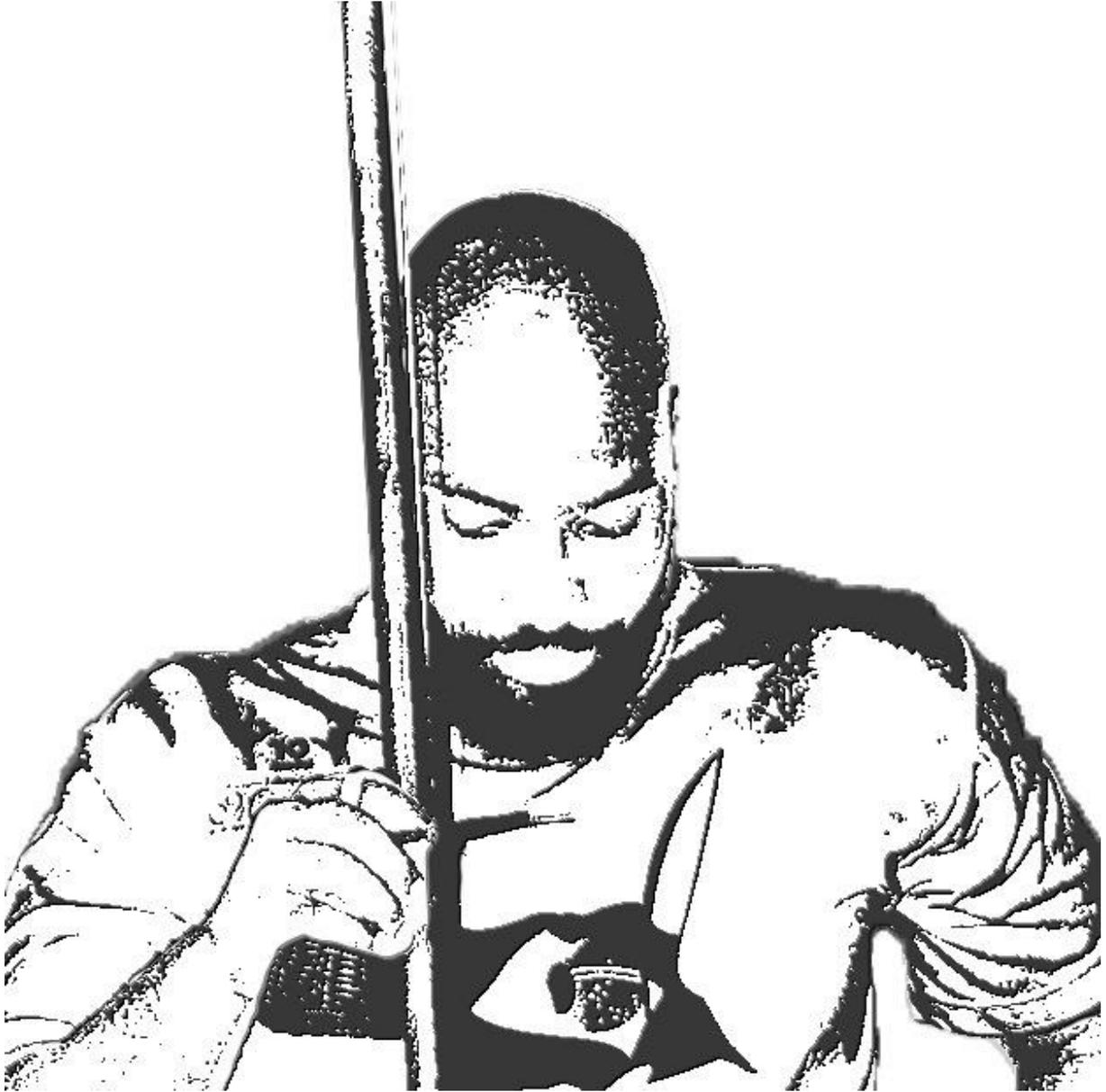
Dr. Mariana Fernandes dos Santos
Membro - Instituto Federal da Bahia - Campus Eunápolis - IFBA



Dr. Márcia Moreira Custódio
Membro - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro



Dr. Otaviano José Pereira
Orientador
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro



Dedico este trabalho a todos os meus ancestrais, que lutaram bravamente pela equidade entre as raças, pela nossa cultura e fé, para que pudéssemos estar aqui, escrevendo esta dissertação e reescrevendo a nossa história, depois de tantas lutas, repletas de sangue, dor e suor. Ainda estamos aqui resistindo e lutando!

É para vocês que eu dedico este trabalho!

....Axé!

*“Um país que deixa a cultura se perder nunca será uma nação”
(Antônio Candeia Filho)*

RESUMO

Promulgada tardiamente, a Lei 10.639/2003, sobre a obrigatoriedade de se trabalhar conteúdos curriculares de culturas de matriz africana e afro-brasileiras nas escolas representa um passo importantíssimo na educação brasileira. A Capoeira, como arte-dança-resistência, objeto do presente estudo, é uma das mais vivas expressões das africanidades e brasilidades no país. Tem sido ensinada e praticada em Institutos Federais, mas não no IFTM – *Campus* Uberaba. Daí o motivo de nossa investigação, que determinou a principal pergunta de pesquisa: Por que sua ausência no ensino no referido *campus*? Mesmo em atividades de extensão, as questões do/a negro/a só aparecem em eventos datados (13 de maio e 20 de novembro) de modo superficial, e sobretudo ideológico, ainda ocultando a real força histórico-cultural e emancipadora dessa arte-dança-resistência. Assim, tivemos como objetivo geral discutir outro “lugar pedagógico” da Capoeira, tendo em vista a necessidade de se implementar sua prática educativa para além de um mero “folclore”, considerando as dimensões formativa, omnilateral e emancipadora de quatro categorias: oralidade, ancestralidade, corpo e ritualidade. Do ponto de vista metodológico, a partir de uma pesquisa bibliográfica e documental, buscamos, como campo de observação, um olhar atento ao PPC do 1º Ano do Curso Técnico em Alimentos, integrado ao Ensino Médio. O foco mais específico de tais documentos foram as ementas das disciplinas de Arte, História e Literatura. Nosso referencial teórico básico foram: Lei 10.639/2003; GOMES (2002;2017); MUNANGA (2011; 2019), REGO (1968); SOARES (1993; 1998; 2004), entre outros. A conclusão a que chegamos foi a percepção de uma negligência explícita ao cumprimento da lei, reforçando nossa hipótese sobre a ausência dessa arte de tamanha força histórico-cultural da Capoeira, ainda encarada em muitos setores da sociedade “coisas de pretos lá das senzalas” e não dos salões reconhecidos das “culturas hegemônica eurocentradas” – portanto, ainda ausentes em muitos currículos e programas. Como resultado sugerimos uma participação mais ativa do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas – NEABI do *Campus* Uberaba de modo a poder ir reparando sua ausência. Além do mais, como produto (obrigatório ao ProfEPT), a disponibilização, em rede, de uma sequência didática sobre Capoeira, aberto a alunos, professores, gestores e demais interessados.

Palavras-chave: Lei 10.639/2003. Capoeira. IFTM. PPC. Negligência.

ABSTRACT

Lately enacted, Law 10.639/2003, on the decree to address curricular contents of African and Afro-Brazilian cultures in schools, represents a very important step in Brazilian education. Capoeira, as an art-dance-resistance object of this study, is one of the most vivid expressions of Africanness and “Brazilianness” in the country. It has been taught and practiced at Federal Institutes, but not at the IFTM – Campus Uberaba. Hence the reason for our investigation, which determined the main research question: Why it’s lacking on that campus? Even in outreach activities, black issues only appear in dated events (May 13th and November 20th) superficially, and above all ideologically, still hiding the real historical-cultural and emancipatory force of this dance-art -resistance. Thus, our general objective was to discuss another “pedagogical place” in Capoeira, in view of the need to implement its educational practice beyond a mere “folklore”, considering the formative, omnilateral and emancipatory dimensions of four categories: orality, ancestry, body and rituality. From a methodological point of view, based on a bibliographic and documental research, we sought, as a field of observation, a close look at the PPC of the 1st Year of the Technical Course in Food, integrated into High School. The most specific focus of these documents were the syllabuses of the disciplines of Art, History and Literature. Our basic theoretical framework were: Law 10.639/2003; GOMES (2002; 2017); MUNANGA (2011; 2019), REGO (1968); SOARES (1993; 1998; 2004), among others. The conclusion we reached was the perception of an explicit negligence in complying with the law, reinforcing our hypothesis about the absence of Capoeira, this art of such historical-cultural strength, still seen in many sectors of society as “black stuff from the slave quarters” and not from the recognized halls of “Eurocentric hegemonic cultures” – therefore, still absent in many curricula and programs. As a result, we suggest a more active participation of the Afro-Brazilian and Indigenous Studies Nucleus – NEABI of the Uberaba Campus, in order to repair its absence. Furthermore, as a product (mandatory for ProfEPT), the availability, in a network, of a didactic sequence about Capoeira, open to students, teachers, managers and other interested parties.

Keywords: Law 10639/2003. Capoeira. IFTM. PPC. Negligence.

AKÒPÓ

Laipe ti fi lele, Ofin 10.639/2003, lori oranyan lati sise awon akoonu iwe-eko ti awon asa Afirika ati Afro-Brazil ni awon ile-iwe, duro fun igbese pataki pupo ni eto eko Brazil. Capoeira, gegebi atako-ijo-ona, ohun ti iwadii yii, je okan ninu awon ikosile ti o han gedegbe ti Afirika ati Ilu Brazil ni orile-ede naa. O ti ko eko ati adase ni Awon ile-ise Federal, sugbon kii se ni IFTM - Campus Uberaba. Nitorinaa idi fun iwadii wa, eyiti o pinnu ibeere iwadii akoko: Kini idi ti isansa re lati ikoni lori ogba yen? Paapaa ninu awon ise ijade, awon oran dudu nikan han ni awon isele ti o dated (May 13 ati Osu kokanla ojo 20) ni aipe, ati ju gbogbo awon arojinle lo, si fipamo gidi itan-asa ati agbara ominira ti ijo-aworan -resistance. Nitorinaa, ibi-afede gbogbogbo wa ni lati jiroro "ibi ikeko" miiran ni Capoeira, ni wiwo iwulo lati se ise adase eto-eko re koja "itan-oru" lasan, ni imoran awon iwon igbekale, gbogbonila ati awon iwon ominira ti awon eka merin: enu, idile, ara. ati irubo. Lati oju-ona ti ona-ona, ti o da lori iwe-itumo ati iwe-iwadi iwe-ipamo, a wa, gegebi aaye ti akiyesi, wiwo ti o sunmo ni PPC ti Odun 1st ti Eko Imo-ero ni Ounje, ti a se sinu Ile-iwe giga. Idojuko pataki julio ti awon iwe ase wonyi ni awon eto-eko ti awon ilana-ise ti Ise ona, Itan ati Litireso. Wa ipile o tumo si ilana wa: Ofin 10.639/2003; GOMES (2002; 2017); MUNANGA (2011; 2019), REGO (1968); SOARES (1993; 1998; 2004), laarin awon miiran. Ipari ti a de ni imoran ti aibikita ti o han gbangba ni ibamu pelu ofin, ni imudara idawole wa nipa isansa ti aworan yii ti iru agbara itan-akole ni Capoeira, ti a tun rii ni opolopo awon apakan ti awujo bi "awon nkan dudu lati awon agbegbe eru. "ati ki o ko lati awon mo gbongan ti" Eurocentered hegemonic asa" – Nitorina, si tun ko si ni opolopo awon curricula ati awon eto. Bi abajade, a daba ikopa ti nsi se lowo die sii ti Afro-Brazil ati Nucleus Studies Indigenous – NEABI ti Uberaba Campus, lati tun isansa re se. Pelupelu, bi oja kan (dandan fun ProfEPT), wiwa, ni netiwoko kan, ti okoko didactic nipa Capoeira, sii si awon omo ile-iwe, awon oluko, awon alakoso ati awon egbe ti o nife si.

Oró Koko: Ofin 10639/2003. Capoeira. IFTM. PPC. Aibikita.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Negros Vendedores de Aves	33
Figura 2 - Jogar Capoeira ou Dança da Guerra.....	36
Figura 3 - Canção: Rei Zumbi dos Palmares.....	38
Figura 4 - Canção: Quando Eu Aqui Cheguei.....	40
Figura 5 - Louvação de Capoeira.....	43
Figura 6 - Canção: Peleja do Riachão com o Diabo	45
Figura 7 - Canções de Capoeira	48

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Unidades Curriculares do 1º Ano do Curso Técnico em Alimentos Integrado ao Ensino Médio do IFTM – <i>Campus</i> Uberaba.....	68
--	-----------

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Ementa e Objetivos do Componente Curricular de Arte do 1º Ano do Curso Técnico em Alimentos Integrado ao Ensino Médio do IFTM – Campus Uberaba.....	70
Quadro 2 - Ementa e Objetivos do Componente Curricular de História do 1º Ano do Curso Técnico em Alimentos Integrado ao Ensino Médio do IFTM – Campus Uberaba.....	71
Quadro 3 - Ementa e Objetivos do Componente Curricular de Literatura do 1º Ano do Curso Técnico em Alimentos Integrado ao Ensino Médio do IFTM – Campus Uberaba.....	74

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

IFTM – Instituto Federal do Triângulo Mineiro

PROFEPT – Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica

CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica

IFTM – Instituto Federal do Triângulo Mineiro

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

IPHAN – Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

NEABI – Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas

PPC – Projeto Pedagógico do Curso

IFMG – Instituto Federal de Minas Gerais

IFG – Instituto Federal de Goiás

IFBA – Instituto Federal da Bahia

IFB – Instituto Federal de Brasília

IFs – Instituições Federais de Ensino Médio e Superior

IF – Instituto Federal

PE – Produto Educacional

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1 CAPOEIRA: UM CENÁRIO A SER REVISITADO E DESOCULTADO A PARTIR DO SEU CONTEXTO HISTÓRICO DE FORMAÇÃO	28
1.1 CORPO E ALMA DA CAPOEIRA NA SOCIEDADE BRASILEIRA: ORIGENS, TEMPOS-ESPAÇOS E CONTEXTOS DE UMA ARTE DIFUSA EM PROCESSO DE (RE)EITURA	29
1.2 CAPOEIRA: DA MAGIA EM SUA PRÁTICA À RELEVÂNCIA “PEDAGÓGICA” DE SEUS SIGNIFICADOS, FUNDAMENTOS E TRADIÇÕES COMO PROPOSTA DE ENSINO	40
2 A ESCOLA SOB UMA HERANÇA DETERMINADA PELO EUROCENTRISMO	50
2.1 AS DESQUALIFICAÇÕES DOS SABERES AFRICANOS E DOS SEUS DESCENDENTES NOS ESTABELECIMENTOS DE ENSINO	50
3 APLICAÇÃO DA LEI 10.639/2003 NO ENSINO MÉDIO DO IFTM – CAMPUS UBERABA: HORA DE REPENSAR O CURRÍCULO	61
3.1 A PRÁTICA DE ENSINO DEFENDIDA E PREDOMINANTE NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO TRIÂNGULO MINEIRO IFTM – CAMPUS UBERABA	62
3.2 ANÁLISE DOS DADOS	66
4 PRODUTO EDUCACIONAL	76
4.1 SEQUÊNCIAS DE ENSINO SOBRE A PRÁTICA EDUCATIVA DA CAPOEIRA	77
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	79
REFERÊNCIAS	82
APÊNDICE - SEQUÊNCIAS DE ENSINO SOBRE A PRÁTICA EDUCATIVA DA CAPOEIRA ..	89

INTRODUÇÃO

IÊ!¹ FOI AGORA QUE EU CHEGUEI!

A considerar o subtítulo acima, preciso quebrar o protocolo acadêmico para evidenciar que não consigo falar de mim mesmo² sem trazer a Capoeira³ – causa primeira desta pesquisa – como memória viva, palpitante, resistente e dolorosamente relegada aos porões da cultura como divertimento (para turistas, notadamente), ou como folclore.

No entanto, por muito tempo, lutei para resgatar e compreender a minha subjetividade de preto e pobre em uma sociedade formada por uma estrutura racista, que segrega os indivíduos pela cor da pele e pela classe social. Cresci em meio a vários contextos e reflexões negativas sobre o negro, originadas de um mundo branco, do qual eu não fazia parte e que incisivamente me lembravam – e ainda me lembram todos os dias – qual é a minha cor. Cor esta que é sempre destacada com tom de ironia, a fim de produzir descontração, muitas vezes, para representar inferioridade ou suposta sexualidade exacerbada do povo preto. O psiquiatra e filósofo francês Frantz Fanon (1925-1961) afirma em sua obra clássica *Pele negra, máscaras brancas*, de 1952, que tomou consciência de seu lugar no mundo por meio da percepção de uma criança branca que o apontava e falava: “Mamãe, olhe o preto, estou com medo! Medo! Medo! [...]” (FANON, 2008, p. 105).

Para tanto, no jogo nebuloso e dissimulador da afirmação do racismo, Fanon relaciona a impossibilidade de o negro viver plenamente os conflitos existenciais que nos fazem humanos a “[...] uma zona do não-ser, uma região extraordinariamente estéril e árida [...]” (FANON, 2008, p. 26) habitada pelo negro. No olhar fixador do branco, o homem negro não é um ser: “Olhe o preto! ... Mamãe, um preto! ... Cale a boca, menino, ele vai se aborrecer!

¹ Interjeição, expressão utilizada no cotidiano da Capoeira, que possui vários significados, tais como: iniciar um canto nas rodas, para pedir silêncio e atenção nos treinos, usada também para interromper um jogo ou para trocar de jogadores ou, ainda, para finalizar rodas. Com ela, pretendo ilustrar o meu percurso até a definição do meu objeto de investigação e os caminhos que trilhei até o presente momento e as informações preliminares sobre o desenvolvimento da pesquisa.

² O leitor também irá perceber que existe uma fusão entre o eu-pesquisador e o eu-capoeirista, em que pese estabelecer na dissertação uma narrativa margeada pela minha vivência nesta arte, por quase três décadas, de modo a ir construindo o eu-pesquisador.

³ Adotaremos o termo Capoeira, com a inicial maiúscula quando me referir à manifestação cultural e capoeira, com a inicial minúscula, quando utilizar citações de autores.

Não ligue, monsieur, ele não sabe que o senhor é tão civilizado quanto nós...” (FANON, 2008, p. 106). Entretanto, cumpre “falar” em alto e bom tom, nos ambientes acadêmicos tão “esbranquiçados”, que existe também um “mundo negro”, o qual a Academia ainda desconhece, apaga e silencia.

Nesse contexto, ainda na infância, em meio à inconsciência, haja vista a pouca idade, essas abstrações fizeram-se presentes. Amiúde, travava-se de uma luta para eu resistir, (re)existir e entender qual era o meu lugar neste mundo. Logo comecei a perceber que os negros eram ou pareciam estranhos frente a determinados grupos sociais. Cheguei a imaginar, perceber e compreender que sequer éramos vistos em determinadas relações sociais. De acordo com Eduardo David de Oliveira:

Os afrodescendentes sempre foram negados pela representação dominante da história do Brasil. Considerados máquinas de trabalho na escravidão, estigmatizados como vagabundos no período pós-abolição e folclorizados em seus aspectos culturais no Brasil contemporâneo, tiveram sua alteridade negada pelo sistema de dominação (OLIVEIRA, 2006, p. 173).

Percebe-se o quanto é dolorosa e alienante a experiência de não ser percebido. Recordo-me, com lágrimas nos olhos, que, por várias vezes, tive que camuflar minha verdadeira identidade de negro e pobre na tentativa de me aproximar dos valores do branco, sem compreender que este, na verdade, consiste em uma espécie de invenção – estética, cultural e social. Conforme explicita Teixeira, por meio de um discurso de poder, o branco coloca-se na posição de um Eu em relação a um Outro de maneira hierarquizada, de tal sorte que “a construção da identidade desse Eu começa a ser forjada a partir da estereotipação do Outro” (TEIXEIRA, 2017, p. 2). Como descreve Munanga (2019, p. 14), “[...] o conceito de identidade recobre uma realidade muito mais complexa do que se pensa, englobando fatores históricos, psicológicos, linguísticos, culturais, político-ideológicos e raciais”. Colocando os termos no lugar, por várias vezes, mudei de identidade de acordo com o ambiente ou situação. Momentos muito tristes e conflitantes que eu passei! “Há um complexo de sentimentos que vão da vergonha ao ódio de si mesmo” (Idem, 2019, p. 36).

Contudo, era confuso compreender a minha identidade no último país do Ocidente a abolir a escravidão negra, sobretudo em uma cidade como Uberaba, que só reconhece oficialmente a Lei Áurea em 2015⁴. Nesse sentido, meu universo é cercado por tensões,

⁴ Ver notícia em: <https://jmonline.com.br/novo/?noticias,2,cidade,139590>.

conquistas, contradições e desafios para entender minha subjetividade de negro nesse contexto nebuloso do racismo. Todavia, faço parte de uma busca permeada por conscientização, formação e, enfim, tomadas de decisões... É o que fizemos, seguimos!

Iê! Menino, quem foi teu mestre?

Na época, a moda era dançar *break*⁵ e jogar futebol. Cheguei a fazer parte de um grupo de *break*, experiência que foi muito valiosa e que, mais tarde, pude aproveitar na Capoeira. A maioria dos meus amigos era envolvida com futebol, mas foi através da Capoeira, ainda na pré-adolescência, que eu pude assimilar algumas respostas que buscava sobre minha subjetividade enquanto negro.

Tudo começou quando meu primo me convidou para assistir a uma aula de Capoeira em uma Associação de Bairro, próximo à casa de minha avó paterna. Na ocasião, fui contra a vontade dos meus pais, que, por motivos diversos, dentre eles a distância e a nossa condição financeira (necessária para custear a mensalidade), restringiam a minha ida desde o início, sem ao menos saber como funcionavam as aulas. Eu percebia a superproteção dos meus pais com relação a mim e a meu irmão mais velho. Acredito que essa postura de minha mãe se explicava pelo racismo presente no município, uma vez que pretos eram separados de brancos em alguns locais da cidade de Uberaba. Essa situação era bem demarcada, por exemplo, na década de 1960, um famoso clube da cidade, Uirapuru Iate Clube⁶, não permitia a entrada de negros em suas dependências, situação que continuou por anos, tanto no referido clube como em outros espaços da cidade. Portanto, era razoável esse cuidado das famílias negras com os seus filhos.

Quando fui me aproximando da referida associação, escutei o som dos instrumentos. Não consegui explicar aquela sensação incrível que me envolvia. Adentrei o portão e, por um momento, pareceu-me que eu já havia estado naquele lugar, embora nunca tivesse ido lá

⁵ Criado no Bronx, NY, nos anos 70, o *Bboying* (ou *Break*) é uma manifestação artística, que envolve música (Rap), dança (*Break*) e artes plásticas (*Graffiti*).

⁶ Foi Fundado em Uberaba o Elite Clube, inaugurado na década de 1960, ficou conhecido pela valorização e resgate das manifestações da cultura negra. Conhecido como clube “alternativo” para os negros da cidade, o motivo evidentemente é que, à época, o Uirapuru Iate Clube, direcionado para pessoas da alta sociedade e para os “coronéis” da cidade, não aceitava a presença de pessoas negras em suas dependências. Então, o Elite Clube foi fundado pelo Movimento Negro da Cidade de Uberaba, para que os negros pudessem ter um espaço de lazer e de valorização da cultura afro-brasileira e africana. Localizado próximo à rodoviária de Uberaba, o espaço foi palco de grandes apresentações e de tradicionais festas que resgatavam o arcabouço afro-brasileiro e africano.

antes. Aquele universo da Capoeira – a roda, os instrumentos a música, aquelas pessoas jogando e interagindo – foi muito impactante para mim. Fui para casa sem saber explicar aquela sensação ou conexão, que acredito ser ancestral.

Comecei a frequentar as aulas, não faltava uma sequer. De modo certo e determinante, meu primo e eu treinávamos cuidadosa e diariamente cada movimento da Capoeira. Observávamos tudo, os instrumentos, a prática dos mais antigos e, por isso, em menos de três anos, já éramos “alunos graduados” (alunos mais avançados que auxiliam o mestre/professor nos treinos). Passei a ajudar o mestre na organização e na manutenção do espaço de treino. Sou muito grato pela responsabilidade atribuída a mim. Iê, viva todos os mestres!

Iê...! Volta do mundo camará...!

Infelizmente, fomos condicionados (nós, negros) a uma relação subalternizada e impositiva do medo, conjugada com o silenciamento, sobretudo em relação à estética, à própria história, à cultura e aos saberes. Nesse sentido, confesso que é muito difícil para o negro pobre chegar à fase adulta em um país como o Brasil. Na verdade, é quase um milagre!

Os desafios foram sendo postos, não diferente de outras tantas pessoas, mas aqui estou, ganhei força e me senti “negro” quando a Capoeira passou a fazer parte da minha filosofia de vida. E foi por meio do seu canto, encantando, que ela me formou para a vida e me ajudou a constituir minha negritude e a reivindicá-la com paixão. Esta reivindicação agora não é feita mais em silêncio ou com uma incompletude subjetiva de minha existência, e sim com racionalidade, consciência e firmeza. Como nos ensina Guerreiro Ramos:

Sou negro, identifico como meu corpo em que o meu eu está inserido, atribuo à sua cor a suscetibilidade de ser valorizada esteticamente e considero a minha condição étnica como um dos suportes do meu orgulho pessoal [...] (GUERREIRO RAMOS, 1957, p. 156).

Diante de todas as histórias apresentadas e, especialmente, por causa da Capoeira, aqui cheguei. Com ela, entro para valer em uma produção acadêmica, transmutada de uma história de luta pela (re)existência e resistência contra um sistema de silenciamento e opressão. Nesse sentido, a Capoeira atuou como um chamado ancestral da afirmação de minha identidade. Posto isso, apresentamos um canto, um “canto negro”, ressonância dos meus ancestrais – que abre a roda neste universo acadêmico, com outros sons, outros saberes. Ecoa meu canto – Iê!

E apresentamos o elemento teórico e prático educativo desta arte-luta-jogo –, tendo como intento o ensino da Capoeira no espaço escolar e sua contribuição para a aplicação da Lei 10.639/2003⁷ no Instituto Federal do Triângulo Mineiro – *Campus Uberaba*.

A Capoeira hoje é uma das maiores manifestações culturais do povo brasileiro. Atualmente, é praticada em todo o território brasileiro e em mais de 150 países. Apresenta um arcabouço vasto de práticas educativas, perpassando por corpo, musicalidade, instrumentos, indumentárias, saudações e louvações, dentre outros.

Desde 2008, quando foi reconhecida como Patrimônio Imaterial⁸ pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – IPHAN, esta arte-luta-jogo tornou-se a nova diáspora da mensagem dos afrodescendentes pelo mundo. E seu reconhecimento não para por aqui. Em 2014, a Roda de Capoeira também foi contemplada com o título de Patrimônio Cultural Imaterial da Humanidade, pela Organização das Nações Unidas – UNESCO (CASTRO; FONSECA, 2008). Esses reconhecimentos fazem com que se perpetuem as tradições da herança cultural da Capoeira, sobretudo do povo preto, ao mesmo tempo em que a promovem como símbolo identitário de memória nacional.

No rastro do memorial apresentado, um pesquisador negro brasileiro/afrodiaspórico escrevendo uma dissertação de mestrado em um Instituto Federal⁹, na posição de “sujeito” da pesquisa e não mais costumeiramente como “objeto” de estudo, é, no mínimo, um avanço de propostas públicas em Educação.

Para tanto, esta pesquisa perpassa por uma análise cuidadosa sobre o campo de estudo e pelas fontes bibliográficas, alicerçadas por diversos autores e pela Lei 10.639/2003, que alterou o artigo 26-A da lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/1996, e incluiu no currículo das escolas públicas e privadas a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

⁷ A Lei 10.639/2003, de 2003, torna obrigatório o ensino de História da África e da Cultura Afro-brasileira e Africana no currículo de todas as escolas de Educação Básica brasileiras. É importante ressaltar que em 2008 a Lei 10.639/2003 foi alterada pela Lei 11.645/2008, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”, incluindo o ensino de história e cultura das populações indígenas brasileiras. Entretanto, na presente dissertação trabalharemos apenas a Lei 10.639/2003.

⁸ O registro deu-se de dois modos complementares: o Ofício dos Mestres de Capoeira passou a integrar o Livro dos Saberes e a Roda de Capoeira, o das Formas de Expressão IPHAN (Patrimônio Imaterial). A Roda de Capoeira também foi reconhecida pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

⁹ Ver Lei 11.892/2008 que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências.

No completo ao posto até então, apresento esta iniciativa ímpar de esforço pessoal de pesquisa pela proximidade que tenho com esta arte, luta e jogo por quase três décadas. Nesse sentido, vamos apresentar a prática educativa da Capoeira com o objetivo de buscar garantir a efetividade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na escola. Para isso, vamos utilizar a Lei 10.639/2003 e dialogar com diversos autores da Capoeira, a fim de fundamentar esta proposta e subsidiar sua efetividade no Ensino Médio Integrado do IFTM – *Campus Uberaba*¹⁰.

No entanto, no estágio em que ainda se encontram as políticas de ações afirmativas no IFTM¹¹, pode ser que esta proposta não consiga sensibilizar plenamente a comunidade acadêmica na execução da referida lei. O motivo é simples: há toda uma reinvenção de proposta e realização curricular e de práticas de docência, pesquisa e formação – de professores, discentes, gestores e sociedade – emergentes, mas ainda por se construir. O próprio campo de pesquisa que escolhemos investigar (IFTM – *Campus Uberaba*), com uma lupa, ainda mais aproximada, pode nos revelar, com nitidez, o quanto há de caminhada para se chegar à efetivação da Lei 10.639/2003 em muitas direções acadêmicas, desde gestão, currículo, ementas, formação, práticas e eventos, tendo em vista a consolidação de uma cultura de resistência, margeada por equívocos históricos, já visível nas ruas, fustigada por uma escola eurocêntrica. Daí o título da presente dissertação: **CAPOEIRA NA ESCOLA: prática educativa no auxílio à efetivação da Lei 10.639/2003, no Ensino Médio Integrado do IFTM – Campus Uberaba.**

Como se observa acima, ao longo do trabalho, faremos um esforço para apresentar a prática educativa da Capoeira¹² como subsídio para aplicação da referida lei, trazendo para a

¹⁰ O curso técnico na modalidade integrada é desenvolvido presencialmente de forma articulada com o Ensino Médio, destinando-se a pessoas que tenham concluído o Ensino Fundamental.

¹¹ Conjuntos de ações políticas dirigidas à correção de desigualdades raciais e sociais, orientadas para oferta de tratamento diferenciado com vista a corrigir desvantagens e marginalização criadas e mantidas por uma estrutura social excludente e discriminatória. Ações afirmativas atendem ao determinado pelo Programa Nacional de Direitos Humanos, bem como a compromissos internacionais assumidos pelo Brasil, com o objetivo de combater a discriminações. No caso do Instituto pesquisado, não encontramos na página oficial do IFTM nenhuma política de Ações Afirmativas: <https://iftm.edu.br/neabi/projetos/>.

¹² Apresentaremos a “prática educativa da Capoeira”, no singular, acreditando que esta arte-luta e jogo apresenta-se como uma única prática educativa completa, que perpassa pelo corpo, na conjunção de um vasto e integrado repertório de modalidades de arte, memória, valores e técnicas, tais como: musicalidade, instrumentos, indumentárias, ancestralidade, ritualidade, mitologia, disciplina, ética, dentre outras práticas. Ao colocarmos no plural, estariamos limitando as “práticas educativas” de cada grupo de Capoeira. E nosso objetivo nesta pesquisa é apresentar esta arte sob a égide universal, o que é “comum” para todos os grupos, em todas as suas práticas culturais.

discussão seu elemento prático e teórico enquanto cultura e memória dos africanos e dos afrodescendentes. Vale dizer, de antemão, que, se há algum problema de pesquisa, este não reside especificamente na Lei 10.639/2003, mas em sua efetividade, em seu conhecimento e na devida clareza das problemáticas que a permeiam.

No caso do Instituto Federal do Triângulo Mineiro IFTM – *Campus* Uberaba, há uma suspeita¹³ de minha parte (pesquisador) sobre essa “ausência” de culturas de matriz africana e afro-brasileiras, com foco na Capoeira. Pareceu chegar um tempo em que não havia mais como disfarçar certo incômodo, traduzido em questões iniciais a serem desamarradas, conquanto que intensas, embora ainda particularizadas pelo proponente desta dissertação.

Para além desses questionamentos, surgem lacunas no campo investigativo as quais nos permitem questionar a morosidade das ações inerentes a políticas educacionais emergentes ou já consolidadas. Por exemplo: qual a justificativa para uma Instituição Federal de Ensino não criar mecanismos para efetivação da Lei 10.639/2003 e nem ao menos mencioná-la no PPC de todos os cursos, uma vez que já existe há 18 anos? Qual é o papel do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas – NEABI na efetivação da referida lei no âmbito do IFTM e como anda o compromisso das gestões do IFTM com as políticas de Ações Afirmativas? Em que medida estamos diante de um hiato em currículo, necessitando, no mínimo ser atualizado no marco da referida lei? A partir dessas inquietações, surge o problema de pesquisa.

Como **problema de pesquisa**, argumentamos que, enquanto lá fora (do IFTM), a Capoeira está sendo praticada, inclusive, em outras Instituições Federais de Ensino Técnico e Superior¹⁴, é perceptível que tal prática cultural não acontece, de fato, dentro do IFTM – *Campus* Uberaba. A não ser, por exemplo, em aberturas e fechamentos de eventos esporádicos, via de regra “folclorizados” em datas comemorativas (13 de maio e 20 de

¹³ Esta suspeita se deu a partir do momento que eu assumi a presidência do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas – NEABI –, no *Campus* Uberaba, em agosto de 2017. O NEABI tem a finalidade de implementar as Leis 10.639/2003 e a 11.645/2008, que institui a obrigatoriedade de incluir no currículo oficial da rede de ensino a temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”, pautada na construção da cidadania por meio da valorização da identidade étnico-racial, principalmente de negros, afrodescendentes e indígenas. Ver resolução nº 43/2012, de 26 de novembro de 2012, que dispõe sobre a regulamentação do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro (NEABI/IFTM). Disponível no endereço eletrônico: <https://iftm.edu.br/neabi/documentos/>.

¹⁴ Como no caso dos Instituto Federal de Minas Gerais – IFMG *Campus* Ribeirão das Neves, Instituto Federal de Goiás – IFG *Campus* Jataí, Instituto Federal da Bahia – IFBA *Campus* Vitória da Conquista, Instituto Federal de Brasília – IFB *Campus* Brasília e *Campus* Recanto das Emas, entre outros.

novembro). Diante disso, perguntamos: em que medida a prática educativa da Capoeira pode contribuir para a implementação da Lei 10.639/2003 no Curso Técnico em Alimentos do IFTM – *Campus* Uberaba?

Em prévia análise exploratória do PPC 1º Ano do Técnico em Alimentos Integrado ao Ensino Médio do IFTM – *Campus* Uberaba, no que tange à efetividade da Lei 10.639/2003, verificamos que a referida lei aparece na ementa do curso. No entanto, observando como vem sendo abordada a História da África, em particular nas unidades curriculares de História, Arte e Literatura, constatamos que ainda subsistem representações superficiais, fantasiosas e anedóticas, gravitando em temas como: fome, miséria, castigos sobre o continente africano. Para além do que aparece na ementa do respectivo PPC, existem lacunas e rasuras no tocante à discussão da temática no curso ofertado, como veremos mais adiante.

Não obstante, é importante salientar que citar a lei em algumas ementas curriculares, ou realizar seminários e apresentar a Capoeira (em eventos esporádicos) como Cultura Afro-Brasileira não garante sua efetividade. A tão discutida questão divaga em sua menção e efetivação neste espaço educacional. Assim, o que a lei obriga se resolve, em parte, no papel (ementas), mas, na prática, percebemos as ausências de seu cumprimento. Modus operandi acadêmico concreto, real, efetivo, que coloca em pauta também a “formação objetivada” pelos IFs.

Esta dualidade entre ausência (quase total) e presença (parcial) da temática como “o problema” aparece para valer nos PPC e nos ementários como ausência determinante da própria Lei 10.639/2003 que, por motivos outros, ainda são reféns do atual modelo escolar vigente. Modelo este que apresenta em seu currículo “epistemologias eurocêntricas ocidentais, não admitindo nenhuma outra epistemologia como espaço de produção de pensamento crítico nem científico” (GROSFOGUEL, 2007, p. 35). Os motivos apresentados como justificativas – mesmo após os 18 anos da lei – também são diversos e, em geral, “fluidos”, tais como: falta de capacitação para gestores e professores, desinteresse docente na discussão dessa temática, morosidade no acompanhamento pedagógico nas ações e disciplinas que envolvem o assunto.

Ora por ser o PPC o documento de concepção de ensino e aprendizagem de um curso, este se caracteriza, portanto, como um instrumento político, filosófico e teórico-metodológico que rege as práticas acadêmicas dos cursos. Uma vez que sua concepção expressa e orienta a prática pedagógica vigente, sua estrutura curricular, as ementas e a bibliografia, tanto a

ausência da temática étnico-racial nas ementas quanto a falta de sua abordagem pelos docentes revelam a necessidade de se mobilizar ações em prol da aplicação da Lei 10.639/2003 no Ensino Médio Integrado do IFTM – *Campus* Uberaba. Dito isso, apresentamos a prática educativa da Capoeira como proposta de cumprimento da lei, que será detalhadamente discutida em espaço próprio na dissertação.

Como resultado deste primeiro olhar, temos uma fragilidade no currículo que põe em dúvida o cumprimento da Lei 10.639/2003 nas práticas docentes pensadas supostamente no coletivo – pelo menos, os coletivos de professores e gestores dos cursos analisados nos PPC em foco. Disso consiste, portanto, a origem como arcabouço acadêmico da ausência da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no IFTM, como a Capoeira e sua prática pedagógica no *Campus* Uberaba, investigada como *locus* da presente pesquisa. Mesmo considerando que algumas unidades curriculares citam a lei, e até mesmo a realização de eventos culturais e esportivos, fica explícito que o ensino ou a prática da Capoeira – de longe uma arte apenas “de negros” – não aparece como disciplina, nem mesmo como alternativas (extracurriculares) às aulas “mais sérias” do ponto de vista do núcleo duro (disciplinas fixas da grade curricular) de conteúdos historicamente consagrados de cada curso. A Capoeira surge esporadicamente apenas como apresentações folclóricas, como já lembrado, ou em datas comemorativas e congêneres¹⁵.

Frente ao exposto, segue a mais relevante das **perguntas da pesquisa**: por que o IFTM *Campus* Uberaba, em seus três cursos integrados ao Ensino Médio, não está atento ao cumprimento da Lei 10.639/2003 no quesito obrigação de inserção da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" no currículo e, em decorrência, nas respectivas ementas e programas de ensino (seja de que forma for), ou mesmo em programas de extensão?¹⁶

Dito isso, começa-se a delinear nossos **objetivos** de pesquisa, quais sejam:

¹⁵ Eventos ou datas comemorativas, a Capoeira aparece apenas como apresentação folclórica, como uma cultura de divertimento – ver notícia: “*I Seminário do NEABI: Memória, História e Diversidade dos Afrodescendentes*” – *Campus* Uberlândia Centro. “*Semana da Consciência Negra*” – *Campus* Uberaba. “*II Semana Afroconsciência*” *Campus* Patrocínio e Centro Universitário do Cerrado – UNICERP.

¹⁶ Ver Resolução 7, de 18 de dezembro de 2018 (Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024 e dá outras providências). De acordo com a referida resolução, em seu parágrafo único, a Curricularização da Extensão poderá ser adotada nos cursos técnicos de nível médio e de pós-graduação, se previsto no respectivo Projeto Pedagógico do Curso (PPC). Neste caso, a extensão interligada ao ensino auxilia para questionar e resolver o impasse do tão discutido Currículo Oculto.

O **objetivo geral** é analisar em que medida a prática educativa da Capoeira contribui para a implementação da Lei 10.639/2003 no Curso Técnico em Alimentos do IFTM – *Campus* Uberaba.

Decorrem, assim, os **objetivos específicos**, tais quais: **(a)** analisar os PPC (currículos) do Ensino Médio Integrado do *campus, in loco*, com foco nas unidades curriculares de História, Arte e Literatura, de modo a perceber como são trabalhadas a História e Cultura Africana e Afro-Brasileira no *Campus* Uberaba; **(b)** discutir, a partir dos documentos analisados, a possibilidade de implementar a prática educativa da Capoeira no Instituto Federal do Triângulo Mineiro IFTM – *Campus* Uberaba como subsídio para efetivação da Lei 10.639/2003.

Com base no problema da pesquisa em foco e nos objetivos anteriormente apresentados, uma das **finalidades** é a implementação da Capoeira no referido *campus* e a disponibilidade de um **produto acadêmico**, como suporte pedagógico, sendo este a resposta teórico-prática do modelo de mestrado proposto pelo Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT. Neste caso, disponibilizaremos uma sequência de ensino sobre a prática educativa da Capoeira como contribuição para a aplicabilidade da Lei 10.639/2003 IFTM – *Campus* Uberaba.

Na rasteira¹⁷ dos objetivos apresentados, desde o problema citado e tendo em vista o produto acadêmico proposto como finalidade, a presente pesquisa tem a seguinte **justificativa**:

Em primeiro lugar, a importância do olhar do pesquisador para a ausência do cumprimento da Lei 10.639/2003, de modo mais incisivo e concreto no 1º Ano do Técnico em Alimentos Integrado ao Ensino Médio do IFTM – *Campus* Uberaba, como se nota na trajetória traçada à guisa de um rápido “memorial”, informativo e básico. Tanto na execução da pesquisa como do produto, trata-se de um trabalho que emerge de uma militância de anos, em prol de uma cultura e sua valorização em distintas frentes: cultural, epistemológica, formativa e curricular.

Em segundo lugar, a importância de se pensar o espaço pedagógico e suas práticas de ensino, não como alternativa, no sentido de uma curiosidade folclórica em relação à Capoeira, cuja vinculação esteve historicamente atrelada a “coisas de terreiros”, ou a uma dança para

¹⁷ A expressão “rasteira” trata-se de um “Golpe base” utilizado na Capoeira, o qual utilizamos na dissertação para auxiliar a sustentação dos meus objetivos gerais e específicos.

diversão de turistas, mas como campo de formação nas africanidades e brasilidades como proposta de inegável importância ao diálogo intercultural (BETANCOURT, 2008). Esse diálogo se faz cada vez mais urgente em uma formação cidadã mais completa, omnilateral¹⁸ e politécnica, sobretudo considerando o que as Instituições da Rede Federal de Ensino propõem.

Do ponto de vista da **metodologia**, quanto ao procedimento, adotaremos a pesquisa **bibliográfica e documental**, com detalhamento textual e estatístico da questão do problema, a saber, o descumprimento da Lei 10.639/2003 no *campus* pesquisado.

Uma vez caracterizada a pesquisa, eis a nossa **hipótese**: a própria herança cultural acadêmica, via de regra, ainda não se atentou para o que se pede na lei, que coloca em evidência a questão do Currículo Oculto¹⁹. Embora muito importante, não é objetivo da pesquisa discuti-lo como estratégia de uma Pedagogia que invista no *modus operandi* de uma crítica curricular a re-substancializar os olhares histórico-sociais da cultura brasileira, tão plural.

Com referência ao marco teórico da pesquisa, margeada pela Lei 10.639/2003 e por autores que pesquisam o assunto, faremos um diálogo científico, epistemológico e prático no trabalho apresentado.

No rastro das escolhas teóricas para fundamentar as análises e as reflexões, buscaremos aporte teórico em autores como Kabengele Munanga (2019; 2011) e Nilma Lino Gomes (2002; 2017).

¹⁸ Este conceito é cunhado por Karl Marx. Refere-se a uma formação educacional humana integral, oposta à formação unilateral provocada pelo trabalho alienado.

¹⁹ A escola sempre esteve impregnada de conhecimentos e modos de aprendizagens ofertados pela escola como currículo formal (organizado em “grades”) para os planos de ensino e suas respectivas metodologias e instrumentos (livros didáticos, vídeos, etc.). Entretanto, no mundo todo, a partir da obra *Life in classrooms*, de Philip Henry Christopher Jackson (*curiosamente um ator britânico*), em 1968 a noção de currículo oculto passa a ocupar a pauta pedagógica e da organização dos conteúdos escolares. No Brasil, discussões pertinentes sobre o que sempre permanece “de fora”, por vários motivos, inclusive desinteresse em trazê-los para ambientes de aprendizagem escolar, ganharam força. Por exemplo, para José Carlos Libâneo, “[...] ... Currículo é o conjunto de vários tipos de aprendizagens – procedimentos, valores, hábitos, mídias, cultura social, cultura dos alunos, etc. – que incorporam o plano de fundo desse grande palco de formação humana chamado escola”. No entanto, ainda para este autor. “...o currículo está “oculto” porque “[...]é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes” (LIBÂNEO, 2005, p. 78). Como não está na pauta uma discussão mais aprofundada do complexo e rico tema, a Capoeira, uma vez subalternizada como expressão cultural aqui pesquisada – mesmo quando posta oficialmente nas ditas “grades” como alternativa –, enquadra-se neste conjunto “oculto” de aprendizagens e experiências teórico-práticas.

No tocante especificamente à Capoeira, tendo em vista sua fundamentação sob o viés prático, que auxiliará na possibilidade de efetividade da Lei 10.639/2003, estaremos em diálogo com Waldeloir Rego (1968) e Carlos Eugenio Líbano Soares (1999; 2002 e 2004). Isto posto, dividimos este trabalho em **quatro capítulos** – além da introdução e das considerações finais.

No **primeiro capítulo**, intitulado “**Capoeira: um cenário a ser revisitado e ‘desocultado’ a partir do seu contexto histórico de formação**”, dissertamos sobre a história da Capoeira, perpassando pelas suas origens, tempos-espacos e contextos, abordando seus significados, fundamentos e tradições. No segundo item deste capítulo, apresentamos sua relevância pedagógica a partir de um conjunto de saberes que perpassam pela oralidade, ancestralidade, corpo e ritualidade. Além disso, reivindicamos sua inserção como prática educativa no *Campus* Uberaba, como estratégia possível de implantação da cultura negra neste espaço educacional.

No **segundo capítulo**, denominado “**A escola sob uma herança determinada pelo eurocentrismo**”, partiremos da compreensão prévia de que a educação brasileira prioriza a hegemonia científico-cultural eurocêntrica como referência educacional, no qual apresentaremos as desqualificações epistêmicas dos africanos e dos seus descendentes nos estabelecimentos de ensino. Tais desqualificações impregnadas desde a colonização portuguesa no Brasil, aqui lembradas desde as legislações proibitivas, resultando em dessemelhanças no sistema escolar para os negros. E na última seção do capítulo abordamos a luta do movimento negro em prol da Lei 10.639/2003 e a urgência de sua aplicabilidade nas escolas públicas e privadas no Brasil.

No **terceiro capítulo**, tratamos mais especificamente sobre o campo de pesquisa, “**Aplicação da Lei 10.639/2003 no Ensino Médio do IFTM – Campus Uberaba: hora de repensar o currículo**”. No importante marco referencial e histórico, embora tardio, da referida lei, analisamos o tema/problema da pesquisa com um olhar centrado no PPC e na ementa do 1ºAno do Técnico em Alimentos Integrado ao Ensino Médio do IFTM – *Campus* Uberaba, com foco nas disciplinas de História, Arte e Literatura, tendo em vista o que preconiza a referida lei. Ainda neste capítulo, discorremos o percurso trilhado no desenvolvimento da pesquisa, o estudo de campo e análise dos dados, juntamente com os resultados.

No **quarto capítulo**, apresentamos o **produto educacional**. Este virá sob a forma de sequência didática para o ensino prático e teórico da Capoeira que, ao nosso juízo, possibilitará a valorização e o resgate da história e a cultura da população negra brasileira e africana. E, por fim, as **considerações finais** do referido processo investigativo da pesquisa, almejando que essa proposta possa contribuir para o que dispõe a Lei 10.639/2003.

1 CAPOEIRA: UM CENÁRIO A SER REVISITADO E DESOCULTADO A PARTIR DO SEU CONTEXTO HISTÓRICO DE FORMAÇÃO

“Iê! Motumbá”, “saravá”, “kolofé”, “mukuiu”, para os meus mais velhos e para os meus mais novos, para darmos início a este capítulo. “Que sejam abertos os caminhos epistemológicos, teórico-metodológicos”! “Iê, vamos simhora camará” ...!

Neste capítulo, partimos da consciência de investir em um inevitável “novo olhar”, sob um caldo de memória viva, palpitante, através de uma (re)leitura da Capoeira em um mergulho hermenêutico sobre suas origens, tempos-espacos e contextos, ainda que para ser (re)pensada e desocultada em suas raízes e contextos históricos²⁰. Vale dizer, neste caso, na transversal do próprio processo histórico de formação e prática de uma arte difusa, considerando notadamente seu aspecto diaspórico.

Assim, uma arte-luta (ou luta-arte) de tamanha resistência e significado viu-se jogada aos porões das senzalas e, posteriormente, ao evidente propósito ideológico de esquecimento da produção da memória histórica da sociedade brasileira e dos saberes ancestrais africanos e afrodiaspóricos. Muitas vezes enxergada como folclore ou como cultura de divertimento, notadamente para turistas, que se (re)configura diante de um contexto antagônico de sua formação e representação no Brasil e no mundo. Fator decisivo para uma contaminação de olhares sociais e de um reconhecimento pelo Estado brasileiro, para uma arte de tamanha resistência e significado aqui e mundo afora.

Neste sentido, apresentaremos no referido capítulo seu contexto histórico, margeado pela sua origem, (ainda uma discussão em aberto), seu período histórico e os espaços-regiões territoriais em que poderia ter ocorrido o seu aparecimento. Em seguida, abordaremos essencialmente seu elemento prático pedagógico, desde um diálogo com autores e capoeiristas que se debruçam incansavelmente sobre o tema ao longo de, pelo menos, dois séculos. Isso de modo a buscar e a consolidar uma renovada abordagem de seu contexto histórico de formação

²⁰ Histórias estas que precisam ser revisitadas e desocultadas, pois aparecem de modo rasurados e contraditórios em sites de busca como: Wikipédia, ou até mesmo no cotidiano desta arte e luta, nas quais encontramos que a Capoeira era praticada no Quilombo dos Palmares e nas Senzalas e dentre outras histórias que precisam ser revisitadas, como sua “origem”, retomando as diferentes versões concorrentes e as controversas em torno da ‘essência’ étnica e/ou cultural, puramente africana, mestiça, híbrida, com traços indígenas etc. Outras questões em debate, mais particularmente na historiografia, são: a natureza urbana ou rural desta arte-luta-jogo.

e de sua relevância pedagógico-cultural através dos seus signos, símbolos, fundamentos e tradições de saberes – notadamente, orais, corporais, estéticos e práticos, para serem aproveitados pelo Instituto Federal do Triângulo Mineiro – *Campus* Uberaba.

É evidente que o objetivo epistemológico da pesquisa em foco não é o de esgotar todas as possibilidades históricas, pedagógicas, ou outras que surgirem ao longo das reflexões e diálogos dos sujeitos envolvidos com a Capoeira. Aqui, ao menos a nosso juízo, levantam-se tais historicidades e substâncias de ensino, imaginando um resgate e uma releitura histórica de sua formação-interpretação, além de evidenciarmos com mais força sua prática educativa e sua relevância pedagógica para o *Campus* Uberaba, como recorte temático (e problemático), conforme anteriormente proposto nesta pesquisa bibliográfica e documental. É o que veremos!

1.1 CORPO E ALMA DA CAPOEIRA NA SOCIEDADE BRASILEIRA: ORIGENS, TEMPOS-ESPAÇOS E CONTEXTOS DE UMA ARTE DIFUSA EM PROCESSO DE (RE)EITURA

Antes de entrarmos no estudo sobre a Capoeira em sua essência, em múltiplos olhares na dialética de uma arte difusa, em uma (re)leitura histórica e prática de suas raízes epistemológicas, iniciaremos nossa abordagem necessariamente lembrando o sequestro dos africanos em suas nações e em seus diferentes grupos étnicos para o trabalho forçado da escravidão aqui no Brasil, já em meados do primeiro século da ocupação portuguesa. De acordo com Rego (1968), em 1538, tem-se um registro de tráfico de negros para o Brasil sob o regime de escravidão. Em que pese um trabalho margeado por penalidades e diversas barbáries, mesmo assim, como é sabido por todos, os africanos não abandonaram suas raízes. Ao chegarem ao Brasil, o primeiro exercício de sobrevivência foi tentar recompor o tecido cultural africano (OLIVEIRA, 2007). Trouxeram para cá seus costumes, rituais de celebração, linguagens, canções e religiões. Todo esse arcabouço cultural de saberes foi sendo ressemantizado, por bem ou por mal, neste novo continente.

A Capoeira aparece nesse contexto de recriação cultural dos africanos aqui no Brasil. No entanto, vocacionada a uma pluralidade nem sempre bem assimilada, tampouco compreendida em sua essência. Essa prática cultural se inicia e se organiza, enraíza-se e se espalha a partir da diáspora africana no Brasil, tendo sido essa prática, desde suas origens,

marginalizada, perseguida²¹ e até mesmo criminalizada pela casa grande – “coisa de pretos das senzalas” – em todo o período escravista.

Todavia, sua história também é marcada por múltiplas interpretações, mitos e semiverdades (VIEIRA; ASSUNÇÃO, 1998), que fundamentam as tradições e as histórias nela existentes, postuladas, muitas vezes, nas vozes dos seus praticantes e na interpretação de estudiosos e simpatizantes. Interpretações estas já enraizadas pelo senso comum da capoeiragem²², tampouco resolvidas e entendidas, mas que permeiam o imaginário social de seus praticantes. Segundo Jesus (2017, p. 48), “[...] uma vez introduzida uma ideia no imaginário social, jamais seja ela erradicada por completa”. Nesse sentido, tais interpretações sócio-históricas, mesmo sob a forma de semiverdades, acabam tornando-se verdades absolutas, absorvidas, transformadas e modificadas pelos seus protagonistas praticantes e pelos que estudam o assunto.

Logo, revisitando a literatura existente na Capoeira sobre sua etimologia, origens, tempos-espacos e contextos de uma arte difusa, deparamo-nos com questões ainda a serem reveladas em suas raízes mais profundas – desde uma trajetória histórico-cultural e prática, ainda a ser melhor compreendida por seus estudiosos e praticantes –, inclusive para ser melhor vivenciada, como veremos.

Para alguns praticantes, a Capoeira nasceu no Brasil, sobretudo na Bahia, no século XVI, com a vinda dos africanos na condição de escravizados, ao passo que sua prática se dava nas senzalas ou nos quilombos. Para alguns estudiosos como Abreu (2017), Assunção (1998), Moura (1991), Pires (2004), Reis (2000), Rego (1968), Soares (1999; 2002 e 2004), sua prática acontecia em áreas urbanas, nas praças, ruas e vielas das cidades. Para outros, seu aparecimento aconteceu no início do século XIX, no Rio de Janeiro. Surgem, portanto, várias dúvidas que se avolumam sobre esta arte historicamente difusa e ainda em dívida com novos investimentos hermenêuticos de (re)leitura e significados.

²¹ Ver Código Penal Brasileiro Decreto nº 847 de 11 de outubro de 1890.

²² No período colonial até o império, este termo era associado ao gênero de vida das pessoas (tipo social), definido através de um estereótipo, que englobava desde a vestimenta (lenço e patuá no pescoço, chapéu com fitas coloridas) até qualquer ato de destreza corporal que remetesse à prática da Capoeira. Ou também a qualquer ato de vandalismo ou desordem. Já no período republicano, sobretudo a partir de 1930, é atribuída mais uma característica ao termo que remetesse ao movimento plural dos capoeiristas, ou seja, a coletividade dos capoeiristas.

Desse modo, começaremos nossa análise com muita cautela, tendo em vista este quesito ainda nebuloso de sua origem, cingida pela questão profunda da fusão entre africanidades/brasileiridades, uma fecunda dualidade (tanto em seus problemas, quanto em sua grandeza) que precisa ser melhor compreendida e desocultada. Em seguida, abordaremos a etimologia do vocábulo e, depois, o período histórico de seu aparecimento e espaços-regiões territoriais em que poderiam ter estabelecido sua prática de modo mais consensual entre os estudiosos.

No entanto, não se trata de uma tarefa simples, tão cristalina, a contar pelo real interesse por seu aparecimento. Sobre sua origem, comenta Muniz Sodré:

[...] a questão do ‘começo’ é um falso problema – capoeira e em geral. O importante não é o ‘começo’ – a data histórica não tem tanto interesse assim –, mas sim o ‘princípio’: quais condições que a geraram e o que a mantém em expansão. Isto é: o conjunto de condições e circunstâncias históricas e culturais para que aquele jogo tenha se expandido. No caso da capoeira, o ‘começo’ é brasileiro, mas o ‘princípio’ – tanto o fundamento, a historicidade, quanto o mito – é africano (SODRÉ, 1996, p. 17).

Na mesma linha do pensamento de Sodré, estão vários estudiosos e capoeiristas. De acordo com Rego (1968), tudo leva a crer que seja uma invenção dos africanos aqui no Brasil. Soares (1999) concorda com Rego (1968), quando afirma que o jogo é uma manifestação afro-brasileira. Vejamos tal realidade de forma mais aproximada quando, por exemplo, puxado às falas na história, deparamo-nos com Mestre Pastinha²³ (1988, p. 22) afirmando que: “Não há dúvida de que a capoeira veio para o Brasil com os escravos africanos”. Além disso, em entrevista à *Revista Realidade*, em 1967, Mestre Pastinha declara que aprendeu a Capoeira com o "Velho Africano", Mestre Benedito.

No entanto, podemos perceber que Mestre Bimba²⁴ também aprendeu Capoeira com um africano chamado Nozinho Bento. O saudoso mestre afirma em sua fala: “Os negros, sim, eram africanos, mas a capoeira é de Cachoeira, Santo Amaro e Ilha de Maré, camarado”! [*sic*] (ABREU, 2017, p. 77). Nota-se, portanto, uma substancial polêmica sobre o assunto, de modo que até os mais renomados mestres divergem a respeito de sua origem.

²³ Vicente Joaquim Ferreira Pastinha (1889-1981): Maior divulgador da Capoeira Angola. Implementou métodos de ensino, fundou a primeira academia de Capoeira chamada: C.E.C.A – Centro Esportivo de Capoeira Angola.

²⁴ Manoel dos Reis Machado (1899-1974): Criador da Luta Regional Baiana, mais tarde chamada de Capoeira Regional.

Todavia, estudos mais recentes apontam a existência de várias manifestações de danças guerreiras similares a esta arte-luta no continente africano, que fizeram parte da diáspora negra, como é o caso da *Ladja* da Martinica, “[...] um jogo corporal que guarda semelhanças com a capoeira” (VIEIRA, 2002, p. 14). Outra manifestação que guarda similitude com a Capoeira, de acordo com Soares:

N'golo, prática corporal que mistura luta, dança e música. Na língua *Kikongo*, falada em algumas regiões de Angola, a palavra *n'golo* significa força ou poder, mas o termo também faz referência à zebra e à maneira daquele animal lutar (SOARES, 1999, p. 24).

Para Soares, o mais racional é que a Capoeira tenha se desenvolvido e se aperfeiçoado entre nós. Neste sentido, é preciso reconhecer as mudanças e as contribuições que ocorreram em solo brasileiro conforme encontramos no dossiê da Capoeira, produzido pelo IPHAN (2007). “O que não se pode negar é que as culturas são construídas a partir das influências que as cercam, o que gera, tanto rupturas quanto continuidades” (Idem, p. 11), como é o caso do próprio discurso difuso sobre a origem da Capoeira. Não nos restam dúvidas, portanto, sobre a importância fundante dos ensinamentos africanos na Capoeira, que é o que devemos reforçar e que ainda não está consolidado em um consenso, mesmo entre os capoeiristas.

Outra questão ainda a ser melhor compreendida, que nos interessa sobremaneira na pesquisa, perpassa pela etimologia do vocábulo, que dá origem à luta a qual pode ser encontrada no acervo linguístico da Língua Portuguesa, indígena e africana banta. Assim, pesquisadores de diversas áreas do conhecimento utilizam inúmeras hipóteses na tentativa de tentar definir a etimologia da palavra Capoeira pelo viés da origem desta arte-luta-jogo.

De acordo com Lussac (2013):

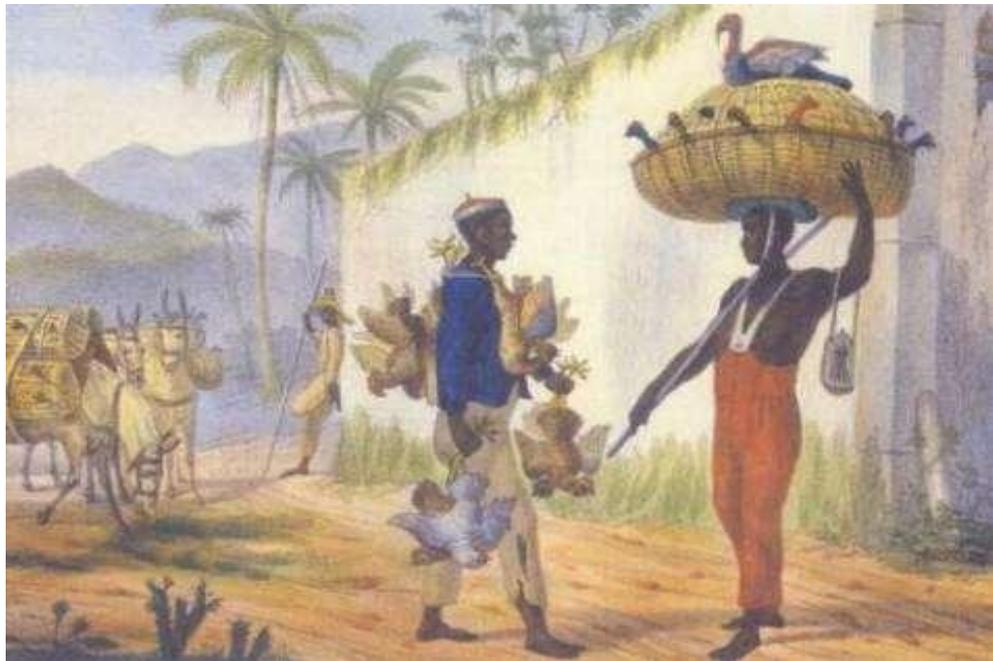
[...] a primeira hipótese defendida por diversos estudiosos sobre o vocábulo perpassa por associá-lo em seu sentido e significado com mato, local de prática ou mesmo onde aconteciam os combates dos escravos fujões ou quilombolas com os capitães do mato. Todavia, ao consultarmos a etimologia da palavra no Dicionário Aurélio Buarque de Holanda Ferreira, encontramos: “Capoeira 2, *s. f.* - Terreno em que o mato foi roçado ou queimado para cultivo da terra ou para outro fim (Apud. CAMPOS, 2009, p. 19).

Podemos inferir que o termo foi relacionado aos africanos que vieram para o Brasil contra a sua vontade, na condição de escravizados, os quais se escondiam e fugiam para essas matas de nome “Capoeira”. Logo depois, o termo foi relacionado aos diversos comportamentos da época, os quais contribuíram para a definição de sujeitos caracterizados

por um “tipo social” estigmatizado, isto é, “desordeiro”, “valentão”, “vadio” e “malandro”, ou seja, um malfeitor de toda ordem. Toda essa estereotipagem resultou em perseguições e em repressão pelo Estado, sendo confirmado pelos registros policiais (*Código 403*)²⁵ do início do século XIX. Inclusive, no avançar do século, a Capoeira é enquadrada como infração penal no artigo 402 do livro *Contravenções em Espécie*, capítulo XIII: Dos Vadios e Capoeira, de 1890.

Outra definição para o vocábulo “Capoeira” foi publicada em 1926, no *Jornal Rio Esportivo*, por Adolfo Morales de los Ríos²⁶, que atrela o termo aos carregadores de grandes cestos, também chamados de “Capoeiros”. Vejamos a figura desses viajantes estrangeiros na obra de Debret (1834).

Figura 1 - Negros Vendedores de Aves



Fonte: Biblioteca Nacional Digital, Jean-Baptiste Debret, *Viagem pitoresca através do Brasil* (1835).

Compreender a amplitude etimológica e conceitual do termo ainda é o grande desafio para os estudiosos sobre o assunto. No entanto, a versão do vocábulo que permeia o senso comum da capoeiragem nos dias de hoje está associada ao “mato baixo”, onde os negros

²⁵ Os *Códices* foram importantes fontes documentais para confirmar a presença da Capoeira no império. Registros policiais do período joanino. Código 403, Relação de presos feitos pela Polícia, 1810-1821, Vol. 1, 13/10/1812, Documentação da Secretaria de Polícia da Corte, Arquivo Nacional.

²⁶ Arquiteto, urbanista, professor e historiador.

fugidos enfrentavam seus perseguidores. É importante salientar que estudos sobre a Capoeira devem considerar o vocábulo, tanto para o “jogo-luta-dança” como para o “tipo social”.

Para alguns pesquisadores, continuando as controvérsias em torno de seu real aparecimento, a Capoeira teria surgido no século XVI; para outros, seus primeiros registros apontam para o início do século XIX. Porém, analisando essas informações na literatura²⁷, carregada por um tom um pouco mais romântico e folclorizado. De acordo com Vieira e Assunção, encontramos as seguintes informações sobre o primeiro período possível para seu surgimento.

Numa noite escura qualquer do século XVI, o primeiro negro escapou da senzala, fugiu do engenho, livrou-se da servidão, ganhou a liberdade. Escapou o segundo, e o terceiro, na tentativa de segui-lo, fracassou. Recapturado, recebeu o castigo dos escravos. (...) As perseguições não tardaram e o sertão se encheu de capitães-domato em busca dos escravos foragidos. Sem armas e sem munições, os negros voltaram a ser guerreiros utilizando aquele esporte nascido nas noites sujas da senzala, e o esporte que era disfarçado em dança se transformou em luta, a luta dos homens da capoeira. “A capoeira assim foi criada” (*Jornal da Capoeira*, 1996, apud, VIEIRA; ASSUNÇÃO, 1998, p. 83).

Com base nesse trecho, que precisa ser melhor entendido, e em outros que vão surgindo através da história oral, sendo popularmente aceitos e intensificados, é que se explica o surgimento da Capoeira. Para explicar sua origem, utiliza-se como pano de fundo a escravidão, a resistência de jogo-dança e luta praticada dentro das senzalas e que, mais tarde, foi transformada em “luta pela libertação” dos sujeitos escravizados, bem como enfrentamento aos maus tratos/castigos do sistema escravagista. Diante disso, podemos afirmar que tal contexto acima apresentado é problemático, uma vez que não se sabe de qualquer registro que garanta que a Capoeira era praticada dentro das senzalas.

Para além disso, podemos extrair informações sobre os possíveis períodos e espaços geográficos e territoriais onde poderiam ter acontecido a sua prática. Há quem defenda que ela teria iniciado no século XVI, no entanto, não encontramos fontes documentais²⁸ para confirmar este surgimento. “Mesmo assim, é um mito aceito pela sociedade em geral, apesar

²⁷ “Antes de ser “descoberta” pelos historiadores há poucas décadas, a capoeira já tinha suas aventuras nas páginas da literatura, dos cronistas, de memorialista do passado imperial” (SOARES, 2002, p. 35).

²⁸ “Com o fim da escravidão, o então Ministro da Fazenda da época, Rui Barbosa, mandou queimar toda a documentação referente à escravidão no Brasil. O objetivo desta medida foi destruir a documentação existente sobre as dívidas de indenizações que a república passaria a ter com os proprietários de terra, mas também ocultar todos os atos bárbaros que a elite detentora de escravos promovera contra os cativos durante trezentos anos, e assim o estado se recusa a assumir o martírio dos africanos durante a construção da nação brasileira” (SILVA, 2008, p. 18).

de não termos conhecimento de nenhum documento histórico mencionando a Capoeira anterior ao século XIX” (VIERA; ASSUNÇÃO, 1998, p. 3). Além disso, os autores também reafirmam que “a capoeira como luta aparece nas fontes de forma massiva a partir da segunda década do século XIX” (Idem, p.16). Porém, é importante perceber que, nas fontes historiográficas, aparecerão outras manifestações correlatas à Capoeira, que se localizam no mesmo período e que não são denominadas como tal, mas que fazem parte deste arcabouço afrodiaspórico no Brasil.

Avançando um pouco mais, encontramos, através do pesquisador Nireu Cavalcanti²⁹ (2004), evidências da Capoeira no período colonial nos registros do Tribunal da Relação do Rio de Janeiro, através do *Código 24* (registros de prisões), livro 10, datado de 25 de abril de 1789. Consta nesses registros a prisão de um homem pardo escravizado que se chamava Adão. Esse sujeito foi preso acusado de ser “Capoeira”. Isso ocorreu um ano após a chegada da Família Real ao Brasil, no início do século XIX, resultando na criação da Guarda Real de Polícia, em 1809. Segundo Soares (2004), a partir desses registros de prisões policiais no período joanino, percebemos que as principais transcrições eram de presos “por capoeira”.

Para além dos registros oficiais das fontes policiais, somam-se as litografias dos viajantes³⁰ estrangeiros. Em tempo oportuno e de inegável valor historiográfico, registraram a presença dos africanos e dos afrodescendentes no Brasil no período Imperial, de modo que essas transcrições se tornassem importantes fontes memorialísticas para a reconstituição da história da escravidão e dos costumes da sociedade naquele período.

Na terceira década do século XIX, quando esteve no Brasil, especificamente no Rio de Janeiro, durante a *Expedição Langsdorff* (1822-1829), o viajante Johann Moritz Rugendas descreveu em seu trabalho a Capoeira tanto de modo textual quanto iconográfico, conforme demonstra a litografia *Jogar Capoeira ou Dança da Guerra*. Além disso, o trabalho do artista auxilia-nos na interpretação de que a Capoeira não é oriunda das senzalas, e sim, dos espaços

²⁹ Ver CAVALCANTI, Nireu Oliveira. *Crônicas históricas do Rio Colonial*. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira/FAPERJ, 2004. Nireu Cavalcanti, arquiteto e historiador, cita o uso do termo “Capoeira”. Em artigo publicado no *Jornal do Brasil*, em 15 de novembro de 1999, sob o título "O Capoeira" após pesquisas no Arquivo Nacional e na Biblioteca Nacional e em Portugal, no Arquivo Histórico Ultramarino e no Arquivo Nacional da Torre do Tombo.

³⁰ Com a vinda da Família Real para o Brasil e com a transferência da Capital da Colônia para o Rio de Janeiro, estes viajantes estiveram no Brasil, durante o século XIX com bastante frequência e relataram o cotidiano da escravidão. Entre os viajantes que vieram para o Brasil, destaca-se: Jean-Baptiste Debret (1816- 1831), Johann Moritz Rugendas (1822-1825 e 1845), Augustus Earle (1820 -1824).

urbanos (figura abaixo), onde, de fato, há registros de sua prática nas primeiras décadas do século XIX.

Figura 2 - Jogar Capoeira ou Dança da Guerra



Fonte: Biblioteca Nacional Digital, Rugendas, Johann Moritz, *Viagem pitoresca através do Brasil* (1822).

De acordo com Reis (2000, p. 1), “A existência da capoeira parece remontar aos quilombos brasileiros da época colonial, quando os escravos fugitivos, para se defender, faziam do próprio corpo uma arma”. Essa gênese sobre o surgimento da Capoeira é confirmada e amoldada por vários estudiosos e praticantes. Contudo, Soares (2004) afirma que a Capoeira tem uma base territorial urbana quanto à sua origem. De acordo com nossos estudos, também corroboramos com esse entendimento, pois não encontramos elemento que comprove sua prática nos quilombos ou nas senzalas, o que encontramos são histórias orais que tendem a romantizar o início da Capoeira, associando a sua prática a áreas rurais, senzalas ou até mesmo no Quilombo de Palmares – não existem registros que comprovem tal prática.

Outra questão a ser analisada e compreendida é sobre a região territorial do seu aparecimento. Cidades portuárias, como Salvador, Rio de Janeiro e Recife, tornaram-se verdadeiros “santuários” da Capoeira antiga (DOSSIÊ, IPHAN, 2007). O estado da Bahia ganhou destaque, muitas vezes, acentuado pela literatura do início do século XIX e pela tradição oral dos expoentes desta expressão corporal, “[...] que, apesar da quase inexistência

de dados, fundamentalmente escritos, e que evidenciassem claramente a presença da Capoeira neste estado, nunca impossibilitaram que esta tradição oral perpassasse indelével todo o século passado” (ARAÚJO E JAQUEIRA, 2005, p. 5).

Ainda de acordo com os referidos autores,

[...] em contraposição à escassez documental no estado da Bahia que faça alusão à luta brasileira encontramos, para o estado do Rio de Janeiro, referências documentais de várias ordens. Estas retratam efetivamente a presença da Capoeira nos períodos históricos brasileiros, encontrando no início do século XX quem a defendesse como sendo expressão, por excelência, carioca (Idem, p. 5).

Além disso, mesmo não contando com uma documentação farta como a do Rio de Janeiro, há evidências da presença da luta da Capoeira “[...] em várias cidades do Brasil colonial, e não exclusivamente nos estados da Bahia e Rio de Janeiro” (Idem, p. 3). Desse modo, não podemos afirmar, com segurança, que sua paternidade seja baiana. Percebemos que a Capoeira ocorreu no Rio, na Bahia, em Pernambuco, em Belém e em todo lugar onde ocorreu o tráfico negreiro africano.

Voltando à memória da Capoeira na primeira metade do século XVIII, a imagem dos “Capoeiras” estava associada às muitas faces da pobreza (SOARES, 2004) e, muitas vezes, relacionada à figura da marginalidade. Logo, o Estado cria uma vasta legislação repressiva³¹ para os “tumultos” e as “desordens”. A primeira delas foi o Código Criminal 1830 e, mais tarde, em 1832, no Código de Processo Criminal, que estabelecia o modo como as pessoas de vida pobre seriam tratadas pelo governo, ou seja, redefiniu como seria o comportamento dessas pessoas na colônia, sobretudo o comportamento dos escravizados (Idem, 2004).

Ademais, na primeira metade do século XIX até o final do mesmo século, o Estado brasileiro utilizou-se de repetidas tentativas para reprimi-la, o que acabou por culminar em sua criminalização, conforme previsto no Código Penal de 1890³² – “repressão aos Capoeiras” (Idem, 2004). Inclusive, não por acaso, os vadios³³ foram colocados no mesmo texto da lei.

³¹ Em 1816, um negro estava sujeito a trezentos açoites e a partir de 1819 aos mesmos açoites e mais três meses de trabalho forçado nas obras públicas (SOARES, 2004).

³² “Fazer nas ruas e praças públicas exercício de agilidade e destreza corporal conhecida pela denominação de Capoeiragem: andar em carreiras, com armas ou instrumentos capazes de produzir lesão corporal, provocando tumulto ou desordens, ameaçando pessoa certa ou incerta, ou incutindo temor de algum mal; Pena de prisão celular por dois a seis meses” (BRASIL, 1890).

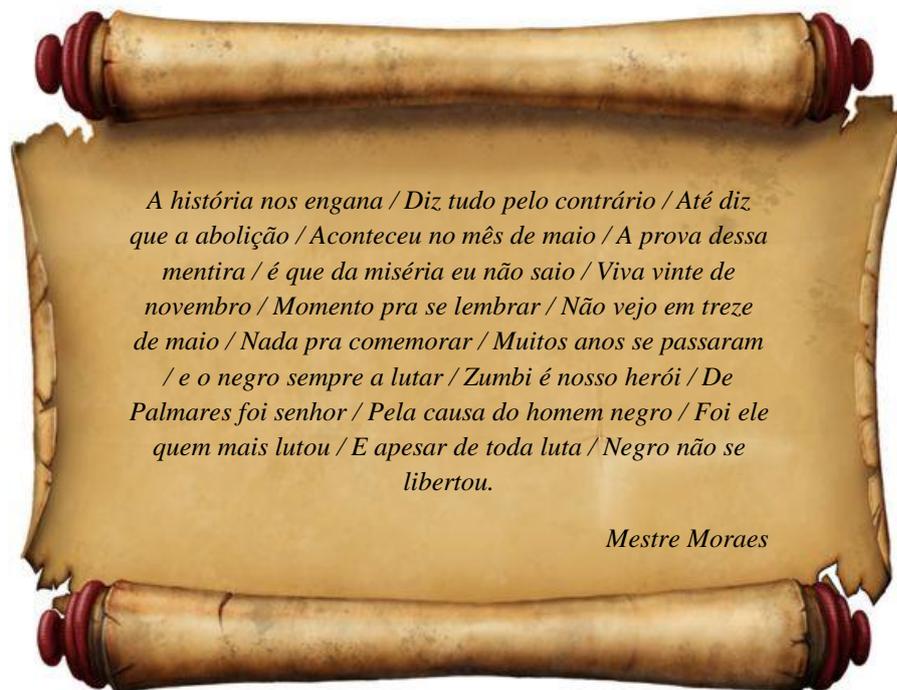
³³ Plural de “vadio”, incluído nos registros policiais.

Segundo Albert Alan de Sousa Cordeiro:

A capoeira deixou de ser crime a partir de 1934, através de um decreto expedido pelo presidente Getúlio Vargas, o jogo passaria a gozar de um reconhecimento e de maior prestígio perante a sociedade. Porém, o imaginário o qual deu a pecha de vagabundagem permaneceu por muito tempo (CORDEIRO, 2013, p. 41).

No excerto acima, o autor nos traz que o Estado procurou ocultar este período da historiografia brasileira, como podemos verificar em alguns ensinamentos cantados nas rodas. Ao som da bateria de instrumentos, desvela-se o que, intencionalmente, a história tentou esconder, vide canção de Mestre Moraes³⁴:

Figura 3 - Canção: Rei Zumbi dos Palmares



Fonte: Capoeira Angola: Salvador from Brazil. EUA: GCAP, 1994, Trindade, Pedro Moraes.

Até aqui, a Capoeira apresentou-se em diversos delineamentos de expressividades plurais e com múltiplas interpretações, rasuras e contradições ao longo do tempo acerca de sua história, origem, formação e práticas. Isso nos faz pensar em “várias Capoeiras”.

De acordo com Gramsci (2000), a manifestação cultural “pede” para ser pensada. Seja “pensada” pelo mito – que tem suas “razões implícitas” a serem discutidas, dentro ou fora dos respectivos contextos –, pelas alegorias e tantas outras narrativas culturais, pela oralidade,

³⁴ Mestre Moraes é um dos grandes nomes da Capoeira Angola no Brasil. Seu nome de batismo é Pedro Moraes Trindade. Em 2003.

pelo senso comum – a seu modo e espontaneidade – e por intelectuais “orgânicos ou hegemônicos”.

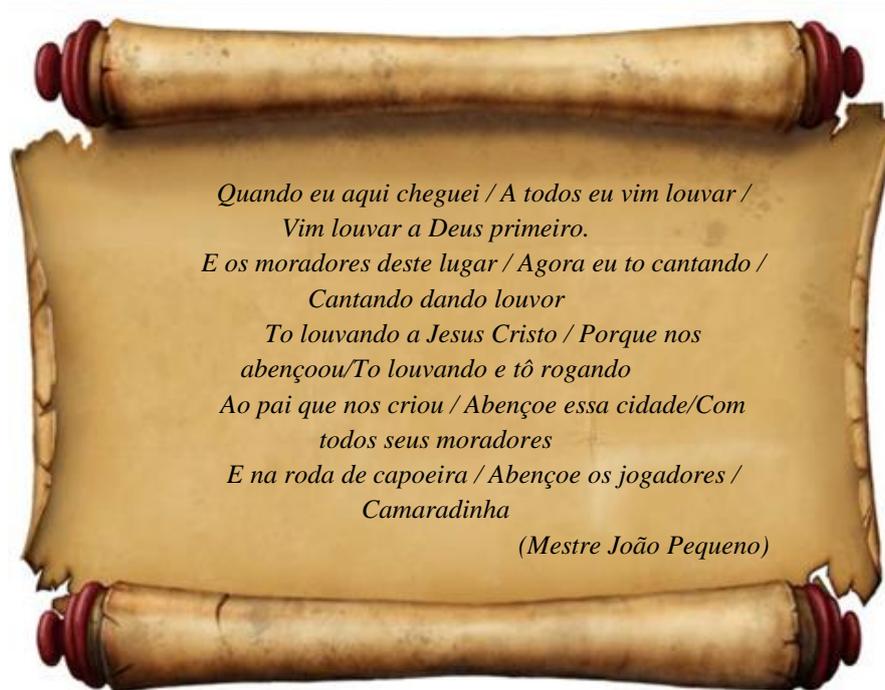
A propósito, o pensamento de Gramsci (2000), aqui lembrado, aplica-se perfeitamente à Capoeira. Assim sendo, vocacionada a uma pluralidade nem sempre bem assimilada, tampouco compreendida em sua essência, trata-se de uma arte difusa em processo contínuo de (re)leitura histórica e prática. Esta se apresenta com uma característica multifacetada e resistente, em um contexto em que a cultura está em constante transformação. Contudo, é importante ressaltar, neste processo de revisitação histórica e prática, que a resistência da população negra, ora apagada pela história, e por que não pelos seus praticantes, contribuiu e contribui para a formação desta arte-luta-jogo, inclusive, para a cultura nacional brasileira de modo geral, em diálogo com outras manifestações africanas e afro-brasileiras.

Dito isso, precisamos compreender melhor a história desta arte-luta-jogo, para ser melhor vivenciada pelos seus praticantes, sobretudo para ser melhor assimilada nos meios escolares e acadêmicos, pois não nos foi ensinado a compreender a cultura africana e afro-brasileira a partir da cosmovisão afrodiaspórica³⁵. Sendo assim, no próximo item, apresentaremos a relevância pedagógica dos elementos práticos da Capoeira e reivindicaremos sua prática de ensino no Instituto Federal do Triângulo Mineiro – *Campus* Uberaba.

³⁵ Essa cosmovisão reivindicada reconhece a ancestralidade, a valoriza e resgata a ideia de coletividade, em que se, respeitam as vivências e as experiências dos mais velhos.

1.2 CAPOEIRA: DA MAGIA EM SUA PRÁTICA À RELEVÂNCIA “PEDAGÓGICA” DE SEUS SIGNIFICADOS, FUNDAMENTOS E TRADIÇÕES COMO PROPOSTA DE ENSINO

Figura 4 - Canção: Quando Eu Aqui Cheguei



Fonte: Antologia de ladainhas e corridos, Mestre João Pequeno, 2003.

O texto (e canção)³⁶ em destaque trata-se de uma abertura de roda de Capoeira. Abrindo a roda sob um novo olhar – contraditório, intrigante, cantado e encantado com seus ritos e tambores –, essa Capoeira era considerada “coisa de preto/as”, encarada como um problema para os mantenedores da ordem pública no decorrer do século XIX. Com o passar do tempo e com suas resistências, acabou sendo sequestrada pelas nacionalidades modernas e, na primeira metade do século XX, tornou-se símbolo de memória e identidade nacional, então considerada uma das maiores manifestações culturais do povo brasileiro, atualmente praticada em mais de 150 países.

Nesse sentido, iniciamos este capítulo a partir de questionamentos que nos possam trazer respostas às perguntas, a saber: quais os fatores que dificultam a implementação da Lei 10.639/2003 no IFTM – *Campus* Uberaba? Por que a Capoeira não foi inserida no rol de

³⁶ Ao longo deste capítulo, apresentarei algumas músicas cantadas no cotidiano da Capoeira. Entretanto, fiz questão de manter a letra original, respeitando a época de sua criação, os sotaques dos cantadores, destacando as linguagens originais como eram pronunciadas.

conteúdos de ensino no Instituto Federal do Triângulo Mineiro, uma vez que esta prática já existe em outras Instituições Federais de Ensino Técnico e Superior? Quais saberes perpassam o ensino da Capoeira e podem ser aproveitados pelo IFTM, sobretudo pelo *campus* pesquisado?

Para responder a essas perguntas e tantas outras que surgem ao longo da pesquisa, apresentaremos e reivindicaremos neste capítulo a prática educativa da Capoeira, como uma cultura negra, com acento especial em sua relevância pedagógica para o Ensino Médio Integrado do IFTM – *Campus* Uberaba, como estratégias possíveis para inserção da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no referido *campus*. É o que pretendemos!

É notório que a Capoeira e tantas outras manifestações populares, sobretudo africanas e afro-brasileiras, ainda encontram-se negligenciadas nos estabelecimentos formais/oficiais de ensino, mesmo tendo como base sua salvaguarda, além do seu reconhecimento nacional, mundial e a Lei 10.639/2003. Esta arte-luta-jogo, sobretudo nos anos mais recentes, após o golpe civil-parlamentar de 2016, já carecia e ainda carece, de um apoio mais efetivo pelo Estado brasileiro, no sentido de promover políticas efetivas, ações permanentes que extrapolem editais de fomentos esporádicos e atividades específicas, para a manutenção dos profissionais (mestres/professores) que trabalham com esta arte.

De acordo com Santos e Kato:

A essência da capoeira [...] Apresenta um caráter de resistência demonstrado por seus ritos que preservam aspectos da música, da língua, da dança e referências históricas dos negros escravizados constituindo um universo simbólico cultural, com percursos de aprendizagens que diferem do conhecimento científico (SANTOS E KATO, 2019, p. 7).

O que há de mais caro para nosso estudo em foco é que sua prática se configura em um rico processo pedagógico, pautado em uma educação libertadora. A Capoeira apresenta um conjunto de significados, símbolos e tradições, difundidos historicamente como resistência cultural. Portanto, já passou da hora de se pensar em estratégias pedagógicas para sua efetivação no contexto do IFTM, especialmente no *Campus* Uberaba.

Compete-nos apresentar, neste estudo, a rica fruição de práticas pedagógicas existentes impregnadas na ação cultural, artística e educativa da Capoeira, perpassando elementos, a saber: o que é ensinado; como é ensinado; quem ensina; o que é aprendido e quais valores são mais evidentes nesta arte-luta-jogo. Ressaltamos que essa rica prática é ensinada através de

um conjunto de saberes transmitidos pela convivência diária, observação e experiência nos locais de treinos/rodas, sobretudo condensados na figura legítima e representativa do mestre³⁷.

Os mestres são figuras centrais e guardam verdadeiras tramas simbólicas sobre essa arte, registradas na memória, produzidas pelas experiências e apresentadas pelas histórias contadas e cantadas nas rodas de Capoeira. Eles são responsáveis por salvaguardar e transmitir os segredos dessa arte-luta-jogo, utilizando-se das mais variadas formas, como: oralidade, ancestralidade, corpo e ritualidade.

Para tanto, as práticas (experiências) e sua fruição, viva, latente, de memórias (narradas) daí resultantes são transmitidas através da oralidade e têm na palavra o elemento educador, revisitor de histórias, causos e mitos, os quais são reverberados antes, durante e depois dos treinos e rodas, destacando-se histórias, metáforas da vida dos capoeiristas com as dos grandes mestres: Bimba, Pastinha, Besouro, Nagé³⁸, dentre outros. As histórias narradas também são entoadas através das cantigas nas rodas de Capoeira, margeadas pela memória dos cantadores e se constituem de um verdadeiro imaginário simbólico. Símbolos esses que permitem aos seus praticantes, de modo geral, alinharem suas práticas de ensino de acordo com os diferentes “estilos” – Capoeira Angola ou Regional. Para além disso, a disciplina e o respeito aos camaradas (colegas de treino), à roda e aos instrumentos são primordiais e, ao mesmo tempo, evidentes, tanto na Capoeira como em qualquer outra arte marcial e são ensinados e lembrados o tempo todo durante treinos/rodas.

Outro aspecto importante nesta arte, luta e jogo, na perspectiva da construção de memórias e experiências, recai sobre o exercício de estar presente, ou seja, é preciso estabelecer o convívio diário nos treinos, nas rodas, conseqüentemente aprender escutar e observar os que têm mais “experiências”. Contudo, com o tempo de prática, o aprendiz acaba se tornando um discípulo³⁹ e passa a preservar e a transmitir os saberes apreendidos nessa arte.

³⁷ Representado também pelos mais velhos na Capoeira, não só aqueles que têm mais idade, quando comparadas, mas os mais velhos, neste caso, podem ser associados àqueles que têm mais tempo de prática (professores, discentes mais avançados/graduados, etc).

³⁸ Nagé: capoeirista famoso no Recôncavo Baiano. Sua valentia e suas histórias eram permeadas por travessuras de bravura e malandragem.

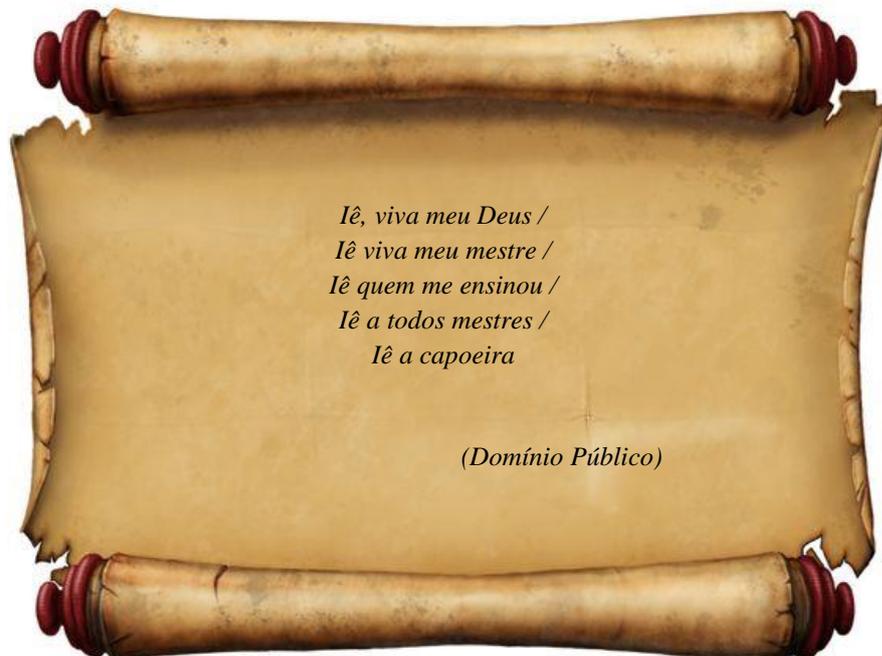
³⁹ Aprendiz: aquele que recebe as informações. Discípulo: aquele que vai além das informações recebidas por alguém, este segue as ideias e as doutrinas de quem o ensinou.

Outro elemento que recebe um acento especial na prática educativa da Capoeira é a ancestralidade, que se configura a partir da cosmovisão africana e afro-brasileira, a qual apresenta um encontro com o outro e com nós mesmos, em uma relação que se desdobra entre os que vieram antes – nossos ancestrais – e os que vieram depois, em uma simbiose entre mundos visíveis e invisíveis, ou seja, entre corporeidade e espiritualidade, em um diálogo entre tempos presentes e passados (ancestrais). Nesse contexto, inclui-se o respeito aos mais velhos, os que vieram antes de nós (capoeiristas) nesta arte.

A exemplo de reverência, temos as louvações (a louvação é um canto de louvor e de agradecimento aos nossos ancestrais/mestres) cantadas pelos solistas na roda acompanhada pela bateria dos instrumentos e pelas pessoas que ali participam. A bateria na Capoeira é muito importante e pode variar de acordo com cada grupo, sendo, geralmente, formada por: três berimbaus, um atabaque, um pandeiro, um reco-reco e um agogô. Vale ressaltar que esses instrumentos também são considerados sagrados no cotidiano das rodas, principalmente, o berimbau.

Vejamos uma louvação de domínio público e o ritual que precede este momento na Capoeira:

Figura 5 - Louvação de Capoeira



Fonte: Arquivo pessoal do autor.

Neste momento, alguns participantes abrem os braços, ou até mesmo apontam, para o mestre em um sinal de agradecimento pelos ensinamentos.

Outro elemento vital nesta arte é o que perpassa pelo corpo, podendo ser entendido como um “[...] guardião de memórias e saberes, partindo do pressuposto de que todo saber, para se manifestar, necessita de um suporte físico” (RUFINO, 2018, p. 16). Assim, através da ginga, dos golpes, o corpo representa uma rede de sentidos e significados como salienta Sodré (1996).

Cada capoeirista apresenta um jeito singular no gingado, no qual se objetivam ações táticas nos movimentos, na ludicidade do jogo e no ato simbólico de entrar na roda. Alguns gingam lutando; outros, dançando, mostrando-se firmes e leves ao mesmo tempo. Ao encontrarem o equilíbrio e o desequilíbrio é que criam e recriam situações através do corpo, corpo este que ginga na roda. Segundo Rufino:

Gingam, negaceando, desconstruindo o que já está posto e, construindo ideias, jogam com os paradoxos e complexidades da vida a através do molejo, malícia e segredos contidos nas mandingas desta arte. Esse último “é mumunha de nego véio, é buraco de cobra, é nó em corda seca, é Besouro Preto que avoa! Mandinga” [...], “quem viu, viu! Quem sabe, sabe! Quem tá dentro não sai, e quem tá fora não entra!” (RUFINO, 2018, p. 17).

O corpo na Capoeira não representa apenas a “constituição física” de quem a prática, representa muito mais que isso, isto é: uma “rede de relações” e “reivindicações” no universo artístico que a fundamenta.

Para adentrarmos ainda mais o mundo da Capoeira, precisamos trazer aqui outro elemento-chave presente nesta prática: a ideia da “roda de Capoeira”, consagrada como ritual na perspectiva da cosmovisão afro-brasileira. Isso porque nesta arte o sagrado e o profano se encontram em intenso “diálogo”, como muito bem esclarece Eliade:

O rito reatualiza o mito, dando sentido às práticas sociais. Todo o processo que antecede e que ocorre durante a roda, como a composição dos instrumentos, a disposição dos jogadores, seguindo uma formatação hierárquica (gradação), a bênção ao pé do berimbau antes do jogo, assim como, a ordem das cantigas (ladainha, louvação e corrido) entoadas na roda são elementos que reafirmam o rito (ELIADE, 1996, apud COLUMÁ, 2013, p. 1).

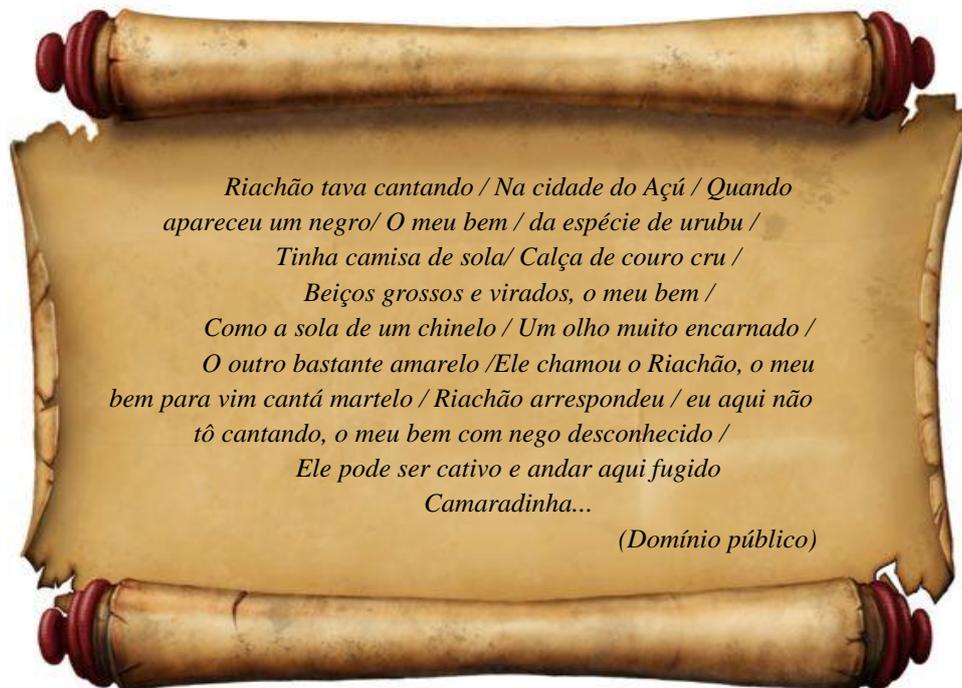
Assim, antes de iniciar a roda, são trazidos os instrumentos – geralmente, três berimbaus, um pandeiro, um atabaque e um agogô. Os instrumentos são preparados cuidadosamente, os berimbaus são arqueados e afinados. Um simples descuido de quem está preparando o berimbau pode quebrar a madeira ou deixá-lo sem afinação, ou seja, na

linguagem da Capoeira, “o berimbau não casou” significa que não deu afinação correta de acordo com a cabaça correspondente àquela madeira de berimbau.

A roda de Capoeira começa tradicionalmente com dois jogadores agachados, ao pé do berimbau, ouvindo atentamente a ladainha⁴⁰, onde se reconstrói um cenário (imaginário); visualizam o que se canta, como se a nota musical e a palavra se transformassem em lua e mar; suor e sangue; canavial e chibata; quilombo e resistência. Logo em seguida, há a louvação e, depois, o corrido. Com esta descrição do canto da ladainha, no início da roda da Capoeira, é possível enumerar algumas características próprias desta manifestação da cultura popular, como a sua musicalidade; a transmissão de saberes através da oralidade; o profundo sentimento de pertencimento ao grupo; a valorização da ancestralidade; a ludicidade como uma das suas atribuições mais latentes.

Vejamos o exemplo de uma ladainha:

Figura 6 - Canção: Peleja do Riachão com o Diabo



Fonte: Arquivo pessoal do autor.

⁴⁰ Primeira canção entoada nas rodas de Capoeira. Essa canção por muitas das vezes ressalta personagens históricos, consagrados e míticos no universo da Capoeira, como mestre Bimba, mestre Pastinha ou Besouro Mangangá. Outra canção cantada na Capoeira, a qual se denomina “canto corrido”, caracteriza-se como um conjunto de cantigas com respostas rápidas.

A ladainha é seguida pelos demais instrumentos, sem interrupção do solista (cantador); logo vem a louvação – “Iê viva meu Deus...” – e os demais participantes respondem o coro “Iê viva meu Deus camarada”. Em seguida, o mestre/professor (que está no comando da roda) abaixa o berimbau entre os jogadores, uma espécie de sinal para se iniciar o jogo, “[...] aqueles outrora agachados, não serão apenas dois, serão a personificação de uma força transcendental, inefável, que somente os que estão na roda podem experimentar: o Axé” (CORDEIRO, 2013, p. 30).

O jogo configurado pelos sujeitos destaca a coletividade, a amizade, o respeito e a ajuda mútua. Geralmente, o jogo na roda não termina com a vitória de um dos capoeiristas. Não existe ganhadores e perdedores. “Na realidade, nem mesmo existe uma luta, pois se fala em jogo ou, nos termos mais antigos, em brincadeira ou vadiação” (ZONZON, 2011 p. 30). Para Falcão (1996), em substituição à violência e à submissão do outro, a prática da Capoeira centraliza a importância do ritmo, do ritual e do lúdico.

Mestra Janja (2004) ensina que a roda de Capoeira “é considerada o espaço para onde todas as ações se encaminham [...] formada por pessoas, movimentos, instrumentos, ritmos, metáforas, sotaques, e está estruturada a relacionar o visível e o não-visível aos entendimentos sobre a preservação destes conteúdos” (ARAÚJO, 2004, p. 25).

Também é na roda de Capoeira que surgem a magia de sua prática, as surpresas, o encantamento. Este último, para Eduardo David de Oliveira:

[...] não é, em si mesmo, nem bom nem mau. [...] É uma atitude simplesmente. Uma atitude paradoxal, mágica, potente. É no espaço da roda, dotado dos elementos citados acima, que vamos ao encontro da nossa ancestralidade, que nos conhecemos ao mesmo tempo em que consolidamos nossas práticas nessa arte, luta, dança, luta-e-jogo, música, canto e, sobretudo, resistência. E na roda de Capoeira que vamos ao encontro de nossa alteridade (OLIVEIRA, 2007, p.258).

É através da ginga corporal, no ritual da roda, que conseguimos dialogar e interpretar o nosso mundo e, muitas vezes, o do outro.

[...] Todos(as) participam, seja cantando, tocando ou jogando – e a participação de cada um(a) é importante, durante todo o ritual. Seguindo o princípio de circularidade da roda, cada pessoa tem espaço para se expressar, corporalmente e musicalmente, para criar seu jogo, seu diálogo corporal com outra pessoa [...] (MACHADO E ARAUJO, 2011, p. 7).

É na roda também que acontece toda valência rítmica dos instrumentos, como berimbau, pandeiro e atabaque, que guardam uma estreita relação com outras manifestações oriundas dos africanos e de seus descendentes no Brasil. Quanto ao berimbau, considerado o misterioso arco musical, com sua beleza rítmica, ao mesmo tempo, “forte” (luta/resistência) e “espiritual/ancestral” (raízes), recebe várias denominações. Provavelmente, oriundo da África, onde o instrumento é conhecido como “urucungo”; em Cuba, é conhecido como “burumbumba”; no Brasil, é conhecido como “berimbau de barriga”, tendo sido inserido na Capoeira logo após o tambor (atabaque). No período imperial, de acordo com Soares (1999) registra-se a utilização pelos negros de ganho⁴¹, a fim de chamar a atenção dos transeuntes para seus produtos.

No Brasil, existem três tipos de berimbau: gunga (ou berra-boi), médio e viola. Cada um deles assume funções específicas na roda. O primeiro, com o som mais grave, controla a marcação do ritmo, além de funcionar também como centro da roda (como o coração da orquestra). Geralmente, quem toca esse berimbau é o mestre, ou responsável pela roda, um capoeirista mais experiente; o segundo toca as notas inversas, apresentando-se com um som um pouco mais agudo; o terceiro faz a improvisação (solando), com um som bem agudo. Esse instrumento também apresenta uma variedade de toques: São Bento Grande, São Bento Pequeno, Iuna e Santa Maria⁴², etc. Enfim, o berimbau também pode ser considerado um grande instrumento de comunicação entre povos das mais variadas expressões culturais.

Outra relevância pedagógica presente na prática da Capoeira perpassa pelo fator “canto”, pois apresenta interações e sentimentos. Elementos esses, muitas vezes, margeados por mitos, lendas e crenças. Além disso, a musicalidade presente na Capoeira está intimamente ligada à fisiologia do corpo humano, que se expressa na batida do coração e na respiração. Quem nunca esteve em uma roda não percebe esses sentimentos – eis um de tantos valores de sua prática!

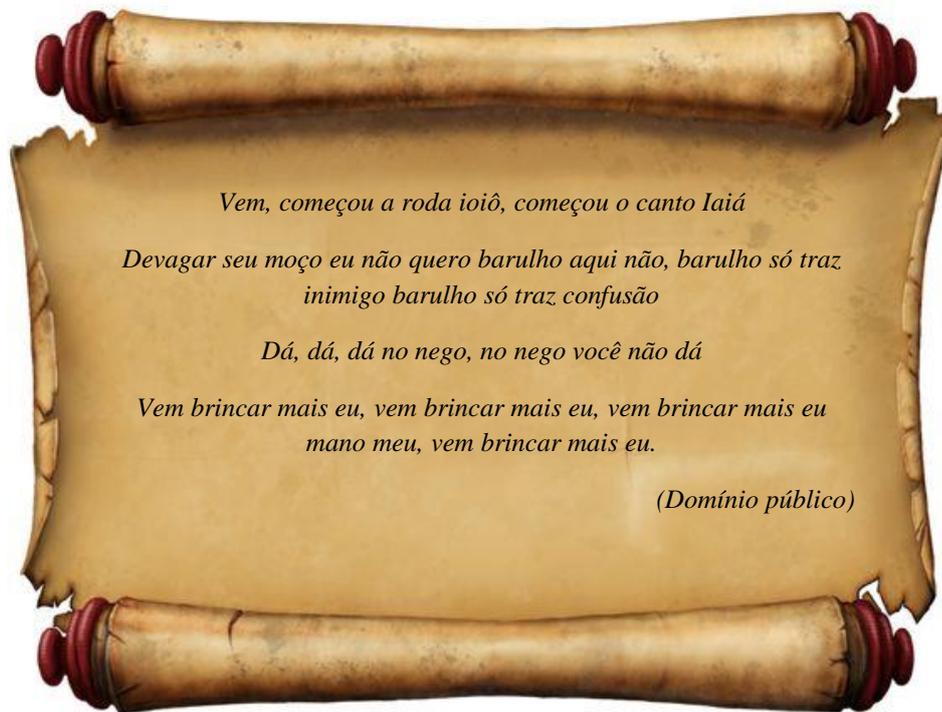
Assim, as músicas cantadas nas rodas parecem ganhar vida, aguçam nos seus praticantes pertencimento, reforçam ideologias e resgatam epistemologias. As músicas também sugerem comportamentos, muitas vezes, representados por ações corporais, que vão

⁴¹ Escravizado que vendia as mercadorias no período escravocrata e passava o lucro da venda para o seu senhor.

⁴² Os toques revelam o que entendemos como oriundos do “catolicismo afro-brasileiro”, pois eles guardam nome de santos católicos. É através destes toques que o jogo pode ficar mais rápido ou mais lento.

desde a brincadeira (malandragem, ludicidade), o jogo mais ameno, até o jogo mais duro, mais acirrado. Vejamos:

Figura 7 - Canções de Capoeira



Fonte: Arquivo pessoal do autor.

Pelo exposto até então, fica evidenciado que a musicalidade está intimamente ligada à prática desta arte tão “educadora”. Mesmo assim, com toda esta riqueza pedagógica, ainda não conseguimos responder várias questões que nos trazem inquietações à presente pesquisa, o que nos permite questionarmos: **(a)** como ela é vista como produtora de saberes e de uma pedagogia fora do universo dos capoeiristas que a praticam? **(b)** por qual razão a escola ainda reproduz a Capoeira de modo raso, artificial e mesmo estereotipado em eventos pontuais e atividades similares, com ênfase em sua folclorização? **(c)** por que esta arte e luta, ligada diretamente à História do Brasil, símbolo de resistência e luta pela libertação contra os vários tipos de dominação, não recebe a mesma atenção que as práticas orientais profundas, formativas de corpo e mente, como o Hatha Yoga Oriental, tão (positivamente) difundido em nosso país?

Outra questão que nos traz inquietações perpassa pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB 9394/96), ao apontar a necessidade da formação de professores em cursos de nível superior para atuação na Educação Básica. Entretanto, muitos profissionais de Capoeira (mestres/professores), que detêm o domínio do saber cultural orgânico da Capoeira,

ainda não são habilitados em cursos superiores. **(d)** Seria esse o motivo para que a Capoeira reste limitada enquanto atividade extracurricular ou ainda não ser inserida de fato no currículo? **(e)** Por que a escola não aproveita o elemento teórico e prático da Capoeira nas disciplinas do núcleo duro de formação educacional ou profissional discente? **(f)** O que dizer dos projetos de Licenciatura neste quesito? **(g)** Qual a importância da prática da Capoeira nos espaços educacionais como política afirmativa e parte integradora da Lei 10.639/2003?

Perguntas ainda com respostas parciais, ou mesmo sem respostas. Mas continuaremos reivindicando sua prática no contexto do IFTM, pois, como dizia mestre Pastinha, “Capoeira é mandinga, é manha é malícia. É tudo que a boca come”. Seguindo a fala do mestre, é uma arte completa, que carrega riqueza em sua prática, que possibilita o cruzamento plural de saberes, e não a linearidade de um saber único (universal/eurocêntrico), que, se inserido na escola, sobretudo no Instituto Federal do Triângulo Mineiro – *Campus* Uberaba, poderá auxiliar na efetividade da Lei 10.639/2003.

Adeus, adeus boa viagem, eu vou-me embora, eu vou com Deus e Nossa Senhora. No próximo capítulo, vamos tratar sobre a escola no Brasil e sua base de ensino, buscando responder algumas das indagações apresentadas na pesquisa, tendo esta a necessidade, ainda premente, de descolonizar o saber escolar.

2 A ESCOLA SOB UMA HERANÇA DETERMINADA PELO EUROCENTRISMO

Neste capítulo, apresentaremos a genealogia construída pelo sistema educacional brasileiro, que habitou seu sistema de ensino sobre a égide das epistemologias ocidentais. Dessa forma, refutando epistemologias que não fazem parte desse arcabouço – perseguindo, apagando e silenciando os sujeitos a partir da ideologia de superioridade “brancocêntrica”, como é o caso dos saberes africanos e dos seus descendentes –, conseqüentemente, acaba-se, ainda que de modo indireto, legitimando a existência do racismo na educação brasileira. Assim, neste capítulo, é pertinente apresentarmos a mobilização dos movimentos negros no país para a promulgação da Lei 10.639/2003, que, embora torne obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos escolares, ainda encontra-se negligenciada nos estabelecimentos de ensino. É o que veremos!

Levantamos essas questões neste capítulo acreditando que a escola é um palco social onde se pode (e deve) potencializar e fundamentar experiências para a vida em sociedade. Ela também acaba se constituindo como um espaço de (re)existência, de luta e resistência à medida em que se permite a apropriação de outros saberes, neste caso, dos saberes africanos e de seus descendentes. Nesse enfoque, é com tal paradigma de escola que queremos agenciar nossas pautas, não como um equipamento de formação humana e social, *locus* por excelência da pluralidade, que, de forma contraditória, desqualifica e silencia os saberes de outros povos que não estão nessa centralidade europeia de conhecimento. Conforme Trindade (1994), é com essa escola legitimadora das desigualdades raciais, que se apresenta de forma burocrática, hierárquica, machista, elitista e, fundamentalmente, racista, que propomos a inserção dos saberes africanos e afro-brasileiros, conjuntamente com a prática da Capoeira em seu rol de ensino, conforme apresentado no capítulo anterior.

2.1 AS DESQUALIFICAÇÕES DOS SABERES AFRICANOS E DOS SEUS DESCENDENTES NOS ESTABELECEMENTOS DE ENSINO

Partimos da confirmação de que o projeto educacional brasileiro habitou seu sistema de ensino a partir das epistemologias ocidentais, ainda que no campo educacional brasileiro, tenhamos grandes referências, como Nilma Lino Gomes (2002), Rosa Margarida de Carvalho Rocha (2007), Paulo Freire (1921-1997), Anísio Teixeira (1900-1971), Darcy Ribeiro (1922-

1997), Florestan Fernandes (1920-1995), Milton Santos (1926-2001), entre tantos outros insignes pensadores/as da sociedade brasileira. Não obstante, fomos e ainda somos reféns dessa égide ocidental, a qual privilegia e valida o conhecimento eurocêntrico como saber absoluto.

Sob um modelo eurocêntrico de ensino e de sociedade almejada, a educação brasileira apresenta gestão e prática docente problemática e discriminatória. De acordo com Trindade (1994, p. 71), “[...] exercida, cotidianamente, às custas de muito exercício de repetição, criatividade, ensejando em quem é o ‘melhor’, o mais desenvolvido à imagem e semelhança de Deus, a matriz étnica (racial e cultural) mais avançada”.

Os povos nativos recebiam uma educação “domesticadora”⁴³, com o objetivo de discipliná-los e incluí-los em uma lógica de trabalho escravizado, conseqüentemente, ficando à mercê da instrução pela instrução. Já para a classe elitista, preconizou-se uma educação com destaque para valores morais cívicos e religiosos. Nesse sentido, confere-se que o direito à educação permanecia restrito a alguns, como no caso dessa última classe, que usufruía cada vez mais de seus privilégios, tanto para fins de ascensão social quanto para manutenção do status quo. Em contraponto, os povos indígenas e negros foram relegados, sendo instruídos para o trabalho e para a qualificação da mão de obra.

Em que pese atuais avanços na legislação e nas políticas públicas, e aqui o foco nas educacionais, sob a resistência histórica dos próprios negros, nem sempre foi assim. A partir de um olhar retrovisor, não nos é difícil constatar o que é evidente: não existia ensino escolar para negros. Tal inclusão social, participativa, política e representativa, vem sendo construída ao longo da nossa história com repercussão cada vez maior atualmente. Já nas origens da riquíssima pluralidade da formação do povo brasileiro, a restrição educacional para negros pode ser verificada nas leis e nos regulamentos aprovados pela Corte Portuguesa. A Constituição Imperial de 1824, por exemplo, previu a educação primária gratuita a todos os cidadãos, no entanto, excluía os escravizados dos estabelecimentos oficiais de ensino.

⁴³ Termo utilizado por Paulo Freire para conceituar a educação realizada no Brasil e em outros países, cujos resultados tornam o homem um ser dependente dos preceitos determinados pelas classes dominantes. Através desse tipo de educação, o sujeito torna-se receptor passivo de informações que lhe são depositadas por outrem (FREIRE, 1981, p. 65-87).

De acordo com Saviani (1999), em 1827, foi publicada a primeira lei nacional sobre instrução pública, que vigoraria até 1946, todavia, ela não fazia qualquer menção à educação escolar de negros. Já a década de 1850 tem como marco o Decreto nº 1.331, conhecido como Couto Ferraz, de 1854, que aprovou as medidas de regulamentação do ensino primário e secundário na Corte, mas estabeleceu que os escravizados não seriam admitidos nas escolas públicas do país em nenhum dos níveis de ensino.

No período de 1870, ocorreram algumas transformações na educação do país, especificamente no ano de 1878, no qual foi publicado um decreto de Reforma do Ensino Primário e Secundário, que permitiu a matrícula de negros libertos maiores de quatorze anos nos cursos noturnos. No ano seguinte, em 1879, foi publicada a Reforma do Ensino Primário e Secundário proposta por Leôncio Carvalho⁴⁴. Esta instituía a obrigatoriedade do ensino dos sete aos quatorze anos e extinguiu a proibição dos escravizados de frequentarem as escolas públicas. De acordo com Marcus Vinicius Fonseca:

[...] as práticas educativas não buscavam uma transformação no status dos negros na sociedade livre, mas sua manutenção na condição que foi tradicionalmente construída ao longo de mais de três séculos de contato entre negros e brancos: deveriam permanecer como a parcela de mão de obra [...] (FONSECA, 2002 p. 142).

Essas legislações pretéritas (proibitivas) confirmam a legalidade do racismo nos estabelecimentos de ensino, além de reduzirem as oportunidades de integração dos negros nesses espaços, pois o legado deixado nos séculos anteriores assumiria novos contornos. Diante disso, continua sendo comum no cotidiano escolar que as concepções educacionais ainda permaneçam orientadas por ideologias discriminatórias, no que tange à escola em manter e ratificar o modelo racista europeu. Isso porque, “[...] na Europa, o Mal é representado pelo negro, [...] o carrasco é o homem negro, Satã é negro, fala-se de trevas, quando se é sujo, se é negro – tanto faz que isso se refira à sujeira física ou à sujeira moral [...]” (FANON, 2008, p. 160). Atitudes e características infundáveis daquilo que foi determinado pelo colonizador remodelam e empregam conceitos e sentidos sociais, estéticos,

⁴⁴ O Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879, apresentado por Leôncio de Carvalho, previa a criação de cursos para adultos analfabetos, livres ou libertos, do sexo masculino, com duas horas diárias de duração no verão e três horas no inverno, com as mesmas matérias do diurno.

econômicos, ideológicos e epistemológicos para o “ser negro”. Conforme Munanga (2019), trata-se de uma espécie de “retrato-acusação”⁴⁵. Ainda à luz do pensamento do estudioso:

A desvalorização e a alienação do negro estende-se a tudo aquilo que toca a ele: o continente, os países, as instituições, o corpo, a mente, a língua, a música, a arte, etc. Seu continente é quente demais, de clima viciado, malcheiroso, de geografia tão desesperada que condena à pobreza e à eterna dependência. O ser negro é uma degeneração devida à temperatura excessivamente quente (MUNANGA, 2019, p. 30).

É curioso compreender que, para a consolidação do discurso racista, não bastou somente estabelecer os ditames de inferioridade através de fatores climáticos, foi preciso buscar nas diversas teorias científicas esta fundamentação, como no caso das *Sagradas Escrituras* Jesus (2017). Segundo Fanon,

[...] a separação das raças brancas e negras se prolongará no céu como na terra, e os nativos acolhidos no Reino dos Céus serão encaminhados separadamente para certas casas do Pai, mencionadas no Novo Testamento”. Ou ainda: “Somos o povo eleito, observe a tonalidade das nossas peles, outros são negros ou amarelos por causa dos seus pecados (FANON, 2008, p. 44).

Essa segregação racial sustentada pelo Livro Sagrado, à sua moda e a seu favor, justifica-se a partir das concepções de pecado e de inferioridade ética espiritual dos negros, a fim de reduzi-los à escravidão perpétua, de acordo com a bula papal *Dum Diversas*, de 1452⁴⁶. Tal obra apresenta uma das escaladas violentas cometidas pela Igreja Católica, argumentadas a partir da lógica dos conflitos entre cristãos e muçulmanos, que autorizava a expansão portuguesa pela costa africana.

⁴⁵ Uma imagem mítica (retrato do colonizado – a preguiça do colonizado, o negro retardado, perverso, ladrão) segundo Albert Memmi, em seu clássico livro *Retrato do colonizado precedido do retrato do colonizador* (1967, apud MUNANGA, 2019, p. 30).

⁴⁶ Em 1455, o papa Nicolau V concedeu a Afonso V. A *Dum Diversas* é uma bula papal dirigida a D. Afonso V de Portugal e publicada em 18 de junho de 1452 pelo Papa Nicolau V. Através dessa Bula, o Papa afirma: “nós lhe concedemos, por estes presentes documentos, com nossa Autoridade Apostólica, plena e livre permissão de invadir, buscar, capturar e subjugar os sarracenos e pagãos e quaisquer outros incrédulos e inimigos de Cristo, onde quer que estejam, como também seus reinos, ducados, condados, principados e outras propriedades [...] e reduzir suas pessoas à perpétua escravidão, e apropriar e converter em seu uso e proveito e de seus sucessores, os reis de Portugal, em perpétuo, os supramencionados reinos, ducados, condados, principados e outras propriedades, possessões e bens semelhantes [...]”.

A hierarquização de raças⁴⁷ superior e inferior é, sobretudo, “[...] utilizada com frequência nas relações sociais brasileiras, para informar como determinadas características físicas, como cor de pele, tipo de cabelo, entre outras, influenciam, interferem e até mesmo determinam o destino e o lugar social dos sujeitos no interior da sociedade brasileira” (BRASIL, 2004). Os estudos do naturalista sueco no século XVIII, Carl Von Linné, o Lineu, confirmam tal classificação. Lineu divide o *Homo Sapiens* em quatro raças, impressas nas seguintes conceituações de acordo com Munanga:

Americano: Que o próprio classificador descreve como moreno, colérico, cabeçudo, amante da liberdade, governado pelo habito, tem corpo pintado.

Asiático: Amarelo, melancólico, governado pela opinião e pelos preconceitos, usa roupas largas.

Africano: Negros, flegmático, astucioso, preguiçoso, negligente, governado pela vontade de seus chefes (despotismo), unta o corpo com óleo ou gordura, sua mulher tem vulva pendente e quando amamenta seus seios se tornam moles e alongados.

Europeus: Branco, sanguíneo, musculoso, engenhoso, inventivo, governado pelas leis, usa roupas apertadas (MUNANGA, 2003, apud JESUS, 2017, p. 23).

Nos estudos de Lineu, percebemos uma relação entre cor da pele, intelecto, cultura e características psicológicas fundamentadas em uma escala de valores nitidamente hierarquizantes e que perduram ao longo do tempo, e aos progressos da ciência. Em todas essas concepções apresentadas, percebemos que o racismo se acentua na hierarquização e na inferiorização dos povos, isto é: “[...] ontem, em nome de Deus e do Capital, hoje, em nome da Ciência e do Capital” (TRINDADE, 1994, p. 76).

Ainda de olho no cotidiano escolar, vamos compreendendo como o racismo opera neste ambiente, em que pese já confirmado por diversos autores, como Munanga (2019) e Gomes (2002). Como dito anteriormente, o racismo é desvelado em várias situações calcadas em estereótipos raciais e sociais, através do uso de expressões de caráter depreciativo e discriminatório associados à população negra. Como forma simbólica de conceituá-los neste espaço, surgem piadas, anedotas, ditados, conceitos e xingamentos relacionados com a cor da pele. Escuta-se com frequência: “Cuidado, é preto!” “É pivete!” “Sem hábitos!” “Sem cultura!” “Ixi, é macumbeiro”! entre outras, além de ocorrer afrontas como: “macaco”, “tiziu”, “tição”, “Saci Pererê”, “preguiçoso”, “crioulo”, “fedorento” ... a lista é extensa!

⁴⁷ O termo foi ressignificado pelo Movimento Negro que, em várias situações, o utiliza com um sentido político e de valorização do legado deixado pelos africanos. É importante, também, explicar que o emprego do termo “étnico”, na expressão étnico-racial, serve para marcar que essas relações tensas devido a diferenças na cor da pele e traços fisionômicos o são também devido à raiz cultural plantada na ancestralidade africana, que difere em visão de mundo, valores e princípios das de origem indígena, europeia e asiática (BRASIL, 2004, p. 13).

Neste ambiente, Silva (2002) também nos traz expressões animalizadas que gravitam em: “preto só toma banho quando chove”, “negro vestido de preto é urubu de capa”, “não ri, mostra os dentes”, “nem parece que é preto”, “apesar de ser preto”, “negro de alma branca”, etc. Acontecem, ainda, expressões e anedotas no cotidiano escolar, muito utilizadas pelo racismo recreativo⁴⁸, vejamos: “qual a diferença entre uma preta grávida e um carro com pneu furado? Os dois estão esperando um macaco”. Assim, utiliza-se de muita criatividade para elaborar conceitos e sentidos ao negro.

Ademais, ocorrem expressões relacionados com o trabalho, como: “foi feito nas coxas”, “preto quando não caga na entrada, caga na saída”, “só pode ser coisa de preto mesmo”. Essas são algumas das falas reproduzidas no cotidiano, inclusive por pessoas que compõem o ambiente escolar. Falas essas que carregam estigma de inegável conteúdo racista. Nessa perspectiva, essas impressões, expressões e representações simbólicas são infundas, sendo capazes de definir lugares, papéis os quais cada um deverá desenvolver na sociedade. No caso dos estudantes negros, essa simbologia marca negativamente sua trajetória de vida e educacional, de forma que buscam construir seu conhecimento do outro lado dos muros da escola. É para além da sala de aula que esses negros buscam o reverberar de suas vozes e o reencontro com sua identidade (ancestralidade). Isto é, excluídos do processo educacional, buscam compreender e resgatar o conhecimento orgânico potencializado em seus espaços familiares, em sua comunidade ou por meio dos mestres da cultura popular⁴⁹.

Para além disso, é neste ambiente agressivo e desumano, onde a memória (história) é apagada e o corpo (estética) desvelado e violentado, que se inicia a estereotipação do “ser negro”. “A escola impõe padrões de currículo, de conhecimento, de comportamentos e também de estética. Para estar dentro da escola é preciso apresentar-se fisicamente dentro de um padrão, uniformizar-se” (GOMES, 2002, p. 45). Os padrões negativos sobre a estética do negro na escola já estão pré-estabelecidos – enraizados desde o período da escravidão no Brasil – e representados através dos cartazes afixados nos murais da escola, nos livros didáticos, nas falas cotidianas dos docentes, nos conselhos de classes, nas reuniões de pais, embora, “[...] muitas vezes, disfarçados pelo apelo às normas e aos preceitos higienistas” (Idem, 2002, p. 45).

⁴⁸ Ver livro de Adilson José Moreira, *Racismo Recreativo* (2019).

⁴⁹ Mestres de Capoeira, Jongo e vários outros mestres da cultura popular.

Justificados também a partir da ideia de que os insultos ao corpo negro mantêm uma posição de poder para o sujeito que o pratica, consideraremos a ideia de hegemonia branca e europeia, em que somente sua cultura, fenótipo e costumes são socialmente aceitos. Para tanto, ao longo da história, associa-se os traços físicos exclusivamente dos negros a algo “feito” ou ainda, selvagem e erótico. De acordo, com Fanon (2008) “[...]o preto é um animal, o preto é ruim, o preto é malvado, o preto é feito” (p. 106) e continua: “[...] é na corporeidade que se atinge o preto. É enquanto personalidade concreta que ele é linchado” (p. 142). Como podemos perceber, a concepção do corpo negro é construída a partir de sua inferiorização, baseando-se em feixes de poder.

Dessa forma, esses estereótipos perpassam por um processo de “coisificação” do corpo negro, que se materializa em sua erotização, marginalização e exotificação. O termo “coisificação”, de cunho marxista, nos cabe muito bem neste capítulo, uma vez que traduz a ridicularização do corpo negro pela sociedade, como elemento passivo e exploratório, atribuído por conta de seu padrão corpóreo muito diferente dos brancos, isto é: corpo forte para o trabalho braçal; alvo de cobiça sexual e conseqüente satisfação de prazeres. Esses valores ideológicos e estereotipados tem origem nos primeiros contatos dos europeus no continente africano, e continuam sendo reforçados até hoje.

Além de todos os estereótipos já trazidos nesta pesquisa, não podemos deixar de aprofundar o fator “estética negra”, mencionado por Gomes (2002). É esse fator que, em sala de aula, perpetua o maior ou um dos maiores símbolos de segregação e violação do corpo negro. Os sujeitos negros presentes no âmbito escolar são submetidos a julgamentos e insultos atrelados à sua estética originária, margeada por retaliações e representações negativas, vide: cabelo “ruim”, corpo “não ideal” (partes do corpo asquerosas e escuras, como lábios, gengiva, mamilos e axilas), nariz largo (achatado), assim por diante. No entanto, neste espaço hostil do “conhecimento”, de acordo Gomes (2002, p. 40), “lamentavelmente, nem sempre damos a essas dimensões simbólicas a devida atenção dentro do ambiente escolar e, quando o fazemos, nem sempre as consideramos dignas de investigação científica e merecedoras de um trato pedagógico”.

Por esses insultos, o corpo negro (a identidade negra) tende a passar por algumas modificações, a fim de se adequar a esse ambiente escolar, o qual consiste em um padrão estético de pessoas brancas, magras e altas, de cabelos loiros e lisos, olhos azuis ou verdes. Nesse caso, busca-se a estética branca como parâmetro de beleza e de aceitação, de modo a se negar a identidade negra, por exemplo, através do ato de raspar o cabelo ou alisá-lo,

modificando-o de sua forma original (crespo, carapinha, *dreadlocks*, *black power*). Representa-se, portanto, tentativas de compor esse padrão “estético”, conforme questiona Fanon (2008): “[...] que quer o homem negro? O negro quer ser branco” (p. 27). Para isso, o homem negro usará máscaras brancas – por meio da linguagem verbal e corporal⁵⁰ –, como contexto para se elevar à condição de “ser”. Mesmo assim, esse negro será lembrado que é um negro em todas as suas relações sociais.

De modo sutil e perverso, o racismo continua operando no âmbito escolar ao analisarmos as práticas docentes, conjuntamente com a maioria dos componentes curriculares. Vamos encontrar: “Racismo, eurocentrismo e etnocentrismo” (TRINDADE, 1994, p. 78). Através do que é ensinado e como é ensinado, evidenciaremos o racismo via história contada, ou seja, omissão das histórias dos povos que fundaram esse país, ou mesmo na criação artístico-literária. O ocidente é apresentado através dos seus grandes feitos (bravuras), perpassando pelo seu processo colonizador (civilização) e de acúmulo de capital, em que o continente africano é sempre representado de modo caricato, envolto de problemas sociais, como: violência, fome e miséria. Problemas esses ratificados também via componente curricular, como no caso da catequização dos sujeitos pela Educação Religiosa, que preconiza as religiões Católica, Evangélica e Judaica, desprezando outras matrizes religiosas de origem ameríndia, africana, afro-brasileiras (Candomblé e Umbanda) e orientais (Islamismo, Budismo e dentre outras) (Idem, 1994). No que diz respeito ao ensino das línguas estrangeiras, a escola prioriza o ensino da língua inglesa e francesa. De acordo com Munanga: “A língua também está associada às questões étnico-raciais e desencadeia processos de discriminação e racismo”, via preconceito sociolinguístico, sobretudo, no Brasil. (MUNANGA, 1986, apud, TRINDADE, 1994, p. 75). Já conforme Oliveira:

Produziu-se o conhecimento de que no Brasil se fala o português, e o desconhecimento de que muitas outras línguas foram e são igualmente faladas. O fato de que as pessoas aceitem, sem discutir, como se fosse um ‘fato natural’, que o português é a língua do Brasil foi e é fundamental para obter consenso das maiorias para as políticas de repressão às outras línguas, hoje minoritárias (OLIVEIRA, 2000 apud VALADARES E SANTOS, 2019, p. 8).

⁵⁰ “Seu corpo é negro, sua língua é negra, sua alma também deve ser negra”. O negro é o símbolo do Mal e o do Feio” (FANON, 2008, p. 154).

Em nosso país, quando se estabeleceu a universalização da Língua Portuguesa como língua padrão⁵¹, e a normatização das línguas estrangeiras, desconsiderou-se as línguas nativas de outros povos. No caso do Brasil (línguas indígenas e africanas), esse processo ocorreu através da manipulação da fala culta e da escrita padrão, em um processo de desqualificação e de invalidação de comunicação e expressão dos sujeitos. Sujeitos esses que, por terem suas línguas maternas aniquiladas, necessitam submeter-se à língua imposta, muitas vezes, como estratégia de sobrevivência, sobretudo para não correr o risco de se tornar um “estrangeiro” dentro do seu próprio país.

Para além disso, encontramos também exemplos da impregnação do racismo na escola em textos escolares, livros didáticos e paradidáticos, que apresentam os negros em segundo plano, tanto dos conteúdos escritos quanto imagéticos, sendo sempre representados por sujeitos caricatos e periféricos: o malandro, a passista, o servente, o desempregado. Em contrapartida, para ilustrarmos a superioridade do eurocentrismo (brancos) nos livros, veremos quase sempre o médico, o advogado, o juiz, a família tradicional branca e católica. Quando são trabalhadas as contribuições fundantes do negro para a nação brasileira, faz-se de modo raso e superficial, como é o caso da influência linguística, gastronômica, musical e artística. Para Trindade:

É impressionante como o que é ensinado é alienado da vida, do cotidiano das pessoas, é racista, especialmente por ser eurocêntrico. E isto não significa que o professor queira ser racista; muito pelo contrário. Muitos não têm consciência do caráter racista de sua prática profissional e nenhum admite tal coisa. Ao contrário, acreditam nos conteúdos a serem ministrados. Na realidade, há uma ausência de reflexão crítica sobre a própria prática, uma acomodação e até alienação misturada e ingenuidade. Na hora de planejar, os professores sequer percebem a questão de que o planejamento não leva em consideração quem é o aluno para o qual ele está voltado, que os acontecimentos não são estáticos, que diversos povos podem ter dado outros encaminhamentos para as questões tratadas. [...] Ele, o planejamento, tem sido etnocêntrico e, conseqüentemente, racista (TRINDADE, 1994, p. 69).

Existe uma falsa dicotomia entre teoria e prática docente, uma vez que muitos docentes encontram-se nessa ingenuidade/omissão/indiferença do saber/fazer pedagógico para assuntos atrelados às Relações Étnico-Raciais, à inclusão, à democracia e à formação humana, ao ponto que podemos associar essa atitude docente com a metáfora da “Torre de Marfim”. Para tanto, aliada com a ausência de reflexão crítica sobre o papel pedagógico da escola e de

⁵¹ No Brasil, são falados em média 200 idiomas. As nações indígenas do país falam cerca de 170 línguas (chamadas *autóctones*), as comunidades de descendentes de imigrantes outras 30 línguas (chamadas de línguas *alóctones*) (OLIVEIRA, 2000 apud VALADARES E SANTOS, 2019, p. 8).

sua prática docente, perpassando pela falta de diálogo e reflexões sobre o saber universal (eurocêntrico), causando um grande desafio para escola, que está atravessada pelo “racismo relutante”, essa realidade está longe de ser modificada. Ela continua excluindo sujeitos e hierarquizando o conhecimento, dominando saberes e legitimando o paradigma ocidental discriminatório racista nos planejamentos escolares.

É legítima e urgente a luta e o resgate positivo da “herança cultural” negra nos estabelecimentos de ensino, pois a escola precisa se preparar para o acolhimento e o reconhecimento dos estudantes negros e negras. Para isso, é preciso que a escola repense todas as suas dimensões: curricular, formativa, de atendimento, avaliação, material didático e rotina.

Nos últimos 20 anos, temos um período marcado por várias mobilizações sociais e ações políticas, sistematizadas por diversos Movimentos Negros⁵². Esses movimentos almejavam mudanças no cenário educacional, para que pudéssemos ter uma política educacional inclusiva, reparatória, emancipadora, de modo a resgatar os saberes identitários, políticos e estéticos/representativos do povo negro nos ambientes educacionais. Assim, culminou-se na promulgação da Lei 10.639/2003, regulamentada pelo Parecer CNE/CP 003/2004, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004).

Posteriormente, foi sancionada a Lei 12.711/2012, que garante acesso às universidades públicas e privadas através das cotas raciais⁵³. A promulgação das leis demonstram avanço educacional, mas, ao mesmo tempo, revela-nos o quanto a cor da pele ainda é um fator que

⁵² Caracteriza-se por um conjunto de movimentos sociais, que lutam contra o racismo pela equidade de direitos entre negros e brancos. É importante destacar o papel do Movimento Negro Unificado – MNU para a promulgação das políticas públicas: cotas nas universidades e no serviço público, aprovação do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana nas escolas públicas e privadas. Disponível em: <http://www.palmares.gov.br>. Acesso em: 07 jul. 2021.

⁵³ Seu objetivo é fazer uma reparação histórica, social, cultural e intelectual para os descendentes de escravizados aqui no Brasil. Para tal objetivo foram promulgadas as seguintes leis: (a) Lei 12.990/2014, que reserva a esses descendentes 20% das vagas oferecidas em concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, direta e indireta, nos três Poderes; (b) Lei 12.711/2012, que dispõe que as Instituições Federais de Educação Superior vinculadas ao Ministério da Educação reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação. É importante ressaltar que a primeira lei no Brasil a garantir cotas nas universidades públicas foi a Lei 5465/1968, apelidada como: “Lei do Boi”, criada para beneficiar os agricultores da década de 1960, através das cotas educacionais nos estabelecimentos de Ensino Médio agrícola e as escolas superiores de Agricultura e Veterinária, mantidas pela União.

determina e limita no tocante ao acesso educacional dos estudantes negros e negras. A intenção dessas legislações é evidente quanto à emergência em superar processos excludentes e aspectos de desigualdades aos quais ainda estão submetidas as pessoas negras (MUNANGA E GOMES, 2017).

No entanto, não podemos cair no “canto da sereia”! Mesmo com a promulgação das leis, a luta continua, pois pensar essas legislações e sua aplicabilidade nos estabelecimentos de ensino nos exige o devido cuidado e atenção, instigando-nos a ponderar sobre o assunto, findando-se em um verdadeiro “jogo de corpo” nesses espaços, um verdadeiro desafio, ainda em aberto para todos, tanto para as escolas como para o Movimento Negro – que ainda continua tencionando as escolas para o cumprimento da lei – e para o corpo docente de modo geral, tendo em vista a herança educacional que ainda rejeita e inferioriza todo arcabouço cultural, social e epistemológico do povo negro, conforme foi apresentado neste capítulo.

Todas essas discussões ainda nos inquietam, trazem reflexões e questionamentos no campo investigativo e nos fazem seguir em busca de respostas, que nos direcionem para onde queremos chegar, questionamos: **(a)** a escola procura mudar sua prática de ensino, de modo que corpos negros deixem de ser açoiados e acorrentados nos ambientes escolares? **(b)** a publicação da lei pode ser entendida como um ato de silenciar essas e outras reivindicações dos Movimentos Negros, uma vez que ainda existe morosidade, descaso, em sua implementação nos espaços educacionais? **(c)** qual é o conhecimento que a escola, enquanto instituição de ensino, entende-se como responsável em transmitir para o corpo discente? **(d)** como anda o compromisso do Ministério da Educação – MEC nas ações de planejamento, implementação, capacitação e gestão da lei nas escolas públicas e privadas?

Em vista do que foi apresentado neste capítulo, “firmamos o ponto” e sugerimos que um dos caminhos possíveis para tornar a escola menos excludente seria escutar mais o que os estudantes negros e negras têm a dizer sobre as suas vivências, sejam elas culturais, sociais e estéticas, dentro e fora dos muros da escola. Segundo Fanon (2008, p. 33), “[...] falar é existir absolutamente para o outro”. Para tanto, é preciso deixar reverberar as vozes desses sujeitos!

3 APLICAÇÃO DA LEI 10.639/2003 NO ENSINO MÉDIO DO IFTM – CAMPUS UBERABA: HORA DE REPENSAR O CURRÍCULO

A partir do que foi apresentado no capítulo anterior, percebemos que a educação brasileira foi fundamentada sobre os cânones ocidentais, no qual catequizou, subjugou, explorou os sujeitos a partir do projeto colonial (modernidade, civilização e progresso). De acordo com os autores Rufino, Peçanha e Oliveira (2018, p. 4), “[...] a colonialidade se manifesta atualizando as formas de dominação, mas com a mesma essência lógica de terror e violência do colonialismo”.

Desse modo, ainda vamos perceber ao longo do capítulo esse ranço educacional eurocêntrico (colonial) sobre as propostas educacionais dos IFs. No caso do IFTM, voltaremos nosso olhar para o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) do 1º Ano do Técnico em Alimentos Integrado ao Ensino Médio do IFTM – *Campus* Uberaba, nas disciplinas de Arte, História e Literatura, e faremos uma leitura crítico-avaliativa da constituição dessas disciplinas através da seleção organizada de conteúdos ministrados como porta de entrada para os cursos oferecidos pelo IFTM. É mister lembrar que este IF publicita e defende em seu sistema de ensino uma formação cidadã, inclusiva e democrática (omnilateral e politécnica). Neste caso, veremos qual é de fato a prática de ensino evidenciada no *campus* em questão.

Na terceira seção deste capítulo, apresentamos o **produto educacional** – importante exigência do Projeto do ProfEPT como mestrado em Ensino, em rede nacional dos IFs –, no qual propomos uma sequência didática para o ensino prático e teórico da Capoeira. Em seguida, partiremos para as **considerações finais** do referido processo investigativo da pesquisa, almejando que essa última possa contribuir para o que dispõe a Lei 10.639/2003, bem como trazer reflexões e perspectivas sobre a emergência da escola em trabalhar a prática educativa da Capoeira.

Este capítulo nos ajudará a entender qual a concepção humanista (omnilateral) praticada, defendida e predominante nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, sobretudo no IFTM – *Campus* Uberaba.

3.1 A PRÁTICA DE ENSINO DEFENDIDA E PREDOMINANTE NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO TRIÂNGULO MINEIRO IFTM – CAMPUS UBERABA

A história das Instituições Federais de educação Profissional no Brasil inicia-se em 1909 com a criação das dezenove Escolas de Aprendizes e Artífices, que, posteriormente, deram origem aos Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológica (CEFETs) (BRASIL, MEC, 2010). Sua política inicial de ensino era para atender aos diversos setores da economia brasileira através da qualificação profissional, pesquisa e desenvolvimento processual e tecnológico. Na ocasião, seu público-alvo eram as classes populares (jovens analfabetos das classes pobres), a fim de qualificá-las em médio e curto prazo para o mercado de trabalho, em um país que começava a desenvolver sua urbanização industrial, tornada mais evidentes na Segunda República - não mais centralmente agrária, após os anos de 1930.

Com a promulgação da Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, criam-se os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, vinculados ao Ministério da Educação, que se configuram como instituição de Ensino Superior, equiparadas às Universidades em seu “tripé” (Ensino-pesquisa-extensão), com a atribuição de focar a pesquisa aplicada e mantendo sua estrutura de Ensino Médio, já historicamente consolidada e em expansão. Contudo, com essas atribuições que articulam educação superior, básica e profissional, pluricurricular e multicampi, especializada na oferta da educação profissional e tecnológica em diferentes níveis e modalidades de ensino (BRASIL, 2010), os Institutos Federais preconizam em sua oferta de ensino, que, no mínimo, 50% de suas vagas sejam reservadas para a educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados⁵⁴.

Para além disso, os Institutos apresentam em suas propostas de ensino formação humana integral, idealizadas na perspectiva de que o educando possa ser capaz de compreender sua participação nos processos produtivos do trabalho, de modo que ocorra

⁵⁴ Educação Integral é princípio educativo básico e identidade fundante dos IFs. Supera a educação tradicional que propõe educação geral de qualidade para as classes dominantes e formação profissional para os trabalhadores, separando teoria e prática, ciência e tecnologia, pensar e fazer. O Ensino Médio Integrado é a expressão curricular da Educação Integral (PACHECO, 2015, p. 9). “A proposta de ‘currículo integrado’ na perspectiva da formação politécnica e omnilateral dos trabalhadores incorpora essas análises e busca definir as finalidades da educação escolar por referência às necessidades da formação humana” (RAMOS, 2018, p. 2).

integração entre ciência, tecnologia, cultura e arte, culminando no saber acadêmico com o saber popular. Segundo Eliezer (2011), essas instituições de ensino propõem:

[...] uma formação contextualizada, banhada de conhecimentos, princípios e valores que potencializam a ação humana na busca de caminhos de vida mais dignos. Assim, derrubar as barreiras entre o ensino técnico e o científico, articulando trabalho, ciência e cultura na perspectiva da emancipação humana, é um dos objetivos basilares dos Institutos Federais. Sua orientação pedagógica deve recusar o conhecimento exclusivamente enciclopédico, assentando-se no pensamento analítico, buscando uma formação profissional mais abrangente e flexível, com menos ênfase na formação para ofícios e mais na compreensão do mundo do trabalho e em uma participação qualitativamente superior nele (PACHECO, 2011, p. 15).

Desse modo, a essência de tal formação fundamenta-se em dois conceitos marxianos: omnilateralidade e politecnia. Para Ciavatta (2014, p. 188), “[...] não se trata de sinônimos, mas de termos que pertencem ao mesmo universo de ações educativas quando se fala em Ensino Médio e em educação profissional”, encontramos os seguintes significados: politecnia, “muitas técnicas”; omnilateralidade, que exprime a ideia de trabalho como elo de “desenvolvimento humano”. A junção dos dois conceitos seria: trabalho e instrução, e estariam definitivamente idealizados numa única chave de transformação social. Segundo Ciavatta (2005, p. 85), os sujeitos estariam “entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar”, conjugados com conhecimentos técnicos, tecnológicos e pedagógicos.

Nessa perspectiva de ensino técnico profissional e de formação humana, na década de 1950, surge em Uberaba, no Triângulo Mineiro, o Centro de Treinamento em Economia Doméstica e Rural. Posteriormente, com ampliação dos seus cursos e com a extensão da sua área física, passou a ser chamado de “Escola Agrotécnica Federal de Uberaba-MG” (escola-fazenda)⁵⁵; depois, com a implantação dos primeiros cursos superiores, transforma-se em Centro Federal de Educação Tecnológica de Uberaba (CEFET Uberaba); por fim, com a expansão da Rede Federal de Ensino no país, através da Lei 11.892/2008, transformou-se em

⁵⁵ Nas décadas de 60 e 70 adota-se no Brasil, o modelo de “escola-fazenda”, baseada no princípio do “aprender a fazer fazendo”, voltado para um sistema de produção agrícola baseado na grande produção do agronegócio, em que pese, que este, (agronegócio), ditava as regras do país e sobretudo, os estudantes destas escolas eram em geral, filhos dos coronéis (fazendeiros). Mesmo com o advento da Lei 11.892/2008, que transforma essas escolas agrícolas em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, ainda encontramos nesses Institutos, um ranço desse “modelo educacional”, perpassando pelo mando e desmando do “poder coronelista”. Uberaba é berço do “coronéis do gado Zebu”, representado pela elite da cidade, que, ao longo dos anos reconfigurou-se para se manter no poder. Tal afirmação pode ser constatada em nome de ruas e avenidas, que referendam o nome dos coronéis da cidade; confirmados também no comércio local do município, a reafirmação presente no imaginário social o “mito que Uberaba é capital do Zebu” e sua “relação de poder”, “Pizzaria e Supermercado Zebu”, o próprio estacionamento do Shopping Uberaba, demarca muito bem isso, ao nos depararmos com as vagas do estacionamento com nome de gados.

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro – IFTM, especializado na oferta gratuita de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino superior, básica e profissional. Atualmente, sua estrutura organizacional é composta por: uma Reitoria; nove *campi* localizados nas cidades de Uberaba, Uberlândia, Patrocínio, Patos de Minas, Paracatu, Ituiutaba e Campina Verde; dois polos presenciais em Ibiá e João Pinheiro; dezessete polos de educação a distância.

O IFTM – *Campus* Uberaba – localizado na microrregião do Triângulo Mineiro, estado de Minas Gerais, cidade de Uberaba, no Distrito Industrial II, em uma área de 4.710.288 m² (472 hectares) – desenvolve atividades de ensino, pesquisa e extensão, ofertando cursos técnicos e superior nas seguintes áreas: Administração (integrado ao Ensino Médio e concomitante); Agropecuária (integrado ao Ensino Médio); Alimentos (integrado ao Ensino Médio); Química (concomitante ao Ensino Médio); Superior de Bacharelado de Engenharia Agrônoma e de Zootecnia; Licenciaturas em Ciências Biológicas e em Química; Curso Superior de formação especializada em áreas científicas e tecnológicas, sendo o curso ofertado: Tecnologia em Alimentos na área Tecnológica; pós-graduações *lato sensu* em Educação Profissional e Tecnológica Aplicada à Gestão de Programas e Projetos de Aprendizagem, em Gestão Ambiental e Saneamento Ambiental; pós-graduações *stricto sensu* em Ciência e Tecnologia de Alimentos e em Educação Profissional e Tecnológica e Produção Vegetal.

Para tanto, escolhemos esse último *campus* como campo de pesquisa, por conta de minha atuação como Técnico Administrativo. Atualmente, encontro-me lotado na Coordenação de Extensão, exercendo a função de Coordenador de Extensão, bem como outras atividades no *campus*, vide: Presidente do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas – NEABI, da Comissão de verificação da veracidade da autodeclaração de negros e indígenas e da Comissão Recursal dos Processos Seletivos do Instituto Federal do Triângulo Mineiro – IFTM.

A partir dessas vivências nas referidas Comissões, Presidências e Coordenações, considerando toda a trajetória de vida e luta em prol da Capoeira, pela riqueza de sua prática pedagógica (encantamento, magia), pela forma de educação que eu já havia experimentado desde quando comecei a praticá-la, ainda pré-adolescente, colhendo como resultado trabalhos férteis desenvolvidos em diversos espaços educacionais (escolas, associações de bairros e academias). Trabalhos esses que culminaram na formação de diversos discentes com quem eu

tive a oportunidade de conviver, ensinar e aprender, os quais levaram os valores preconizados na Capoeira para o seu/nosso cotidiano.

Frente a esse cenário, reivindicamos a inserção da prática educativa da Capoeira no *Campus* Uberaba enquanto formação “omnilateral”, através do núcleo duro das disciplinas básicas e tecnológicas, ou, ainda, como atividade extracurricular, de modo que essa arte-luta-jogo possa contribuir de fato para o que se pede a referida Lei 10.639/2003 e a Educação para as Relações Étnico-Raciais. Logo, optamos por uma pesquisa bibliográfica e documental calcada em uma análise, textual e estatística da questão do problema desta pesquisa. Como critério para melhor (e realista) análise de dados, escolhemos o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) do 1º Ano do Técnico em Alimentos Integrado ao Ensino Médio do IFTM – *Campus* Uberaba⁵⁶ e as ementas das disciplinas de Arte, História e Literatura.

No processo de coleta de dados, emergem os seguintes questionamentos derivados do problema da pesquisa:

(a) A Lei 10.639/2003 e a Educação para as Relações Étnico-Raciais foram absorvidas ou encontram-se de modo periférico nos cursos ofertados pelo *campus* em questão?

(b) Qual é, de fato, a prática de ensino defendida e predominante no *Campus* Uberaba?

(c) Como as africanidades e as brasilidades aparecem nas ementas dos cursos balizados⁵⁷ na pesquisa e de que forma é ensinado para o corpo discente?

(d) Quais caminhos precisam ser percorridos para que, de fato, a Capoeira adentre o rol de “ensino” do IFTM – *Campus* Uberaba e colabore com novas alternativas de conhecimento e saberes mais completos, transdisciplinares, onde e quando tanto se fala em formação omnilateral e politécnica?

Para tanto, buscam-se respostas nas práticas de ensino defendidas e vivenciadas nos cursos ofertados pelo IFTM – *Campus* Uberaba, enquanto promotora de uma formação

⁵⁶ Tendo em vista que o IFTM – *Campus* Uberaba oferece três cursos na modalidade Técnico Integrado ao Ensino Médio Presencial – Administração, Agropecuária e Alimentos –, optamos por fazer a análise documental apenas do 1º Ano do Técnico em Alimentos Integrado ao Ensino Médio do IFTM, no qual entendemos ser pertinente observar apenas um curso para compreendermos muitos outros aspectos que compõem o currículo do Ensino Médio Integrado do IFTM – *Campus* Uberaba.

⁵⁷ Arte, História e Literatura do 1º Ano do Ensino Médio Integrado do IFTM – *Campus* Uberaba. Este quesito (do foco nas referidas disciplinas) justifica-se, pela Lei 10.639/2003, em seu §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” (BRASIL, 2003), ou seja, todos os conteúdos deverão abordar a temática, de forma transversal.

“cidadã”, “inclusiva”, “democrática” e “integral”, efetivamente, estabelecida e preconizada em sua Missão e Visão Institucional⁵⁸.

No próximo item, com uma lupa mais aproximada sobre os documentos oficiais (projetos pedagógicos, regulamentos, resoluções e ementas das disciplinas dos cursos) do *campus* anunciados na pesquisa, constataremos em que medida essa prática de ensino (integral e omnilateral) de fato acontece no referido instituto. Qual seu real “lugar pedagógico” ocupado na organização curricular?

É o que detalharemos mais adiante!

3.2 ANÁLISE DOS DADOS

Presenças, aparências e contradições sobre o que apresentamos no “estado da arte” são elementos que vislumbraremos neste capítulo. Buscaremos as respostas aos questionamentos que “suleiam”⁵⁹ a pesquisa. Desse modo, analisaremos o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) do 1º Ano do Técnico em Alimentos Integrado ao Ensino Médio do IFTM – *Campus* Uberaba e as ementas das disciplinas de Arte, História e Literatura. Entende-se que o PPC foi constituído com o objetivo de pensar, organizar e fundamentar o trabalho pedagógico das escolas, fornecendo os princípios dos planos de curso, das ementas, dos planos de ensino e das matrizes curriculares dos cursos.

De saída, em um primeiro olhar à grade curricular, é possível perceber que o currículo atua como um documento doutrinário do conhecimento adquirido, engessado, podendo, portanto, não dialogar com a realidade educacional, social, cultural e política da maioria dos estudantes, sobretudo negros e negras, conforme apresentamos no capítulo anterior. Para além disso, o currículo como é apresentado pela escola (eurocêntrico, universal) dificulta a construção e a promoção da cidadania, tendendo a diminuir – quando não, aniquilar – os corpos negros e a identidade étnico-racial desses sujeitos.

Para levar a cabo as observações aqui postas nas páginas anteriores, iniciamos esta seção analisando a composição, a organização e o funcionamento curricular do Curso Técnico

⁵⁸ Missão e visão institucional retirada do Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Alimentos Integrado ao Ensino Médio.

⁵⁹ Neologismo que implica orientar para o Sul, questionando-se a hegemonia ocidental do Norte (acima, superior em contraponto ao Sul: abaixo, inferior), dando visibilidade à ótica do Sul como uma forma de contrariar a lógica eurocêntrica enquanto referência universal, como ideologia dominante.

em Alimentos⁶⁰ do IFTM – *Campus* Uberaba, no qual considera as legislações específicas pelos órgãos competentes do Ministério da Educação - MEC e/ou as demais que constam em regulamentos próprios da Instituição. Assim, apresentamos as seguintes informações dispostas na matriz curricular do PPC do curso em questão, desde a primeira turma, iniciada no ano de 2017. O curso funciona de forma integral nos períodos da manhã e da tarde. Anualmente, oferta-se um total de 64 (sessenta e quatro) vagas, sendo 2 (duas) turmas durante o ano, podendo ser concluído em até (6) seis anos, sendo vedada a solicitação de conclusão e/ou certificação apenas do Ensino Médio ou apenas do Técnico, de acordo com o Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, e o Parecer CNE/CEB 39/20047. Para conclusão de cada curso, é necessário que o aluno cumpra todos os componentes estabelecidos no currículo do respectivo PPC.

Na tabela abaixo, apresentamos um “mapa” das disciplinas do conteúdo básico e técnico profissional. Para melhor análise das unidades curriculares, dispomos da seguinte legenda:

- HD: Carga Horária da Disciplina (no seu todo)
- CHT: Carga Horária Teórica
- CHP: Carga Horária Prática

⁶⁰ Iniciamos esta seção tentando responder os seguintes questionamentos. Qual é de fato a prática de ensino defendida e predominante no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro IFTM – *Campus* Uberaba? A Lei 10.639/2003 e a Educação para as Relações Étnico-Raciais foram absorvidas no currículo ou encontram-se, de modo periférico nos cursos ofertados pelo *campus* em questão? Como as africanidades e brasilidades aparecem nas ementas dos cursos balizados na pesquisa e de que forma é ensinado para o corpo discente? A escola procura mudar sua prática de ensino, de modo que corpos negros deixem de ser açóitados e acorrentados nos ambientes escolares?

Tabela 1 - Unidades Curriculares do 1º Ano do Curso Técnico em Alimentos Integrado ao Ensino Médio do IFTM – Campus Uberaba

Ano	Unidade Curricular	Carga Horária (horas)		
		Teoria	Prática	Total
1º	Português	66	-	66
	Literatura	33	-	33
	Artes	33	-	33
	Geografia	33	-	33
	História	33	-	33
	Filosofia	33	-	33
	Sociologia	33	-	33
	Química	66	-	66
	Física	66	-	66
	Biologia	66	-	66
	Matemática	100	-	100
	Educação Física	33	33	66
	Espanhol	66	-	66
	Tecnologias da Informação e Comunicação	66	66	132
	Orientação profissional	33	-	33
	Conservação, Nutrição e Embalagens	33	33	66
	Microbiologia, Higiene e Segurança dos Alimentos	66	66	132

Fonte: IFTM PPC do 1º Ano do Técnico em Alimentos Integrado ao Ensino Médio do IFTM (2019).

Nota-se que a carga horária atribuída para as disciplinas de Arte, História e Literatura são as mesmas. Na carga horária total para a conclusão do 1º ano do curso analisado somam-se 1057 horas.

Quanto ao perfil profissional do concluinte do curso, o PPC propõe:

Os currículos devem proporcionar fundamentos de processamento de alimentos seguros, boas práticas de fabricação de alimentos, análises de alimentos, tecnologia da informação, legislação trabalhista, ética profissional, gestão e desenvolvimento de novos produtos e gestão de resíduos para a sustentabilidade dos sistemas de produção. O projeto curricular do curso tem sua essência referenciada nas necessidades da qualificação profissional, nas características socioeconômicas e no perfil da região da cidade de Uberaba no Estado de Minas Gerais, bem como no perfil profissional ofertado pelo *Campus* Uberaba, sobre a verticalização do ensino (IFTM PPC do 1º Ano do Técnico em Alimentos Integrado ao Ensino Médio do IFTM, 2019, p. 21).

É possível afirmarmos que, no perfil apresentado, não há menção a elementos que possam caracterizar uma formação democrática, inclusiva e integral, primados na Missão Institucional do IFTM – *Campus* Uberaba. Foca-se apenas na formação técnica para o

mercado de trabalho, demonstrando, portanto, a dificuldade dos IFs em efetivar a formação omnilateral e politécnica, tão protagonizadas em suas propostas de ensino.

Tal constatação nos convoca a pensar sobre o que dispõe o item “Organização dos Tempos e Espaços de Aprendizagem”, que defende “[...] a construção de sociedades justas e sustentáveis, fundadas nos valores da liberdade, igualdade, solidariedade, democracia, justiça social, responsabilidade, sustentabilidade e educação como direito de todos” (IFTM-PPC, 2019, p. 19). Para além disso, em sua base legal – por meio das legislações específicas sobre a temática, regulamentadas pelos órgãos competentes do Ministério da Educação e as que constam em suas normativas internas –, garante o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e a Educação para as Relações Étnico-Raciais, confirmados também no item “Princípio Norteador”, que preconiza reconhecer “[...] as identidades de gênero e étnico-raciais, dos povos indígenas, quilombolas e populações do campo” (IFTM-PPC, 2019, p. 16).

Vejam algumas dessas disposições legais abaixo:

Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003 - Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. BRASIL, 2008. Lei nº 11.645, de 29 de dezembro de 2008. Institui a obrigatoriedade de incluir no currículo oficial da rede de ensino a temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Resolução nº 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. Parecer CNE/CP 03/2004 - Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Resolução nº 2, de 10 de maio de 2016 – Define Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica (IFTM PPC do 1ºAno do Técnico em Alimentos Integrado ao Ensino Médio do IFTM, 2019, p. 10).

O PPC analisado, como se vê, faz menção a várias disposições legais que preveem o ensino das africanidades e brasilidades no contexto escolar. Entretanto, ao que tudo indica, não tem correspondido/atendido, na prática, às previsões legais dispostas. São poucos os espaços educacionais comprometidos com essa temática, o que abre portas para um desafio muito maior sobre a efetivação da Lei 10.639/2003 nos currículos escolares.

Nas páginas seguintes, apresentaremos as ementas e os objetivos dos componentes curriculares de Arte, História e Literatura.

Quadro 1 - Ementa e Objetivos do Componente Curricular de Arte do 1º Ano do Curso Técnico em Alimentos Integrado ao Ensino Médio do IFTM – Campus Uberaba

Unidade Curricular:			
Artes			
Ano:	C.H. Teórica:	C.H. Prática:	Carga Horária Total:
1º ano	33 h	-	33 h
Ementa:			
Introdução ao Estudo da Arte; Antiguidade e Estudo do Desenho; A arte na Idade Média; Renascimento e Estudo do Claro e Escuro; Conceitos de música; Notação Musical; Os quatro Hinos pátrios; História da Música Ocidental; História da Música Popular Brasileira.			
Ênfase tecnológica:			
A música como forma de arte			
Áreas de integração:			
Literatura: gêneros literários Educação física: expressão corporal			
Objetivos:			
<ul style="list-style-type: none"> ● Compreender as manifestações artísticas realizadas em diferentes períodos históricos, pré-selecionados de acordo com sua importância para o contexto social contemporâneo; ● Analisar criticamente a produção cultural de diferentes épocas, levando-se em consideração o contexto histórico, social e político. ● Organizar informações e conhecimentos da Música em discurso com as demais linguagens artísticas, tendo-a como reveladora da diversidade e como expressão de culturas e reconhecendo os momentos históricos e sua estética. 			
<ul style="list-style-type: none"> ● Conhecer as principais matrizes culturais brasileiras (matriz europeia, matriz africana e matriz indígena) e sua importância na formação cultural do Brasil. ● Respeitar e preservar o conceito de que a arte é um modo de compreender e preparar cidadãos para a cultura. ● Reconhecer, caracterizar e distinguir as diferentes manifestações de estilos e gêneros artísticos. ● Desenvolver a capacidade de análise, apreciação e fruição de obras de arte. ● Desenvolver a criatividade, promovendo o exercício de sua sensibilidade estética e análise crítica. ● Estimular a valorização da Arte-Educação dentro do processo Ensino-Aprendizagem, bem como a sensibilização para a fundamental importância da mesma no âmbito escolar, havendo assim a quebra de preconceitos existentes. 			

Fonte: IFTM PPC do 1º Ano do Técnico em Alimentos Integrado ao Ensino Médio do IFTM (2019).

O componente curricular de Arte em seus objetivos menciona de modo superficial, mesmo em sua área de integração com os conteúdos de Literatura e Educação Física, que irá apresentar as principais matrizes culturais brasileiras (matriz europeia, matriz africana e matriz indígena) e sua importância na formação cultural do Brasil.

O conteúdo proposto não se apresenta como meio para erradicar preconceitos e desconstruir ideologias reacionárias, com vistas à promoção da igualdade racial por meio de um currículo afro referenciado que contemple, em sua bibliografia, autoras e autores africanos (SANTOS, VALADARES E MACEDO, 2019). Nem tudo que se propõe acontece na prática (Idem, 2019) e, mesmo considerando 18 anos da vigência da Lei 10.639/2003, a temática encontra-se de modo periférico no curso em tela. Ainda que seu Projeto Pedagógico tenha sido reformulado no ano de 2019, encontramos uma negligência pedagógica com relação à temática⁶¹, indo na contramão do que preconiza o artigo 26-A da LDB e a redação da Lei 10.639/2003.

Quadro 2 - Ementa e Objetivos do Componente Curricular de História do 1º Ano do Curso Técnico em Alimentos Integrado ao Ensino Médio do IFTM – Campus Uberaba

Unidade Curricular:			
História			
Ano:	C.H. Teórica:	C.H. Prática:	Carga Horária Total:
1º ano	33 h	-	33h
Ementa:			
A história antes da escrita: Como a História começou A ocupação da América. Povos da Antiguidade: Oriente Próximo: Sociedade, reinos e impérios – Mesopotâmia, Persas, Hebreus e Fenícios. O mundo grego. O mundo romano. A cristandade medieval em conflito com o islã: A formação do mundo medieval Nascimento e expansão do Islã. O apogeu do feudalismo. Outono medieval. As várias Áfricas. O nascimento do mundo moderno: O encontro dos mundos Américas conquistadas. Faces do Renascimento. Tempo das Reformas. O absolutismo em marcha. Inglaterra Revolucionária. Sociedades coloniais na era do mercantilismo: Impérios e sociedades coloniais. A colonização na América portuguesa. A América portuguesa em expansão. A África nos tempos do tráfico atlântico.			

⁶¹ A revisão/atualização do Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Alimentos Integrado ao Ensino Médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro – Campus Uberaba – 2020/1, foi aprovado pela Resolução *ad referendum* nº 091/2019, de 16 de dezembro de 2019. Em 2021, será seu último ano de vigência. Os grifos nos respectivos quadros não foram por iniciativa do pesquisador.

Ênfase tecnológica:
Idade antiga
Áreas de integração:
<p>Geografia: quadro geográfico onde se desenvolveram as sociedades no Egito, Grécia, Itália, Portugal, África e Brasil.</p> <p>Sociologia: diversidades e costumes dos povos da antiguidade, do medievo e do Brasil Colonial.</p> <p>Filosofia: A contribuição da Filosofia para a formação da sociedade ocidental.</p> <p>Artes: estudo das produções dos povos da antiguidade, do medievo e do Brasil Colonial.</p> <p>Português: análise sintática dos textos do livro didático de história.</p> <p>Conservação, Nutrição e Embalagens: a produção e conservação de alimento no Mundo Antigo e Medieval; deficiências nutricionais no Mundo Antigo e na Idade Média.</p> <p>Microbiologia, Higiene e Segurança Alimentar: a fome e falta de higiene na Idade Média.</p>
Objetivos:
<ul style="list-style-type: none"> ● Compreender a evolução das principais sociedades do mundo antigo e medieval, tendo por foco a produção agrícola, abastecimento e conservação de alimentos e o controle dos meios de produção. ● Analisar a história do Brasil Colônia, a partir da produção agrícola e alimentar e suas relações com a organização socioeconômica e política. ● Desenvolver competências relacionadas à leitura, análise, contextualização e interpretação das diversas fontes e textos do passado e do tempo presente. ● Construir a identidade pessoal e social na dimensão histórica, a partir do reconhecimento do papel do indivíduo nos processos históricos simultaneamente como sujeito e como produto dos mesmos. ● Situar os momentos históricos nos diversos ritmos da duração e nas relações de sucessão e/ou de simultaneidade. ● Produzir novos discursos sobre as diferentes realidades sociais, a partir das observações e reflexões realizadas. ● Construir instrumentos para uma melhor compreensão da vida cotidiana, ampliando a “visão de mundo” e o “horizonte de expectativas”, nas relações interpessoais com vários grupos sociais. ● Articular e contextualizar os conhecimentos históricos aos diferentes conteúdos e modos discursivos nas ciências naturais e humanas, nas artes e demais produções culturais.

Fonte: IFTM PPC do 1º Ano do Técnico em Alimentos Integrado ao Ensino Médio do IFTM (2019).

Ao analisarmos as áreas de integração e os objetivos do componente curricular, não identificamos nada relacionado ao assunto. Encontramos um assunto relacionado ao continente africano na ementa da disciplina, que se propõe abordar o seguinte conteúdo: “A África nos tempos do tráfico atlântico”. Todavia, o conteúdo a ser ensinado na disciplina não dá conta da exigência legal, de modo que determinados assuntos remetidos à temática podem resultar, *ad nauseam*, em lembranças superficiais e folclóricas de açoites e acorrentamentos de corpos negros no ambiente escolar, conforme já apresentado neste estudo.

Notório exemplo disso pode ser verificado em um dos eventos para trabalhar a Lei 10.639/2003 em celebração da “Semana da Consciência Negra” promovido pelo Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas – NEABI do IFTM – *Campus* Uberaba, de modo a ilustrar bem como o conteúdo da referida lei é ensinado como formação e apropriação dos docentes e discentes sobre a História e a Cultura dos Africanos e dos Afro-Brasileiros:

As atividades da 1ª Semana tiveram início dia 16 de outubro de 2016, com a apresentação teatral: “A captura do negro”. No primeiro ato, os alunos do *campus* realizaram uma encenação de busca e captura de escravos que “invadiu” as salas de aula. No segundo momento, os participantes foram direcionados ao auditório para assistirem a finalização da peça com a declamação do poema Gritaram-me negra (...). Em seguida, o professor de história ministrou a palestra: “Ser escravo no Brasil”, que tratou de temas como o tráfico negreiro, a importância do escravo para o Brasil Império, formação e funcionamento da sociedade, entre outros. Durante a fala do referido professor, podem ser destacados três pontos interessantes. O primeiro deles é que os escravos tinham direito apenas a “3 Ps”: “pão para saciar a fome”; “pano para cobrir o corpo” e “pau” para apanhar. O segundo deles diz respeito à forma como o trabalho era visto na época da escravidão, pois era desvalorizado e tinha significado pejorativo, sendo destinado apenas aos negros escravos. O ócio era tido como status. O terceiro ponto diz respeito à violência sofrida pelas mulheres jovens e negras obrigadas à prostituição por seus “senhores” e “sinhas” (IFTM em Ação, 2016).

Como ensinar o que não se sabe? Percebe-se essa questão na apresentação teatral e na fala do professor de História, quando descreve a condição do negro no período escravagista, na peça teatral que apresenta um estudante (capitão do mato representado por um educando branco) chicoteando o outro (escravizado representado por um educando negro) pelos corretores da escola. Situação essa que confirma mais uma vez que corpos negros são castigados e perseguidos no *campus* investigado.

Por fim, como diz o ditado popular, “as aparências enganam”, uma vez que não basta citar a lei no currículo e/ou nas ementas e não perceber quais são as vozes que ecoam nesse ambiente, quais são silenciadas e o que fazer para mudar essa prática de ensino. É preciso que todo corpo escolar se comprometa de fato com sua efetivação, desde capacitações (gestão, pedagógico e docentes), orientações e acompanhamento das ações pedagógicas que abordam a temática. Fica posto, portanto, a necessidade de um amadurecimento acadêmico, resultante, a nosso ver, de uma discussão no coletivo, como caminho para reverter esta situação de presença superficial da lei no IFTM – *Campus* Uberaba.

Quadro 3 - Ementa e Objetivos do Componente Curricular de Literatura do 1º Ano do Curso Técnico em Alimentos Integrado ao Ensino Médio do IFTM – Campus Uberaba

Unidade Curricular:			
Literatura			
Ano:	C.H. Teórica:	C.H. Prática:	Carga Horária Total:
1º ano	33 h	-	33 h
Ementa:			
Gêneros literários; Texto poético; Trovadorismo; Humanismo; Classicismo; Quinhentismo; Barroco brasileiro e português; Arcadismo brasileiro e português. Leitura de obras literárias portuguesas e brasileiras, de acordo com o estilo literário em estudo.			
Ênfase tecnológica:			
Gêneros literários			
Áreas de integração:			
Artes: cenário histórico			
Objetivos:			
<ul style="list-style-type: none"> ● Compreender o ensino de Literatura como um modo privilegiado de transformação da realidade e do homem, por meio de um posicionamento ativo a partir das ações de ler, analisar, pensar, reformular etc. ● Tomar-se competente em ler e em produzir textos coerentes que transmitam conhecimento e emoções. ● Experimentar a leitura polissêmica dos textos literários, bem como o diálogo com outros textos. ● Sensibilizar o estudante para a leitura de textos literários. 			

Fonte: IFTM PPC do 1ºAno do Técnico em Alimentos Integrado ao Ensino Médio do IFTM (2019).

Desde um primeiro olhar no quadro acima, já podemos perceber que o currículo de Literatura não cita a temática, fazendo-nos crer que essa disciplina foi organizada para ensinar conforme modelo educacional eurocêntrico, não diferente do que preconizam tantas outras instituições de ensino. Ao nosso juízo, a disciplina analisada não se encarregou ao menos de cumprir obediência às legislações específicas sobre o ensino da História e da Cultura Africana e Afro-Brasileira, a caminho de uma construção curricular que, de fato, reconheça, ressignifique e resgate os saberes dos negros e negras nesses estabelecimentos de ensino. A instituição de ensino não se preocupou com a formação integral, omnilateral e cidadã tão

“defendida” no âmbito do IFTM. Portanto, mais uma vez, constatamos que é urgente que se faça uma revisão curricular, contando com o apoio de toda comunidade acadêmica⁶².

Escarafunchamos o PPC do 1º ano do Curso Técnico em Alimentos Integrado ao Ensino Médio do IFTM – *Campus* Uberaba em busca do problema de pesquisa e seus desdobramentos. Ao retirarmos este véu, que há muito tempo vem encobrindo O PPC dos cursos, ementas e propostas de ensino, surgem novos questionamentos e reflexões, para que outros trabalhos possam completar as nossas pesquisas, a saber:

(a) O que foi analisado no PPC do curso em questão, pode ser interpretado através da expressão “ledo engano”?

(b) Por que a Capoeira não foi inserida como rol de conteúdos de ensino no Instituto Federal do Triângulo Mineiro – *Campus* Uberaba, uma vez que esta prática já existe em outras Instituições Federais de Ensino Técnico e Superior?

Continuaremos reverberando nossas vozes para que se cumpra a Lei 10.639/2003 de forma efetiva no âmbito do IFTM – *Campus* Uberaba.

⁶² Embora já existisse o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas – NEABI –, este não participou da revisão e formatação do PPC do curso analisado, em que pese o núcleo ser propositivo e consultivo no que se refere às ações pedagógicas, tendo em vista fomentar e estimular ações sobre a Educação para as Relações-Étnico-Raciais.

4 PRODUTO EDUCACIONAL

O Produto Educacional (PE) – exigência do mestrado em Ensino ProfEPT (em rede nacional – é solicitado (ao mestrando) como resultado das análises da pesquisa, de forma a contribuir para a questão prática e profissional dos docentes atuantes na Educação Básica do Ensino Médio Integrado do IFTM – *Campus* Uberaba. Ao nosso ver, o grande desafio é não banalizar ou reduzir o PE em mero instrumento, correndo o risco de ser engavetado, com pouco impacto no meio educacional. Sua exigência acadêmica implica, a nosso ver, uma relação umbilical entre tudo o que uma pesquisa revolve: ações coletivas, gestão, avaliação crítica do problema, enfrentamento de novas fronteiras de ensino, multiterritorialidade de olhares nas propostas curriculares, assim por diante como fomento imprescindível a uma nova cultura da formação inicial e continuada em serviço de professores, revisão de paradigmas de análises sócio-históricas do conhecimento produzido na academia, assim por diante.

Assim sendo, nosso objetivo é propor um produto que seja efetivo para o nosso público-alvo, do qual se aproprie e aprimore, contribuindo e problematizando para o campo de estudo. Geralmente, os produtos educacionais na área da Educação se apresentam como uma proposta de ensino (um instrumento didático) ou uma proposta para a formação de professores, com o intuito de auxiliar as questões práticas do cenário pesquisado.

Para tanto, o PE que será proposto ensejará na disponibilidade de sequências de ensino sobre a prática educativa da Capoeira⁶³, enquanto contribuição para aplicação da Lei 10.639/2003 no *campus* estudado, no qual trará para a discussão seu elemento prático e teórico enquanto cultura e memória resistente dos africanos e dos seus descendentes não mais reverberando o/a negro/a como “ser historicamente relegado à inferioridade ou ontologicamente negado”.

Essa sequência didática será disponibilizada de forma gratuita, na plataforma eduCAPES: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/643119> tendo como público-alvo os professores, os coordenadores pedagógicos, que atuam no Ensino Médio Integrado do IFTM – *Campus* Uberaba, sem perder de vista o protagonismo do sujeito-aluno-plural. Neste caso,

⁶³ A sequência didática – e suas transposições - trará a questão prática e teórica da Capoeira e de outras manifestações Afro-Brasileiras, que fazem parte da prática educativa da Capoeira, tais como: Jongo, Maculelê, Samba de Roda e Puxada de Rede.

julgamos o conteúdo aqui disponibilizado enquanto instrumento necessário para toda comunidade interna e externa ao IFTM, tendo em vista a compreensão e a dificuldade relatada por outros docentes em se trabalhar com africanidades e brasilidades nos espaços educacionais.

Com isso, reiteramos que esta proposta de Produto Educacional poderá gerar grandes contribuições, tanto na formação inicial quanto continuada dos docentes e demais públicos que serão contemplados com a proposta. Atuará também na propagação e no entendimento dos saberes pedagógicos desta arte-luta-jogo, adormecidos ou até mesmo esvaziados de sentido no contexto educacional do IFTM, conforme mencionado ao longo da pesquisa.

4.1 SEQUÊNCIAS DE ENSINO SOBRE A PRÁTICA EDUCATIVA DA CAPOEIRA

Este material é um referencial para o ensino-aprendizagem da Capoeira, com objetivo de incentivar a prática educativa da Capoeira a partir da Lei 10.639/2003, no âmbito do Instituto Federal do Triângulo Mineiro. Material esse elaborado a partir das experiências vivenciadas no *Raízes do Brasil Centro Cultural de Capoeira – Uberaba-MG*, espaço cultural no qual eu desenvolvo há mais de 20 anos um trabalho a partir da Capoeira e de outras manifestações do universo afro-brasileiro, como: Maculelê, Jongo, Puxada de Rede e Samba de Roda.

O material apresenta uma sugestão de módulos teórico e prático, com duração de seis horas cada, no mínimo, uma vez por semana. A metodologia de ensino que será aplicada em alguns módulos poderá depender da vivência/experiência de capoeiristas. Vejamos:

MÓDULO 1: Capoeira na escola a partir da Lei 10.639/2003

MÓDULO 2: Contextualização do surgimento da Capoeira no Brasil

MÓDULO 3: Colocando o corpo para jogo

MÓDULO 4: O ritual da roda de Capoeira

MÓDULO 5: A Capoeira e suas simbologias ideológicas

MÓDULO 6: Musicalidade: interações e sentimentos – aprender escutando e aprender a compreender

MÓDULO 7: Capoeira e suas vertentes culturais – Puxada de Rede, Maculelê, Jongo e Samba de Roda

Precedeu-se à escolha deste tipo de aporte didático – a sequência didática –, pois acredita-se em sua capacidade de abrir caminhos para implementação da Lei 10.639/2003

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Falar do que nos é familiar é tão difícil e complexo como falar do que nos é estranho e do que nos atravessa (Capoeira e racismo) em um campo místico, elitista do saber conservador, hostil e excludente, onde nossa fala e nossos saberes são sempre colocados em dúvida. Trata-se de uma tarefa árdua, solitária, de incertezas e de muitas descobertas. Todavia, o desafio a ser vencido ainda não se encontra mais plenamente vivenciado! Mesmo assim, nossa sensação é de inquietude perante o tanto de temáticas exaustivas que não puderam ser ditas e apresentadas neste trabalho, no qual ensejou escolher caminhos, mudar estratégias, abdicar de objetivos. Mas enfim, acabou! Mesmo sabendo que tudo isso faz parte do “jogo da vida”, encerramos mais este desafio, pois aprendi na Capoeira com os mais velhos que “o mundo cabe na roda”.

Apresentamos esta proposta com o objetivo de encantar o “outro”, pela magia e a riqueza da Capoeira, especialmente, pela sua pluralidade de expressões subjetivas de luta, jogo, dança e de um conjunto de saberes ainda para serem apreciados pela escola e por seus praticantes. Saberes esses transmitidos através da oralidade, da ancestralidade, do corpo e da ritualidade, contidos e expressos habitualmente nas práticas de culturas negras, por meio da figura legítima e representativa do griô. Destarte, fizeram-nos constituir ao longo deste trabalho uma empreitada inicial em apresentar e reivindicar sua prática educativa enquanto subsídio para aplicação da Lei 10.639/2003 em um território mais que essencial: a escola – o IFTM – *Campus Uberaba*.

Para tanto, foi necessário desvelar alguns enunciados já consolidados no contexto cultural brasileiro, a partir de uma visão tão repleta de estereótipos e tão folclorizada no que se refere à Cultura Afro-Brasileira de modo geral, um contexto histórico a ser revisitado e desocultado a partir do que nos ensinaram. Desse modo, escrever o capítulo 3 sobre as desqualificações epistêmicas dos negros nos estabelecimentos de ensino foi muito triste e doloroso para mim, uma vez que busquei escrevê-lo sob o olhar imprescindível dos autores que estudam a temática, mas também através de minha subjetividade enquanto estudante negro. Com a firmeza e a coragem necessárias, não nos furtamos a historicizar as ideologias discriminatórias e as legislações – proibitivas, em suas origens enraizadas no sistema educacional brasileiro – que escamotearam ou mesmo atestaram a “legalidade” (ou “naturalidade”) do racismo nos estabelecimentos de ensino. Nosso objetivo neste capítulo foi apontar o tanto que a escola ainda é objetiva ou subjetivamente racista e precisa de forma

urgente mudar suas práticas pedagógicas, investindo em outro paradigma de formação (docente, gestão, orientação e acompanhamento pedagógico diferenciado).

Foi possível e viável, através do PPC do 1º ano do Curso Técnico em Alimentos Integrado ao Ensino Médio do IFTM – *Campus* Uberaba, confirmar nossa hipótese de pesquisa e contestá-la a partir das contradições de ensino e da negligência explícita no que se refere à efetivação da Lei 10.639/2003, embora evidente em sua missão, visão institucional, ementas e PPC do curso balizado no estudo. A partir dessa “desobediência legal”, surgiram várias interrogações, somadas à reflexão e a algumas sugestões para se trabalhar o acolhimento e o reconhecimento desses estudantes negros e negras, em que o produto educacional aqui ofertado surge como uma de muitas opções a instigar nossa criatividade.

Neste momento, cabem algumas sugestões como contribuição final, a saber:

A primeira sugestão é que o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas – NEABI (do IFTM – *campus* analisado) participe ativamente da revisão do PPC, sobretudo do curso pesquisado, dos editais dos processos seletivos e dos editais de contratação de professores efetivos e substitutos. É preciso que, de fato, o Núcleo cumpra o seu papel propositivo e consultivo na promoção, na orientação e no planejamento das ações pedagógicas inerentes à temática das Relações Étnico-Raciais e Indígenas. Para além disso, é imprescindível que seja um espaço de acolhimento para professores, estudantes e servidores, atuando como um canal de troca, de escuta – e denúncias, se e quando necessário ao nosso amadurecimento cotidiano – e de descobertas de experiências a partir do que é apresentado pela comunidade acadêmica.

A segunda sugestão é que a Capoeira adentre o *campus* para além de apresentações culturais em aberturas de eventos, apenas em datas comemorativas e em eventos esporádicos. Reivindicamos (não só sugerimos) que sua prática educativa seja inserida em seu rol de ensino, com a qualidade pedagógica que desde sempre mereceu, como subsídio da referida lei.

Por fim, ressaltamos a educação como elemento determinante para a transformação social, cultural e epistemológica dos indivíduos, de modo que nos causa extrema insatisfação encontrar a escola com essa postura de descaso para o que se pedem as legislações. Ver a nossa luta e seguir em vão neste ambiente racista poderia corroborar para o meu silenciamento e conformismo com o que está posto. Entretanto, continuaremos na luta pela implementação da lei nos estabelecimentos de ensino como uma lúcida e radical teimosia. Enquanto homem negro, capoeirista e professor, não posso me calar diante da arbitrariedade

pedagógica em não se fazer cumprir as determinações legais, mesmo depois de tantos anos de vigência da Lei 10.639/2003. Uma das coisas que aprendi com esta dissertação foi a usar a teoria como discurso (arma) para não obedecer e padecer às inconsistências do ensino eurocêntrico. O conhecimento será subsídio para revertermos o sistema.

Diante do que foi apresentado até aqui, penso que contribuímos para um (re)pensar de práticas pedagógicas, apontando e sugerindo ações para o combate ao racismo estrutural. Enquanto passo inicial para implementação das ações inerentes à lei, acredito que a elaboração do produto educacional (sequência didática) apresentado seja um instrumento crucial para colocarmos em prática a Capoeira no IFTM, sobretudo no *campus* pesquisado.

REFERÊNCIAS

ABREU DOS SANTOS, Taryn Sofia; KATO, Danilo Seithi. O Potencial Intercultural entre a Educação em Ciências e a Educação para as Relações Étnico-Raciais na Formação de Professoras. **Contexto & Educação**, 2019.

ABREU, Frederico José de. **Nagé: o homem que lutou capoeira até morrer**. Salvador, BA: Barabô, 2017.

ARAÚJO, Paulo Coelho; JAQUEIRA, Ana Rosa. A luta da Capoeira: reflexões acerca da sua origem. **Revista brasileira de ciências da saúde (IMES)**, 2005.

ARAÚJO, Rosângela Costa; FISCHMANN, Roseli. **Iê, viva meu mestre: a Capoeira Angola da 'escola pastiniana' como práxis educativa**. 2004. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004. Disponível em: < <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-12052015-143733/> >.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2003, p. 1.

BRASIL. **Código Penal de 1890**. Decreto nº 847, de 11 de outubro de 1890. Acesso em: 09 julh. 2021.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 mar. 2008, p. 1.

BRASIL. Ministério da Educação Conselho Nacional da Educação. Conselho Pleno Parecer nº 003/2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 19 mai. 2004, Seção 1, p. 19.

BRASIL. Resolução CNE/CP 1/2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 22 de jun. 2004, Seção 1, p. 11.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 12 jan. 2019.

BRASIL. **Dossiê: Inventário para Registro e Salvaguarda da Capoeira como Patrimônio Cultural do Brasil**. Brasília, Iphan, 2007. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Dossi%C3%AA_capoeira.pdf. Acesso em: 10 ago. 2020.

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 30 dez. 2008a, p. 1.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12711.htm>. Acesso em: 20 ago. 2021.

BRASIL. **Lei nº 5.465, de 3 de Julho de 1968**. Dispõe sobre o preenchimento de vagas nos estabelecimentos de ensino agrícola. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5465-3-julho-1968-358564-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 20 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior. **Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024 e da outras providências**. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/55877808. Acesso em: 10 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei n. 9.394/96**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 10 fev. 2020.

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

BRASIL. **Resolução nº 7, DE 18 DE DEZEMBRO DE 2018**. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024 e dá outras providências. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/55877808. Acesso em: 15 out. 2021.

CAMPOS, Hellio. **Capoeira Regional: a escola de Mestre Bimba**. Salvador, BA: EDUFBA, 2009.

CASTRO, Maria Laura; FONSECA, Maria Cecília. **Patrimônio Imaterial no Brasil – Legislação e Políticas Estaduais**. UNESCO, Educarte. Brasília, DF, 2008.

CAVALCANTI, Nireu Oliveira. **Crônicas históricas do Rio Colonial**. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 2004.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs.). **Ensino Médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo, SP: Cortez, 2005.

CIAVATTA, Maria. O ensino integrado, a politecnia e a educação omnilateral. Por que lutamos? **Trabalho & Educação**. Belo Horizonte, BA, 2014.

COLUMÁ, Jorge Felipe; CHAVES, Simone Freitas. O sagrado no jogo de capoeira. **Textos escolhidos de cultura e arte populares**, Rio de Janeiro, RJ, 2013.

CORDEIRO, Albert Alan Sousa. **Na Roda da Inclusão: Práticas Educacionais do Grupo União Capoeira**. 2013, 125f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2013.

DEBRET, Jean-Baptiste. Biblioteca Nacional Digital. **Viagem pitoresca através do Brasil**. Disponível em: <https://bndigital.bn.gov.br/jean-baptiste-debret-2/>. Acesso em: 16 out.2021.

ELIADE, Mircea. **O sagrado e o profano a essência das religiões**. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1996.

FALCÃO, José Luiz Cirqueira. **A escolarização da capoeira**. Brasília, DF: Royal Court Editora, 1996.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Trad. Renato da Silveira. Salvador, BA: EDUFBA, 2008.

FERREIRA, Izabel. **A Capoeira no Rio de Janeiro 1890-1950**. Coleção Capoeira Viva, 2007.

FONSECA, Marcus Vinícius. **A educação dos negros: uma nova face do processo de abolição da escravidão no Brasil**. Bragança Paulista, ESUSF, 2002.

FREIRE, Paulo. **A Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Roberto. É luta, é dança, é Capoeira. **Revista Realidade**. Rio de Janeiro, RJ, 1967.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador**. Saberes construídos na luta por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GOMES, Nilma Lino. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou resignificação cultural? **Revista Brasileira de Educação**. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, São Paulo, SP, 2002.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere: introdução ao estudo da filosofia. A filosofia de Benedetto Croce**. Edição e tradução Carlos Nelson Coutinho; coedição, Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 2000a. v. 1. Gravadora Sonopress, 1CD, 2003.

GROSGOUEL, Ramon. Dilemas dos estudos étnicos norte-americanos: multiculturalismo identitário, colonização disciplinar e epistemologias decoloniais. **Ciência e cultura São Paulo**, 2007.

INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA. **Capoeira no IFB**. Instituto Federal de Brasília *Campus* Recantos da Emas. Disponível em: <https://www.ifb.edu.br/reitori/23532-projeto-capoeira-no-ifb-esta-com-inscricoes-abertas-ate-20-de-marco>. Acesso em: 20 mar. 2021.

INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS. **Cultura Africana e Afrobrasileira a partir da Capoeira Angola**. Disponível em: <http://www.ifg.edu.br/estudenoifg/196-ifg/campus/jatai/comunicados-campus-jatai/2603-chamada-publica-projeto-de-extensao>. Acesso em: 12 mar. 2021.

INSTITUTO FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO. **IFTM *Campus* Uberaba promove Semana da Consciência Negra**. IFTM – *Campus* Uberaba. Disponível em: <https://iftm.edu.br/noticias/index.php?id=6938>. Acesso em: 13 out. 2021.

INSTITUTO FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO. **Projeto Político Pedagógico do curso 1º Ano do Técnico em Alimentos Integrado ao Ensino Médio do IFTM – *Campus* Uberaba**. Disponível em: [file:///C:/Users/Gleison%20Marques/Downloads/210120135908_decretos_resolucao_ad_referendum_no_091-2019_-_revisao-atualizacao_ppc_tec_alimentos_-_uberaba_212246%20\(6\).pdf](file:///C:/Users/Gleison%20Marques/Downloads/210120135908_decretos_resolucao_ad_referendum_no_091-2019_-_revisao-atualizacao_ppc_tec_alimentos_-_uberaba_212246%20(6).pdf). Acesso em: 24 out. 2021.

INSTITUTO FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO. **Resolução nº 43/2012, de 26 de novembro de 2012**. Disponível em: https://iftm.edu.br/uberaba/nap/pdf/resolucao_43_2012.pdf.

JESUS, Fernando Santos de. **O Negro no livro paradidático**. Rio de Janeiro, RJ: Gramma, 2017.

JÚNIOR, Luiz Costa. **II Semana Afroconsciência é organizado pelo NEABI UNICERP e parceiros**. Centro Universitário do Cerrado. Disponível em: <https://www.unicerp.edu.br/noticias/ii-semana-afroconsciencia-e-organizado-pelo-neabi-unicerp-e-parceiros>. Acesso em: 20 out. 2021.

LACERDA, Renata. **Capoeira - Integração**. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia. Disponível em: <https://portal.ifba.edu.br/conquista/noticias-2/aulas-gratuitas-de-capoeira-no-ifba>. Acesso em: 10 mar. 2021.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5. ed. Votuporanga, SP: Alternativa, 2004.

LIMA, Marconi. **Lei Áurea é reconhecida pela Câmara Municipal de Uberaba somente em 2015**. Uberaba, 13 de maio de 2017. Disponível em: <https://jmonline.com.br/novo/?noticias,2,cidade,139590> (Marconi Lima). Acesso em: 16 fev. 2021.

LIMA, Marconi. **Lei Áurea é reconhecida pela Câmara Municipal de Uberaba somente em 2015**. JMOonline. Disponível em: <https://jmonline.com.br/novo/?noticias,2,cidade,139590>. Acesso em: 10 mar. 2021.

LUSSAC, Ricardo Martins Porto. **A cultura material da capoeira no Rio de Janeiro no primeiro quartel do século XIX: uma análise a partir da litografia Jogar capoeira ou danse de laguerre, de Rugendas. Textos escolhidos de cultura e arte populares**, Rio de Janeiro, RJ, 2013.

LUSSAC, Ricardo Martins Porto. Dissertação de Mestrado: **“Da cabeça aos pés”**: a origem da Capoeira: novos olhares sobre a gênese de um patrimônio cultural do Brasil. Rio de Janeiro, RJ: PROCIMH - Universidade Castelo Branco, 2009.

MACHADO, Sara Abreu Mata; ABIB, Pedro Rodolpho Jungers. Corpo, Ancestralidade e Africanidade: por uma Educação Libertadora no Jogo da Capoeira Angola. Entrelaçando: **Revista Eletrônica de Culturas e Educação**, 2011.

MAGALHÃES, Rosiane. **Memória, História e Diversidade dos Afrodescendentes**. IFTM Campus Uberlândia Centro. Disponível em: <https://iftm.edu.br/noticias/index.php?id=6696>. Acesso em: 13 out. 2021.

MESTRE JOÃO PEQUENO. *In*: **Antologia de ladainhas e corridos**. Timóteo: Gravadora Sonopress, 1CD, 2003.

MOREIRA, Adilson José. **Racismo Recreativo**. São Paulo (SP): Pólen, 2019.

MOURA, Jair. **Mestre Bimba**: a crônica da capoeiragem. Salvador, Fundação Mestre Bimba, 1991.

MUNANGA, Kabengele. Negritude Afro-Brasileira: Perspectivas e Dificuldades. **Revista de Antropologia**, São Paulo, SP, 1990.

MUNANGA, Kabengele. Argumentos a favor das cotas raciais. *In*: Silva, Petronilha; GONÇALVES, Beatriz; SILVÉRIO, Valter Roberto (Org.). **Educação e ações afirmativas**: entre a violência simbólica e a injustiça econômica. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude**: usos e sentidos. 4. ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora, 2019.

NUNES, Gabriela. **De Angola para Neves**. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais. Disponível em: <https://www.ifmg.edu.br/ribeiraodasneves/noticias/projeto-de-extensao-oferece-aulas-de-capoeira-angola-para-comunidade-externa-e-interna>. Acesso em: 12 mar. 2021.

OLIVEIRA, Eduardo David de. **Cosmovisão Africana no Brasil**: elementos para uma filosofia afrodescendente. 3. ed. Curitiba, PR: Editora Gráfica Popular, 2006.

OLIVEIRA, Eduardo David de. **Filosofia da ancestralidade**: corpo e mito na filosofia da educação brasileira. Curitiba, PR: Editora Gráfica Popular, 2007.

PACHECO, Eliezer. (Orgs.). **Institutos Federais uma revolução na educação profissional e tecnológica**. Brasília: Editora Moderna, 2011.

PASTINHA, Mestre. **Capoeira angola**. Salvador, BA: Fundação Cultural do Estado da Bahia, 1988.

- PIRES, Antônio Liberac Cardoso Simões. **A capoeira na Bahia de todos os santos: um estudo sobre a cultura e classes trabalhadoras (1890-1937)**. 1. ed. Tocantins, NEAB; Grafset, 2004.
- RAMOS, Alberto Guerreiro. **Introdução Crítica à Sociologia Brasileira**. Rio de Janeiro, RJ: Andes, 1957.
- REGO, Waldeloir. **Capoeira Angola: ensaio sócio-etnográfico**. Salvador, Itapuã, Coleção Baiana, 1968.
- REIS, Leticia Vidor de Sousa. **O mundo de pernas para o ar: A capoeira no Brasil**. São Paulo: Publisher Brasil, 2000.
- RUFINO JUNIOR, Luiz Rodrigues. Pedagogia das Encruzilhadas. **Revista Periferia**, 2018.
- RUFINO JUNIOR, Luiz Rodrigues; PEÇANHA, Cinésio Feliciano; OLIVEIRA, Eduardo David de. Pensamento diaspórico e o ser em ginga: deslocamentos para uma filosofia da capoeira. **Capoeira - Revista de Humanidades e Letras**, 2018.
- RUGENDAS, Johann Moritz. Biblioteca Nacional Digital. **Viagem pitoresca através do Brasil**. Disponível em: <https://bdlb.bn.gov.br/acervo/handle/20.500.12156.3/19886>. Acesso em: 15 out. 2021.
- RUGENDAS, Johann Moritz. **Viagem pitoresca através do Brasil**. tradução de Sérgio Milliet; ilustrações de Rugendas; Belo Horizonte, Itatiaia, Coleção Reconquista do Brasil, 1998.
- SANTOS, Mariana Fernandes dos; VALADARES, Flavio Biasutti; MACEDO, Yuri Miguel. (Des)encontros para um currículo afrocentrado no ensino de língua portuguesa na educação profissional técnica de nível médio integrada ao Ensino Médio. **Revista Exitus**, 2019.
- SAVIANI, Dermeval. **Política e educação no Brasil - O papel do Congresso Nacional na legislação de ensino**. Campinas, 1999.
- SILVA, Eusébio Lôbo. **O corpo na Capoeira: Introdução ao estudo do corpo na Capoeira**. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2008a.
- SILVA, Vera Lúcia. **Os Estereótipos Racistas nas Falas de Educadoras Infantis: Suas Implicações no Cotidiano Educacional da Criança Negra**. Dissertação de Mestrado – UFF, Rio de Janeiro, 2002.
- SOARES, Carlos Eugênio Líbano. **A capoeira escrava e outras tradições rebeldes no Rio de Janeiro (1808 – 1850)**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2004.
- SOARES, Carlos Eugênio Líbano. **A negrada instituição: os capoeiras na corte imperial - 1850-1890**. Rio de Janeiro, RJ: Access, 1999.
- SOARES, Eugênio Líbano Soares. **A capoeira escrava**. 2. ed. Campinas, SP: Editora UNICAMP, 2002.

SODRÉ, Muniz. **Capoeira e Identidade:** Esporte com Identidade Cultural. (Org.). José Eduardo de Souza e Silva. Brasília, DF: Instituto Nacional de Desenvolvimento do Desporto, 1996.

TEIXEIRA, Mariana Castro. Alteridade & identidade em Para entender o negro no Brasil de hoje, de Kabengele Munanga e Nilma Lino Gomes. *In: Revice – Revista de Ciências do Estado*, Belo Horizonte, v. 2, n. 2, p. 266-300, agosto/dezembro 2017.

TRINDADE, Azoilda Loretto da. **O racismo no cotidiano escolar.** Dissertação (Mestrado em Educação) - FGV - Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1994.

TRINDADE, Pedro Moraes. **Capoeira angola from Brazil, Salvador.** CD do Grupo de Capoeira Angola Pelourinho (GCAP). Estados Unidos, 1994.

TRINDADE, Pedro Moraes. **Rei Zumbi dos Palmares.** *In: Capoeira Angola: salvador*
VIEIRA, Luiz Renato. A capoeira e a cultura internacional-popular. **Revista Praticando Capoeira**, São Paulo, SP, 2002.

VIEIRA, Luiz Renato; ASSUNÇÃO, Matthias Röhrig. Mitos, controvérsias e fatos: construindo a história da capoeira. **Estudos Afro-Asiáticos**, 1998.

ZONZON, Christine Nicole. **A roda da Capoeira Angola:** os sentidos em jogo. Dissertação de Mestrado – UFBA, Salvador, BA, 2007.

ZONZON, Christine Nicole. Capoeira Angola: africana, baiana, internacional. *In: MOURA, Milton. A larga barra da baía:* essa província no contexto do mundo. Salvador, BA, EDUFBA, 2011.

APÊNDICE - SEQUÊNCIAS DE ENSINO SOBRE A PRÁTICA EDUCATIVA DA CAPOEIRA

INTRODUÇÃO:

Esta sequência didática auxiliará os professores que desejam trabalhar a Lei 10.639/2003 a partir da relevância pedagógica da Capoeira. Para isso, selecionamos alguns conteúdos para serem trabalhados em forma de módulos. Entretanto, ressalto que está distante do meu objetivo colocar todos os conteúdos da Capoeira nesta sequência de ensino, mas sim, apresentar alguns com diferentes alternativas metodológicas.

Bom trabalho!

Abraço fraterno, Gleisson Marques.

MÓDULO 1: Capoeira na escola a partir da Lei 10.639/2003

MÓDULO 2: Contextualização do surgimento da Capoeira no Brasil

TEMPO ESTIMADO: 6h

QUANTIDADE DE PARTICIPANTES POR MÓDULOS: 40

RECURSOS DIDÁTICOS: Datashow

DESENVOLVIMENTO DA AULA:

Primeiro, é importante ressaltar que a temática Capoeira pode ser desenvolvida por qualquer unidade curricular. Nesta sequência didática, apresentamos algumas sugestões para se trabalhar com os módulos propostas.

Apresentar aos estudantes como a Capoeira se iniciou, o porquê deste nome, detalhes dos golpes que compõe a luta, explicar a importância da Capoeira enquanto Patrimônio Imaterial da Cultura Brasileira. Para auxiliar nessa atividade, o professor poderá apresentar filmes como: *Besouro: Nasce um Herói*; *Mestre Bimba: A capoeira Iluminada*; *O Pagador de Promessas*; *Pastinha! Uma Vida Pela Capoeira e o Curta metragem: Maré Capoeira*.

Indica-se trabalhar com as obras de Jean Baptista Debret, Hector Julio Páride Bernabó (Carybé) e Johann Moritz Rugendas.

A culminância desta atividade poderá ser em forma de produção de textos e cartazes sobre o tema ou até mesmo com recortes de imagens de revistas, que possibilitem o resgate dos fatos e dos personagens históricos da Capoeira. Desenvolver atividades de contação de história, dramatização e teatro sobre a história da Capoeira. Proporcionar leitura de livros e revistas especializadas em Capoeira, promover diálogos sobre temas transversais, tais como: religião, preconceito, entre outros.

No final, também poderá ser aplicada uma avaliação diagnóstica conforme exemplo:

SUGESTÃO DE AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA

1) Marque o que é Capoeira para você:

jogo luta dança esporte brincadeira

2) Onde surgiu a Capoeira?

Brasil África

3) Para você a Capoeira está associada à:

Luta pela libertação dos escravizados

Manifestação Cultural Crenças religiosas Manifestação popular

Manifestação esportiva Manifestação folclórica Todas as alternativas

4) Você pratica Capoeira fora da escola?

Sim Não

Se a resposta for sim, em que locais?

5) Assinale os movimentos da capoeira que você conhece:

Aú Ginga Cocorinha Martelo Esquiva Meia-lua

Armada Queixada Benção Negativa

Nenhum Outros. Cite quais: _____

6) Você conhece ou já ouviu alguma música de Capoeira?

Sim Não

7) Qual é o seu objetivo em aprender a Capoeira?

Instrumentos musicais Cantos tradição Disciplina Crenças

Batizados com troca de cordão agressividade

Outros. Cite quais: _____

8) O que vocês esperam aprender durante os módulos de Capoeira?

VÍDEOS DE APOIO PARA ESTA AULA:

- **Filme:** *Besouro: Nasce um Herói*: <https://www.youtube.com/watch?v=NhrSIxqDSEw>
 - **Curta Metragem:** *Maré Capoeira*: <https://www.youtube.com/watch?v=vaMIdsKKIRw>
 - **Filme:** *O Pagador de Promessas*: <https://www.youtube.com/watch?v=vUyDvdB-0u8>
 - **Filme:** *Pastinha! Uma Vida Pela Capoeira*: https://www.youtube.com/watch?v=-unP_tdBiKI&t=212s
 - **Filme:** *Mestre Bimba: A Capoeira Iluminada*:
<https://www.youtube.com/watch?v=lhvgw908pn4>
 - Acesse o site: <https://www.dw.com/pt-br/unesco-reconhece-capoeira-como-patrim%C3%B4nio-cultural-imaterial-da-humanidade/a-18090747>
-

MÓDULO 3: Colocando o corpo para jogo

MÓDULO 4: O ritual da roda de Capoeira

TEMPO ESTIMADO: 6h

QUANTIDADE DE PARTICIPANTES POR MÓDULOS: 40

RECURSOS DIDÁTICOS: não se aplica

DESENVOLVIMENTO DA AULA:

No primeiro momento da aula, o professor poderá recapitular o aprendizado da aula anterior através de perguntas. Em seguida, apresentar o que será desenvolvido durante a aula.

Com os estudantes dispostos em círculo, o professor poderá trabalhar a questão prática da Capoeira de forma randômica ou em blocos, individualmente ou em duplas, perpassando por: ginga estática, esquivas e passagens de movimentos. Dando ênfase no nome dos movimentos/golpes, pode relacioná-los ao movimento de outras artes marciais. Durante as aulas, deve-se observar a participação e a contribuição dos discentes nos movimentos sugeridos e procurar identificar os discentes que apresentam dificuldades na execução desses

movimentos. É importante incentivar os educandos a pesquisar o nome de outros movimentos que não foram trabalhados durante a aula e apresentá-los na próxima.

Pode-se apresentar os instrumentos utilizados na Capoeira, bem como seu nome e o seu papel na bateria. Além disso, criar dobraduras com movimentos e instrumentos, propondo a construção destes.

Ao fim da aula, pode-se executar uma roda de Capoeira incentivando os educandos a entrarem na roda. No final dessa atividade, pode-se fazer exercícios para relaxamento (Volta à Calma, sem desligar-se da realidade). Após, reúna os educandos para falar sobre os golpes, dificuldades e possíveis assuntos sobre a aula.

Seria muito interessante convidar um grupo de Capoeira para trabalhar a interação entre os educandos e os praticantes dessa arte-luta-jogo.

VÍDEOS DE APOIO PARA ESTA AULA:

- **Treino prático de Capoeira:** https://www.youtube.com/watch?v=l-n_lrVbkBQ
- **Roda de Capoeira:** <https://www.youtube.com/watch?v=VdMKDC-F-qI>
- **Roda de Capoeira:** <https://www.youtube.com/watch?v=LuhWjkJLcv4>
- **Roda de Capoeira:** <https://www.youtube.com/watch?v=Py3kA07kJ4I&t=52s>
- **Formatura de mestre:** <https://www.youtube.com/watch?v=6BaPLi8D5dQ&t=12s>

MÓDULO 5: A Capoeira e suas simbologias ideológicas

MÓDULO 6: Musicalidade: interações e sentimentos – aprender escutando e aprender a compreender

TEMPO ESTIMADO: 6h

QUANTIDADE DE PARTICIPANTES POR MÓDULOS: 40

RECURSOS DIDÁTICOS: Datashow

DESENVOLVIMENTO DA AULA:

Pode-se iniciar a aula com músicas de Capoeira ao som dos instrumentos. Trabalhar a música popular brasileira, nomes como Baden Powell que compôs o Samba “Berimbau”, com

música de sua autoria e letra de Vinicius de Moraes. Além disso, existem as músicas próprias de Capoeira, em que as letras cantadas vão evidenciar narrativas históricas de grandes feitos e ensinamentos vivenciados no interior desta arte-luta-jogo. Também durante a aula, os educandos podem tentar desenvolver alguns versos estabelecidos pelo professor e, depois, tentar uni-los e transformá-los em uma letra de música, inserindo-a em um ritmo que melhor se adaptar. Por fim, apresentar novamente os instrumentos e incentivá-los a tocar, de forma a conhecê-los melhor.

ALGUMAS CANTIGAS DA CAPOEIRA:

Músicas de Capoeira: <https://www.letras.com.br/capoeira>

MÓDULO 7: Capoeira e suas vertentes culturais – Puxada de Rede, Maculelê, Jongo e Samba de Roda

TEMPO ESTIMADO: 6h

QUANTIDADE DE PARTICIPANTES POR MÓDULOS: 40

RECURSOS DIDÁTICOS: Datashow

DESENVOLVIMENTO DA AULA:

Perguntar para os discentes se eles conhecem algumas destas manifestações: Puxada de Rede, Maculelê, Jongo e Samba de Roda. Em seguida, apresentar a história de cada manifestação através de aula expositiva verbalizada.

PUXADA DE REDE

A Puxada de Rede era a atividade pesqueira dos negros recém-libertos, que encontraram na pesca do “Xaréu” uma forma de sobreviverem, seja no comércio seja para seu próprio sustento. Nos meses entre outubro e abril, esses peixes procuravam as águas quentes do litoral nordestino a fim de procriarem. Então, era a época certa para lançarem a rede ao mar.

Era uma atividade muito laboriosa. Exigia-se um esforço tremendo e um número muito grande de homens para a tarefa. Os pescadores iam para o mar de madrugada ou às vezes até à noite, para lançar a enorme rede, para só então, de manhã, puxarem. A Puxada da

Rede era acompanhada de cânticos, em sua maioria, em ritmo triste, que representavam o labor e a dificuldade da vida daqueles que tiram seu sustento do mar.

Além dos cânticos, os atabaques e as batidas sincronizadas dos pés davam o ritmo para que os homens não desanimassem e continuassem a puxar a enorme rede, o que paradoxalmente dava um ar de ritual e beleza àquela atividade. Quando enfim terminavam de puxar a rede, eram entoados cânticos em agradecimento à pescaria e os peixes eram partilhados entre os pescadores, que começavam o festejo em comemoração.

Alguns contam que o ritual da Puxada de Rede começou com uma lenda. Um pescador saiu à noite para pescar com seus companheiros, como de costume e, apesar da advertência de sua mulher, que o repreendeu acerca dos perigos de se entrar em alto mar à noite, embrenhou-se na imensa escuridão do mar negro da noite, levando consigo apenas uma imagem de Nossa Senhora dos Navegantes.

Sua esposa, pressentindo algo ruim, foi para a beira da praia esperar o regresso do marido. Quando ela menos esperava, surpreendeu-se com a visão dos pescadores voltando do mar muito antes do horário previsto. Todos os pescadores voltaram, com exceção do seu marido, que, por descuido, havia caído no mar e, como estava escuro, nada puderam fazer os outros pescadores. Com a notícia, a recém-viúva cai em prantos. De manhã, os pescadores, ao puxarem a rede, percebem que ela estava muito pesada para uma pescaria ruim e, ao terminarem de puxar a rede, veem o corpo do companheiro junto aos poucos peixes que pescaram. Os companheiros então carregam o corpo do pescador nos ombros, em procissão, pois não têm dinheiro suficiente para pagar uma urna e fazer um enterro digno.

MACULELÊ

Sua origem é desconhecida, existindo, para ela, diversas versões. Uma delas aponta que o nome da dança, que simula uma luta tribal, vem da expressão “vamos esperar os Macuas (tribo) a lelê (pedaço de pau)”. Ao longo do tempo, a frase teria sofrido reduções e virado “Maculelê”.

Diante da incerteza sobre a real origem do Maculelê, alguns historiadores afirmam que ele é uma manifestação afro-indígena. O responsável pelo resgate, organização, preservação e

disseminação do Maculelê foi Paulino Almeida de Andrade, o Mestre Popó⁶⁴, de Santo Amaro da Purificação (BA). A partir das lembranças do que seus ancestrais faziam, ele, de certa forma, recriou o Maculelê e lutou para manter viva sua cultura. O resgate deu-se paralelamente à organização da dança, da instrumentação, da musicalidade, da indumentária e da pintura facial.

Como a dança representa uma luta tribal, seus participantes carregam uma grima (bastão de madeira), simulando uma luta e representando um herói guerreiro. O desenrolar da história é contado através dos cânticos que são respondidos em coro. O bailado dos pés e as batidas das grimas têm seu fundamento. Mestre Popó dizia que o Maculelê foi uma luta transformada em dança, mas nunca foi um jogo.

O instrumento fundamental no Maculelê é o atabaque. Entretanto, são utilizados outros instrumentos, como o agogô e o ganzá.

Muito dos cânticos do Maculelê provêm do candomblé de caboclo. Algumas das canções remetem à cultura negra, outras fazem menções à cultura indígena.

A beleza do Maculelê traz em si os traços da miscigenação cultural de um país onde a cultura é a mais diversificada do mundo.

JONGO

O Jongo, ou Caxambu, é um ritmo que teve suas origens na região africana do Congo-Angola. Chegou ao Brasil Colônia com os negros de origem bantu trazidos na condição de escravizados para o trabalho forçado nas fazendas de café do Vale do Rio Paraíba, no interior dos estados: Rio de Janeiro, Minas Gerais e São Paulo.

A demanda por mão de obra para o trabalho na mineração e nas fazendas de café intensificou o tráfico negreiro. Com a decadência econômica de outras regiões do país, uma massa de escravizados imigrou para o Sudeste, onde, em alguns momentos, mais da metade da população era formada por africanos, a maioria de ascendência bantu.

A influência da nação bantu foi fundamental na formação da cultura brasileira. Para acalmar a revolta e o sofrimento dos negros com a escravidão e distrair o tédio dos brancos,

⁶⁴ Paulino Aluísio de Andrade, conhecido como Mestre Popó do Maculelê, aprendeu Maculelê com um grupo de ex-escravizados malês em Santo Amaro da Purificação. Que reúne parentes e amigos para ensinar a dança, baseado em suas lembranças.

os donos das isoladas fazendas de café permitiam que os escravizados dançassem o Jongo nos dias dos santos católicos.

Para esses negros africanos e seus filhos, o Jongo era um dos únicos momentos permitidos de trocas e confraternização.

O Jongo é uma dança profana para o divertimento, mas uma atitude religiosa permeia a festa. Antigamente, só os mais velhos podiam entrar na roda. Os jovens ficavam de fora observando. Os antigos eram muito rígidos com os mais novos e exigiam muita dedicação e respeito para ensinar os segredos ou “mirongas” do Jongo e os fundamentos dos seus pontos.

Os pontos do Jongo têm linguagem metafórica cifrada, exigindo muita experiência para decifrar seus significados. Os jongueiros eram verdadeiros poetas-feiticeiros, que se desafiavam nas rodas de jongo para disputar sabedoria. Com o poder das palavras e uma forte concentração, buscavam encantar o outro por meio da poesia do ponto de Jongo. Quem recebesse um ponto enigmático tinha que decifrá-lo na hora e respondê-lo para desatar o ponto. Caso contrário, ficava enfeitado, “amarrado”, chegando a desmaiar, perder a voz, perder-se na mata, ou até mesmo morrer de forma instantânea. Atualmente, esses fatos não acontecem mais.

O Jongo é uma dança dos ancestrais, dos pretos-velhos escravizados, do povo do cativo e, por isso, pertence à linha das almas. Contam que aquele que tem a vista forte é capaz de enxergar um antigo jongueiro falecido se aproximar da roda para lembrar o tempo em que dançava o Caxambu.

Contam também que alguns jongueiros, à meia-noite, plantavam no terreiro uma muda de bananeira que, durante a madrugada, crescia e dava frutos distribuídos para os presentes.

Até hoje, alguns núcleos familiares de afrodescendentes persistem em manter viva a tradição do Jongo.

O JONGO E O SAMBA

O Jongo influenciou decisivamente o nascimento do Samba no Rio de Janeiro. No início do século 20, o Jongo era o ritmo mais tocado no alto das primeiras favelas pelos fundadores das escolas de Samba, antes mesmo do Samba nascer e se popularizar. Os antigos sambistas da velha guarda das escolas de Samba realizavam rodas de Jongo em suas casas. Nessas festas, visitavam-se uns aos outros, recebendo também jongueiros do interior.

Os versos do partido-alto e do Samba de Terreiro são inventados na hora pelo improvisador. Esse canto de improviso nasceu das rodas de Jongo. A umbigada, que na língua quimbundo se chama Semba, originou o termo Samba e também faz parte do Samba primitivo. A “mpwita”, instrumento congo-angolano presente no Jongo, é a avó africana das cuícas das baterias das escolas de Samba.

O Jongo, por ser uma festa de divertimento, mas com aspectos místicos, fez com que a dança se restringisse aos ambientes familiares. Por isso, ao contrário do Samba, que logo conseguiu hegemonia nacional, acabou sendo pouco divulgado. O fato do Jongo ser praticado apenas por idosos e proibido para os mais jovens foi outro fator que levou a dança a um processo acelerado de extinção.

SAMBA DE RODA

O Samba de Roda é uma das variações do batuque de angola. Conforme reza a tradição, no meio da roda, um dançarino sambava sozinho. Depois de certo tempo, através de uma umbigada, convidava um dos presentes para substituí-lo

A orquestra de samba, geralmente, é composta por pandeiros, viola, chocalho, prato de cozinha arranhado por uma faca e, às vezes, por berimbau. O canto é puxado por uma pessoa e o coro é respondido pelas demais, acompanhado por palmas. O cancionero de Samba de Roda é muito rico e tem sido uma fonte inesgotável para o cancionero e erudito popular do Brasil.

Na Bahia, faz-se Samba de Roda em muitos lugares e em muitas ocasiões, sendo muito animado e comentado, como alguns tradicionais Sambas que acontecem nas festas do largo de Salvador.

VÍDEOS DE APOIO PARA ESTA AULA:

- **Aula de Jongo:** <https://www.youtube.com/watch?v=MAHq7wJTDXY>
- **Aula de Maculelê:** <https://www.youtube.com/watch?v=JzcGRCpcj58&t=923s>
- **Puxada de Rede:** <https://www.youtube.com/watch?v=qd85xbYC6zs>
- **Documentário:** Quilombo São José da Serra - RJ:
<https://www.youtube.com/watch?v=f0asl1-SpP4>
- **Documentário:** Nos 4 Cantos do Jongo:
<https://www.youtube.com/watch?v=XRBaN7uLNew>

- **Roda:** Samba de Roda - Jongo Reverendo:

<https://www.youtube.com/watch?v=3mdkmCmtzWU>

PARA CONCLUIR:

Espero que esta sequência didática tenha lhe auxiliado em suas atividades e na proposição de ações para efetivação da Lei 10.639/2003.

Esta sequência é parte integrante de uma vida dedicada à prática e à pesquisa da Capoeira.

Como uma devolutiva de pesquisa ao programa ProfEPT, desenvolvemos este produto. Ressalto, por fim, que o caminho para outras produções permanecem em aberto.