



CULTURA AFRO-BRASILEIRA, EDUCAÇÃO E PATRIMÔNIO: UM OLHAR SOBRE A PROPOSTA DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO PARA INTRODUÇÃO DA CAPOEIRA NO ESPAÇO ESCOLAR

Vinícius Oliveira Pereira¹

Resumo: O artigo é uma derivação das reflexões da pesquisa de mestrado, onde analisei o trabalho desenvolvido com a capoeira em uma escola municipal de Nova Iguaçu, cidade do estado do Rio de Janeiro. A pesquisa, que identificou o Programa Mais Educação, do Ministério da Educação, como uma das principais portas de entrada da capoeira nas escolas das redes públicas municipais, estaduais e distrital, buscou compreender, também, como o Programa tem pautado o diálogo contemporâneo entre a escola e a capoeira. A investigação de caráter etnográfico lançou mão de observação participante nas aulas de capoeira e de análise dos documentos que regulam as atividades do mencionado Programa. Os primeiros achados da pesquisa apontam: (1) a relevância do Programa Mais Educação para introdução da capoeira nas escolas; (2) a consonância das perspectivas dos Ministérios da Educação e da Cultura, que reconhecem a capoeira como patrimônio imaterial; (3) uma nova abordagem da capoeira no espaço escolar, que se diferencia de propostas passadas; (4) predominância de uma abordagem que valoriza os aspectos esportivos da capoeira no universo investigado.

Palavras-chaves: patrimônio; educação; etnicidade; capoeira; Cultura Afro-brasileira.

AFRO-BRAZILIAN CULTURE, EDUCATION AND PATRIMONY: A LOOK ON THE PROPOSAL OF THE MORE EDUCATION PROGRAM FOR INTRODUCTION OF CAPOEIRA IN SCHOOL SPACE

Abstract: This article is a derivation of the master's research reflections, which analyzed the work developed with capoeira in a municipal school in Nova Iguaçu, city in the state of Rio de Janeiro. The survey, which identifies the More Education Program, from the Ministry of Education, as one of the main entry doors of capoeira in schools of the public municipal, state and district system, tried to understand, also, how the program has guided the contemporary dialogue between the school and capoeira. The ethnographic research made use of participant observation in capoeira classes and analysis of the documents governing the activities of the Program. The first findings of the study indicate: (1) the relevance of the More Education Program for introduction of capoeira in schools; (2) the consonance of the prospects of the Ministries of Education and Culture, which recognize capoeira as intangible heritage; (3) a new approach to capoeira in the school environment, which differs from past proposals; (4) predominance of an approach that enhances the sporting aspects of capoeira in the universe studied.

Key words: heritage; education; ethnicity; capoeira; Afro-Brazilian culture.

CULTURE AFRO-BRÉSILIENNE, EDUCATION ET PATRIMOINE: UN REGARD SUR LA PROPOSITION DE PROGRAMME PLUS ÉDUCATION POUR INTRODUCTION DE CAPOEIRA AU ESPACE SCOLAIRE

¹ Graduado em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2013). Atualmente cursa o mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas da UERJ (PPGECC/FEBF/UERJ), com bolsa da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro – FAPERJ. E-mail: viniciusoliveirapereira@yahoo.com.br



Résumé: L'article est une dérivation des réflexions de recherche de maîtrise, en qui j'ai analysé le travail développé avec la capoeira dans une école municipale de Nova Iguaçu, ville de l'État de Rio de Janeiro. La recherche, qui a identifié le Programme Plus Éducation, de Ministère de l'Éducation, comme une des principaux portes d'entrée de la capoeira dans les écoles des réseaux municipaux, d'État et du district, a essayé de comprendre, aussi, comment le Programme a guidé le dialogue contemporain entre l'école et la capoeira. L'investigation de caractère ethnographique a lancé main d'observation participant dans les classes de capoeira et d'analyse des documents qui a régit les activités du mentionné Programme. Les premiers trouvés de la recherche indiquent: (1) la pertinence du Programme Plus Éducation pour l'introduction de la capoeira dans les écoles; (2) la ligne des perspectives des ministères de l'Éducation et de la Culture, qui reconnaissent la capoeira comme patrimoine immatériel; (3) une nouvelle approche de la capoeira dans l'espace scolaire, qui diffère de propositions antérieures; (4) la prédominance d'une approche qui améliore les aspects sportifs de capoeira chez les sujets étudiés.

Mots clés: patrimoine; l'éducation; ethnicité; capoeira; culture Afro-Brésilienne.

CULTURA AFRO-BRASILEÑA, EDUCACIÓN Y PATRIMÓNIO: UNA MIRADA SOBRE LA PROPUESTA DEL PROGRAMA MÁS EDUCACIÓN PARA INTRODUCCIÓN DE LA CAPOEIRA EN EL ESPACIO ESCOLAR

Resumen: El presente artículo, es una derivación de las reflexiones de la pesquisa de maestría, donde analicé el trabajo desarrollado con la capoeira en una escuela de la municipalidad de Nova Iguaçu, ciudad de la provincia del Rio de Janeiro. La pesquisa, ha identificado que el Programa Más Educación, del Ministerio de la Educación, es una de las principales puertas de entrada de la capoeira en las escuelas de las redes públicas municipales, estatales y distritales, se buscó comprender, también, como el Programa pauta el diálogo contemporáneo entre la escuela y la capoeira. La investigación de carácter etnográfico lanzó la observación de participantes en las clases de capoeira y de análisis de los documentos que regulan las actividades del mencionado Programa. Los primeros ubicados en la da pesquisa apuntan: (1) la relevancia del Programa Más Educación para introducción de capoeira en las escuelas; (2) la consonancia de las perspectivas de los Ministerios de la Educación y Cultura, que la reconocen como patrimonio inmaterial; (3) un nuevo abordaje de la capoeira en el espacio escolar, que se diferencia de propuestas pasadas; (4) predominancia de un abordaje que valoriza los aspectos deportivos de la capoeira en el universo investigado.

Palabras-Clave: patrimonio; educación; etnicidad; capoeira; Cultura Afro-brasileña.

INTRODUÇÃO

O artigo é uma derivação das reflexões suscitadas no processo de desenvolvimento de minha pesquisa de mestrado. A partir de um estudo de caso, discuto como tem se dado o trabalho com a capoeira em uma escola municipal de Nova Iguaçu.² Na cidade onde está localizada a escola pesquisada, a entrada contemporânea da capoeira nos espaços escolares ocorre, sobretudo, a partir do fomento de um programa dos Ministérios da Educação, do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, do Esporte e

² Município localizado na Região Metropolitana do estado do Rio de Janeiro, Brasil.



da Cultura, denominado Programa Mais Educação³ (PME).⁴ O programa citado se propõe a aumentar o tempo de permanência estudantil nas escolas através da oferta de atividades educativas no contraturno escolar das redes de ensino municipais, distrital e estaduais do Brasil.⁵

A observação das aulas de capoeira e a análise da proposta de sua introdução nas escolas municipais, distrital e estaduais têm sinalizado elementos que permitem pensar os sentidos atribuídos à capoeira nos documentos que regulam o Programa Mais Educação, as apropriações da capoeira no contexto escolar e as consequências do diálogo entre esta manifestação da cultura afro-brasileira e a comunidade escolar. Nesse sentido, o artigo se propõe a compartilhar e trazer para o debate os primeiros apontamentos da pesquisa, que perpassam pela discussão sobre o contexto educacional em que se insere a atual proposta de introdução da capoeira nas escolas públicas, os sentidos atribuídos à capoeira pelo Programa Mais Educação e algumas questões sobre como tem se dado o trabalho com a capoeira em uma escola municipal de Nova Iguaçu.

O CONTEXTO DA PESQUISA: BREVE DISCUSSÃO SOBRE A EMERGÊNCIA DA ETNICIDADE AFRO-BRASILEIRA NOS CENÁRIOS POLITICO E EDUCACIONAL BRASILEIROS

Os primeiros apontamentos da pesquisa têm identificado o Programa Mais Educação como um fator importante para a discussão sobre o diálogo entre a escola e a capoeira. Atualmente, o mencionado programa se configura como uma das principais portas de entrada da capoeira nas escolas públicas das redes de ensino municipais, estaduais e distrital. O programa, que de acordo com o MEC, se propõe a criar estratégias para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da educação integral, elege a capoeira como uma das atividades

³ De acordo com o decreto nº 7.083/10 o Ministério da Educação é o responsável pela gerencia e execução do Programa Mais Educação. No decorrer do texto apresentarei ao leitor (a) informações mais detalhadas sobre o Programa, sua estrutura, propostas e objetivos. Fonte: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm>

⁴ De acordo com informações da Secretaria Municipal de Educação de Nova Iguaçu, entre o período de 2008 a 2014, 78 escolas da rede municipal de ensino trabalharam com a oficina de capoeira do Programa Mais Educação.

⁵ Segundo informações encontradas no site do Ministério da Educação, o Programa Mais Educação conta com a parceria de 1.309 secretarias de educação, sendo 1.282 municipais e 26 estaduais, além da secretaria de educação do Distrito Federal. Fonte: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16728&Itemid=1120 Acesso em: 17/12/2014.



desenvolvidas com vistas à implantação do horário integral nas escolas das redes públicas brasileiras.⁶

A construção do horário integral ocorre a partir do desenvolvimento de oficinas educativas ofertadas no contraturno escolar. As atividades são bastante diversificadas: xadrez, karatê, capoeira, jornal escolar, entre outras. As mesmas estão alocadas em macrocampos, que irão se diferenciar de acordo com a região em que a escola está localizada (área urbana ou rural). Nas escolas localizadas em áreas urbanas, os macrocampos são: (1) Acompanhamento Pedagógico; (2) Comunicação, uso de Mídias e Cultura Digital e Tecnológica; (3) Cultura, Artes e Educação Patrimonial; (4) Educação Ambiental, Desenvolvimento Sustentável e Economia Solidária e Criativa/Educação Econômica (Educação Financeira e Fiscal); (5) Esporte e Lazer; (6) Educação em Direitos Humanos; (7) Promoção da Saúde. Nas escolas localizadas em áreas rurais, os macrocampos são: (1) Acompanhamento Pedagógico; (2) Agroecologia; (3) Iniciação Científica; (4) Educação em Direitos Humanos; (5) Cultura, Artes e Educação Patrimonial; (6) Esporte e Lazer; (7) Memória e História das Comunidades Tradicionais.

De acordo com o Manual Operacional de Educação Integral, documento normativo do Programa Mais Educação: “As escolas urbanas escolherão quatro atividades, dentre os sete macrocampos oferecidos. A atividade ‘*Orientação de Estudos e Leitura*’, do macrocampo ‘*Acompanhamento Pedagógico*’, é obrigatória” (Brasil, 2014, p. 8). Cada unidade escolar tem autonomia para escolher as demais atividades. A escola sobre a qual a pesquisa se debruça desenvolveu, em 2014, além da oficina de Orientações de Estudos e Leitura, a oficina de reforço matemático, capoeira, karatê e atividades esportivas (futebol, handball, etc.). Praticamente todos os monitores voluntários, responsáveis pelas oficinas na unidade escolar investigada, possuem o 3º grau completo (graduação). As formações desses monitores são bastante diferenciadas: licenciatura em matemática, educação física, administração, entre outras.

⁶ Em pesquisa realizada no banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no dia 17/12/2014, verifiquei que entre as 12 dissertações e teses encontradas sobre o Programa Mais Educação, a maioria se dedicou ao debate sobre as concepções, desafios e contradições das políticas educacionais que visam o atendimento ao inciso 5º, do artigo VIII, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que aponta o regime de escolas integral como um objetivo futuro. Este levantamento sinalizou que são poucos ou inexistentes os estudos que se propõe a pensar a articulação entre o Programa Mais Educação, a capoeira e a escola. Na busca por teses e dissertações, utilizeis as palavras chaves: (1) Programa Mais Educação; (2) Capoeira; (3) Capoeira e Programa Mais Educação.



As turmas criadas para o desenvolvimento das atividades escolhidas pela escola para compor o horário integral são formadas, geralmente, por 30 estudantes de diferentes idades e séries. Caso seja necessário, o monitor pode solicitar a diminuição do número de alunos, a fim de atender as necessidades pedagógicas de cada oficina. O monitor, que está vinculado ao Programa Mais Educação em regime voluntariado, recebe por cada turma a ajuda de custo no valor de R\$ 80,00 para escolas localizadas em áreas urbanas e R\$ 120,00 para escolas localizadas em áreas rurais. O número máximo de turmas pelo qual cada monitor pode se responsabilizar é 5, dessa forma eles podem receber no máximo o valor R\$ 400,00.

O Programa Mais Educação é historicamente recente, sua instituição se deu através da portaria interministerial nº 17/2007 e sua regulamentação ocorreu a partir do decreto nº 7083/10. O programa está inserido no contexto educacional da virada do século XXI, que é marcada por importantes mudanças no que diz respeito à visibilidade dos diferentes grupos étnicos que constituem o país, com destaque para negros e indígenas. A noção de grupo étnico é um elemento importante nas obras do sociólogo Max Weber, o autor define os grupos étnicos como:

(...) grupos que alimentam uma crença subjetiva em uma comunidade de origem fundada nas semelhanças de aparência externa ou dos costumes, ou dos dois, ou nas lembranças da colonização ou da migração, de modo que esta crença torna-se importante para a propagação da comunicação, pouco importando que uma comunidade de sangue exista ou não objetivamente (Weber, 1971 apud: Poutignat, 1998: 37).

Weber reconhece a importância de elementos culturais como a língua e a religião para o fortalecimento do grupo étnico. Contudo, o autor destaca a predominância do fator político, expresso em interesses comuns e no estabelecimento de demandas específicas na arena política, para constituição desses grupos. O apontamento sobre o caráter político dos grupos étnicos tem sido importante para a análise dos cenários político e educacional brasileiros dos anos 2000, tendo em vista, sobretudo, a emergência do grupo étnico afro-brasileiro no contexto educacional contemporâneo e o fortalecimento no mencionado grupo no processo político de reivindicação de direitos historicamente negligenciados.⁷

⁷ Para uma discussão mais aprofundada sobre a emergência da etnicidade afro-brasileira no sistema de ensino brasileiro, ver: Gonçalves, M. A. R. & Pereira, V. O. O contexto histórico das políticas racializadas e a emergência de novas etnicidade. E a emergência do discurso “racializado” no sistema de ensino: as possibilidades e desafios da Lei 10639/03 (2013) p. 33-48.



A pressão exercida pelo mencionado grupo étnico na arena política brasileira tem possibilitado a formulação de políticas públicas educacionais e a instituição de secretarias e ministérios que visam atender as demandas pautadas pelo grupo na agenda política. Em um cenário mais amplo é criada, em 2003, a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República (SEPPIR), que visa formular, coordenar e articular políticas e diretrizes de promoção da igualdade racial. No campo educacional, verifica-se a formulação de ações afirmativas destinadas a inclusão da população afro-brasileira no ensino superior brasileiro. No âmbito da educação básica, um dos principais marcos da emergência dos afro-brasileiros e de suas demandas políticas é a homologação em janeiro de 2003, da lei 10639, que modifica a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº 9394 de 1996) para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “história e cultura africana e afro-brasileira”.

A criação de secretarias como a SEPPIR, a formulação de ações com vistas à inclusão da população afro-brasileira em espaços onde esta está sub-representada e a homologação de leis que visam o reconhecimento e valorização da história desse segmento da sociedade brasileira no espaço escolar, além de evidenciar o fortalecimento do grupo, demonstram uma mudança de postura do Estado brasileiro em relação ao reconhecimento e tratamento ofertado aos diferentes grupos étnicos que o constituem. Essa discussão está relacionada com uma (re) olhar para o que Benedict Anderson chama de comunidades imaginadas em solo brasileiro. Ao cunhar esse conceito, o autor demonstra como os Estados nacionais, compreendidos por ele como comunidades imaginadas, se imaginam e os recursos que lançam mão para se constituírem enquanto comunidades nacionais. Tendo em vista a perspectiva de Anderson, é possível pensar a educação como um desses recursos, na medida em que ela colabora para a construção e legitimação dos Estados nacionais, ou como sugere as pesquisas de Benedict Anderson, das comunidades imaginadas.

Benedict Anderson centra-se sobre a importância dos elementos culturais para construção dos Estados nacionais, pois o autor reconhece a necessidade dos símbolos que sustentam a comunidade imaginada dialogarem, minimamente, com a realidade vivida pelos sujeitos que a constituem. No entanto, o autor está atento, também, ao processo de escolha desses símbolos. O mesmo, ao citar Ernest Renan, lembra que a base de uma nação consiste em que todos os indivíduos tenham muitas coisas em



comum, e também que todos tenham esquecido muitas coisas (Anderson, 2008, p. 32). No entanto, ao contrário do que pode parecer, a construção do comum, muitas vezes, não se dá de forma harmônica; sua instituição baseia-se, quase sempre, na supressão e na invisibilidade dos elementos que o colocam em risco. No caso do Brasil, por exemplo, é elucidativo para entender o processo de instituição do comum, pensar em como ocorreu a instituição do português como língua nacional. Para muitos grupos étnicos, o mencionado processo se constituiu de forma traumática e violenta, marcado por perseguições, silenciamento e esquecimento do que para alguns é considerado um dos principais marcadores culturais, a língua (Seyferth, 1997).

No processo de construção da comunidade imaginada, ou em outros termos, do projeto nacional brasileiro, a construção de uma unidade nacional em meio a uma população tão heterogênea foi, muitas vezes, ponto de preocupação. Quando nos debruçamos sobre a maneira como o Brasil interpretava as relações entre os diferentes grupos presentes no território nacional, esbarramos, inevitavelmente, no debate sobre a mestiçagem. Giralda Seyferth (1989) aponta para o fato de a mestiçagem ter (tem) sido utilizada por muitos como argumento explicativo da realidade brasileira. De acordo com a autora, a figura do mestiço ora aparece como problema, ora como solução.

No contexto do início do século XX, período fortemente marcado por tentativas, discussões e embates acerca da construção do projeto nacional brasileiro, percebe-se a valorização da mestiçagem e o fortalecimento de um modo de interpretar as relações entre os grupos étnicos que Roberto DaMatta chama de fábula das três raças. Para o autor (2000):

(...) a fábula das três raças se constitui na mais poderosa força cultural do Brasil, permitindo pensar o país, integrar idealmente sua sociedade e individualizar sua cultura. Essa fábula hoje tem força e o estatuto de uma ideologia dominante: um sistema totalizado de ideias que interpenetra a maioria dos domínios explicativos da cultura. Durante muitos anos forneceu e ainda hoje fornece, o mito das três raças, as bases de um projeto político e social para o brasileiro (DaMatta. p. 69).

Apesar da visível hegemonia branca, do fortalecimento das perspectivas que apontavam o branqueamento como alternativa para a sociedade brasileira e a existência de desigualdade entre os grupos étnicos brasileiros, a fábula das três raças manteve-se como um expressivo fator ideológico de interpretação do Brasil pelos brasileiros. Esse



modo de entender o Brasil, além de contribuir para consolidação da imagem do mestiço como elemento homogeneizador tão necessário ao projeto nacional brasileiro, fortaleceu a imagem do país como promotor da democracia racial tanto em âmbito nacional, quanto internacionalmente.⁸ Esta maneira de compreender o Brasil se refletia de forma hegemônica no campo educacional, o que impediu durante um expressivo período de nossa história a formulação de políticas educacionais de reconhecimento e valorização das diferenças étnicas, que apesar da ideologia da mestiçagem, eram utilizadas como marcadores para produção/manutenção da desigualdade nas instituições educacionais brasileiras.

A nova maneira de interpretar o Brasil, presente na conjuntura política marcada pela emergência do grupo étnico afro-brasileiro, deve ser compreendida como consequência de uma série de fatores e variantes históricos e sociais, entre os quais se destacam: a atuação do Movimento Negro, que denunciava, desde o século XX, a falácia da democracia racial e a distância entre a realidade social e o mito fundador da nação; merece destaque, também, a produção de dados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), que ao incluir a variante cor em suas pesquisas, permite ao Governo Brasileiro dimensionar o tamanho e a gravidade da desigualdade racial no país; a conjuntura internacional marcada por conferências de combate ao racismo e promoção da igualdade racial é outro fator que pressiona o Estado brasileiro a formular políticas públicas destinadas ao combate à desigualdade entre negros e brancos; ademais, cabe ressaltar os resultados das pesquisas do Projeto UNESCO,⁹ que desnudam o mito da democracia racial, apontam o racismo como uma variante da sociabilidade brasileira e colocam as relações étnico-raciais como ponto de estudo e pesquisa no âmbito acadêmico.

⁸ Gilberto Freyre é apontado como um dos principais precursores do mito da democracia racial. O autor discute em seus trabalhos como o modelo de colonização tolerante à miscigenação promoveu no Brasil um hibridismo cultural e uma tolerância racial (Motta, 2007). O autor, ao comparar as dinâmicas das relações étnico-raciais estadunidense e brasileira, aponta para um maior recrudescimento da tensão da primeira em relação à segunda. As perspectivas que se baseiam no mito da democracia racial tendem, na maioria das vezes, a negar a existência de conflito racial e a variante do racismo na sociedade brasileira.

⁹ No contexto pós-holocausto, a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) busca mostrar ao mundo uma experiência de relações étnico-raciais bem sucedida. O Brasil, devido à sua fama de promotor da democracia racial, é escolhido como laboratório. No período de 1951 a 1952, uma série de pesquisas sobre as relações raciais é realizada no país. Para uma discussão mais aprofundada sobre o Projeto UNESCO, conferir: Maio, M. C. O projeto UNESCO e a agenda das Ciências Sociais no Brasil dos anos 40 e 50. Revista Brasileira de Ciências Sociais: Peirópolis; Abong, 2002.



Nesse contexto marcado por intensas mudanças, a educação torna-se um dos principais focos de ação do Movimento Negro, tendo em vista seu histórico de silenciamento das expressões da cultura afro-brasileira e de naturalização da posição de inferioridade do negro na sociedade brasileira. A cultura educacional de modo geral, e a cultura escolar de modo específico, passam a ser questionadas sobre a pretensa universalidade de suas referências, que, muitas vezes, não representa a população negra de forma positiva. Os questionamentos geram um movimento no âmbito da escola que visa (re) pensar e a (re) inventar as tradições e narrativas (re) produzidas no ambiente escolar. Evidencia-se a maior presença de elementos da história e da cultura afro-brasileira nas cerimônias escolares. No Rio de Janeiro, por exemplo, todos os municípios do estado aderem às comemorações do dia 20 de novembro, data de aniversário da morte de Zumbi dos Palmares¹⁰ e dia nacional da consciência negra. A data é marcada por uma série de eventos escolares que relembram o legado de Zumbi e as histórias de luta da população negra brasileira.

PATRIMÔNIO E EDUCAÇÃO: APONTAMENTOS SOBRE A INTRODUÇÃO DA CAPOEIRA NA ESCOLA

A mudança de postura em relação à cultura afro-brasileira no campo educacional é expressão de um movimento de valorização dos particularismos e de (re) interpretação do Brasil a partir do parâmetro de reconhecimento da contribuição dos diferentes grupos étnicos para construção da cultura nacional. No campo da cultura e do patrimônio, considerados importantes marcadores de identidades coletivas e étnicas, verificam-se, também, expressões do movimento de (re) leitura do país. Na Constituição Federativa do Brasil, de 1988, é possível encontrar indícios dessa mudança:

Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira (...) (Brasil, 1988)

¹⁰ Zumbi dos Palmares foi uma importante liderança na luta contra a escravidão no Brasil. O mesmo esteve à frente do Quilombo dos Palmares, o maior dos quilombos do período colonial (1530-1815). Contemporaneamente, Zumbi dos Palmares é considerado um importante símbolo da luta contra a desigualdade racial no Brasil e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Art. 79-B) inclui no calendário escolar o dia 20 de novembro, data da morte de Zumbi, como Dia Nacional da Consciência Negra.



A Constituição de 1988 avança no sentido de reconhecer os bens de natureza imaterial como patrimônio, diferente de perspectivas mais conservadoras, que restringiam a noção de patrimônio apenas aos bens de natureza material. Não custa lembrar que os bens materiais estão, na maioria das vezes, ligados ao universo simbólico dos grupos que detêm a hegemonia econômica e histórica na sociedade brasileira. Ainda sobre o trecho destacado da Constituição Federal, chama a atenção o reconhecimento desses patrimônios como símbolos para o fortalecimento das identidades dos diferentes grupos que constituem a sociedade brasileira, o que desestabiliza a noção de universalidade dos patrimônios.

Apesar do avanço da Constituição Federal de 1988, apenas em 2000 os processos de patrimonialização dos bens de natureza imaterial vão ganhar forma. Cabe destacar, neste contexto, a criação do Programa Nacional do Patrimônio Imaterial (PNPI), instituído pelo Decreto nº 3.551/2000, que viabiliza projetos de identificação, reconhecimento, salvaguarda e promoção da dimensão imaterial do patrimônio cultural (Vieira, 2012). A partir do mencionado decreto, verifica-se a formulação de políticas públicas para o registro e salvaguarda de patrimônios e saberes relacionados aos diferentes grupos étnicos da sociedade brasileira.

Nessa perspectiva, em 2008, a capoeira é registrada como patrimônio cultural imaterial do Brasil. A patrimonialização da referida manifestação, nos termos do IPHAN, aponta a capoeira não apenas como patrimônio nacional, mas também, como um fenômeno múltiplo que através da oralidade transmite os saberes de geração em geração, reunindo assim, referências, sentidos e símbolos representativos da cultura afro-brasileira. No entanto, apesar do reconhecimento da matriz afro-brasileira e de seus valores na manifestação, a apropriação da capoeira como patrimônio imaterial nacional ainda gera conflitos com os grupos que a reivindicam como uma manifestação da cultura afro-brasileira, expressando a tensão, sempre presente, entre o que é considerado étnico e o que é reconhecido como nacional.

Apesar dos eminentes conflitos que permeiam o processo de patrimonialização da capoeira, é possível dizer que sua introdução nas escolas pode colaborar para concretizar as orientações da Lei 10639/03, que discute a importância das atividades escolares contemplarem a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à história do Brasil (Brasil, 2003). O diálogo entre a mencionada



manifestação e a instituição escolar está em consonância como as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (1998), que sinalizam a necessidade da escola:

(...) reconhecer a diversidade como parte inseparável da identidade nacional e dar a conhecer a riqueza representada por essa diversidade étnico-cultural que compõe o patrimônio sociocultural brasileiro, investindo na superação de qualquer tipo de discriminação e valorizando a trajetória particular dos grupos que compõem a sociedade (Brasil, p. 117).

O trecho acima destacado dá visibilidade ao importante papel desempenhado pela instituição escolar no processo de reconhecimento e reprodução do patrimônio sociocultural brasileiro. Vê-se, nitidamente, a forte relação entre educação, patrimônio e identidades coletivas. Nesse sentido, é possível pensar que o reconhecimento da capoeira como patrimônio cultural imaterial do Brasil contribui para legitimar sua introdução nas escolas brasileiras, tendo em vista o papel dessas instituições na preservação do patrimônio nacional.¹¹ Os PCNs, na medida em que sinalizam a importância da valorização da trajetória dos diferentes grupos da sociedade brasileira, demonstram, ainda, estar alinhados com o contexto de emergência desses grupos como atores políticos no cenário nacional, atendendo, portanto, as demandas por reconhecimento e valorização impostas por estes ao campo educacional brasileiro.

O fortalecimento dos diferentes grupos na sociedade brasileira e a construção de uma pauta política no campo educacional podem ser verificados, por exemplo, no processo de patrimonialização da capoeira. A preocupação com a necessidade do diálogo entre a escola e a capoeira é um importante fator no Inventário para Registro e Salvaguarda da Capoeira como Patrimônio Cultural do Brasil (Brasil, 2007), que através das medidas de salvaguarda da capoeira, recomenda o reconhecimento do notório saber do mestre de capoeira pelo Ministério da Educação, a fim de que os mestres sem escolaridade, mas detentores do saber, possam ensinar capoeira nas escolas.

As discussões sobre a introdução da mencionada manifestação cultural afro-brasileira na escola expressam o fortalecimento da perspectiva que aponta a cultura

¹¹ Em 2014 foi apresentado ao Senado brasileiro, pelo senador Jorge Afonso Argello, do Partido Trabalhista Brasileira (PTB), o Projeto de Lei nº 17/2014, que institui o reconhecimento do caráter educacional e formativo da capoeira em suas manifestações culturais e esportivas e permite a celebração de parcerias para o seu ensino nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, públicos e privados. O projeto de lei faz menção ao reconhecimento da capoeira como patrimônio imaterial brasileiro e justifica sua entrada através do artigo 215 da Constituição Federativa do Brasil que versa sobre a valorização e difusão das manifestações culturais presentes no território nacional. Fonte: http://www.senado.gov.br/atividade/materia/detalhes.asp?p_cod_mate=116036 Acesso em: 01/12/2014.



como uma variante indissociável do processo educativo, reconhecendo-a como um conjunto de sentidos sociais que permitem a identificação dos sujeitos uns com os outros. Nesse contexto, o papel da escola no processo de preservação da cultura da sociedade onde está localizada é evidenciado. No entanto, o que se destaca é a ampliação do acervo histórico-cultural, que passa a contemplar, pouco a pouco, as múltiplas referências e símbolos culturais presentes na sociedade brasileira. A adesão por parte da escola da ampliação do acervo histórico-cultural ajuda a tecer um espaço de valorização dos diferentes elementos culturais presentes no território brasileiro, ampliando, por conseguinte, o currículo para diversidade étnico-racial, social e econômica que constituem a realidade do Brasil.

A CAPOEIRA NO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO

A entrada da capoeira nas escolas municipais de Nova Iguaçu ocorre, sobretudo, por meio do Programa Mais Educação. O mencionado programa do governo federal visa, como consta no site do Ministério da Educação (MEC), aumentar a oferta educativa nas escolas das redes municipais e estaduais na perspectiva da educação integral. A partir do diálogo com os projetos educativos desenvolvidos nas unidades escolares, são escolhidas, anualmente, cinco atividades no universo de possibilidades ofertadas, a serem implementadas durante o contra turno escolar, aumentando assim o tempo de permanência estudantil no espaço escolar. A responsabilidade pela escolha das atividades cabe à coordenação do Programa Mais Educação nas unidades escolares, indicada pela direção de cada unidade.

Como discutido anteriormente, as atividades optativas das escolas localizadas em áreas urbanas são agrupadas em macrocampos como: (1) Acompanhamento Pedagógico; (2) Comunicação, uso de Mídias e Cultura Digital e Tecnológica; (3) Cultura, Artes e Educação Patrimonial; (4) Educação Ambiental, Desenvolvimento Sustentável e Economia Solidária e Criativa/Educação Econômica (Educação Financeira e Fiscal); (5) Esporte e Lazer; (6) Educação em Direitos Humanos; (7) Promoção da Saúde. A capoeira, diferentemente do que se pode esperar, não está localizada no macrocampo esporte e lazer, mas no macro campo *Cultura, Artes e Educação Patrimonial*, que reúne atividades destinadas ao:



Incentivo à produção artística e cultural, individual e coletiva dos estudantes como possibilidade de reconhecimento e recriação estética de si e do mundo, bem como da valorização às questões do patrimônio material e imaterial, produzido historicamente pela humanidade, no sentido de garantir processos de pertencimento ao local e à sua história (Brasil, 2014, p. 17).

A inclusão da capoeira no macrocampo Cultura, Artes e Educação Patrimonial sinaliza, em primeira análise, a sintonia do Ministério da Educação com o debate que está sendo travada sobre a capoeira contemporaneamente. A mencionada manifestação cultural foi reconhecida pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), em 2008, como patrimônio imaterial do Brasil, sendo inscrita no Livro de Registro das Formas de Expressão. A patrimonialização nos termos do IPHAN perpassa pelo reconhecimento da multidimensionalidade da capoeira, expressa, simultaneamente, no canto, no toque dos instrumentos, na dança, nos golpes, no jogo, na brincadeira, nos símbolos e rituais de herança africana. Nesse sentido, a classificação da capoeira como patrimônio pelo Programa Mais Educação pode significar um contraponto à perspectiva que a compreende apenas como esporte.

No decorrer do documento *Manual Operacional de Educação Integral* do Programa Mais Educação, responsável por orientar as atividades desenvolvidas na escola, podemos encontrar, ainda, a descrição dos objetivos de/para cada oficina. No espaço destinado a capoeira, o mesmo sinaliza:

Incentivo à prática da capoeira como motivação para desenvolvimento cultural, social, intelectual, afetivo e emocional de crianças e adolescentes, enfatizando os seus aspectos culturais, físicos, éticos, estéticos e sociais, a origem e evolução da capoeira, seu histórico, fundamentos, rituais, músicas, cânticos, instrumentos, jogo e roda e seus mestres. (Brasil, 2014, p. 17).

A análise do Manual Operacional de Educação Integral evidencia a presença de uma perspectiva homogênea sobre a capoeira. O documento, em nenhum momento, faz menção às diferentes vertentes e escolas da capoeira. Nesse sentido, presume-se que o trabalho com a capoeira desenvolvido através do Programa Mais Educação é realizado por capoeiristas ligados às diferentes vertentes da capoeira. Nesse texto, destaco duas das mais conhecidas vertentes: a (1) Angola e a (2) Regional.¹² A primeira tem como

¹² As diferenças entre as duas vertentes se manifestam, também, nos itens mais básicos como, por exemplo, os uniformes. Os praticantes da capoeira Angola, de um modo geral, utilizam calças pretas e



um dos seus principais articuladores Mestre Pastinha e seus praticantes acionam, de um modo geral, um discurso de reconhecimento da matriz africana da manifestação e valorização de sua multidimensionalidade. A segunda vertente, que tem como um dos seus mais reconhecidos articuladores Mestre Bimba, é marcada, de modo geral, por uma valorização dos aspectos esportivos da manifestação.

Apesar de não fazer menção a nenhuma das duas principais vertentes da capoeira, no item 12 do Manual Operacional da Educação Integral, onde são explicitados os materiais financiáveis para composição dos kits para o desenvolvimento das oficinas, encontramos no tópico destinado a capoeira os seguintes itens: (1) Calça de capoeira branca; (2) Camisetas de malha fio 30; (3) Agogô; (4) Berimbau completo; (5) Caxixi (instrumento musical); (6) Pandeiro. A análise da lista de materiais financiáveis da oficina de capoeira aponta para a presença da calça branca. Cabe lembrar que, no universo simbólico da capoeira, a calça branca está de modo geral mais presente na prática da capoeira regional, que como dito anteriormente, tende a valorizar o aspecto esportivo da capoeira, trabalhando, inclusive, como uma estrutura de cordas, semelhantes às lutas orientais, como o karatê.

De todo o modo, a abordagem presente no mencionado documento evidencia uma mudança de paradigma em relação ao tratamento ofertado pelo Estado Brasileiro, representado na figura do Ministério da Educação, à capoeira, em particular, e às manifestações da cultura afro-brasileira, de modo geral. Se antes a história da capoeira foi marcada por negligências e perseguição¹³ (Brasil, 2007), na contemporaneidade, a mencionada manifestação é ofertada como uma política curricular no ambiente escolar, que visa, como consta em seu objetivo, trabalhar com aspectos de sua história, origem e cultura (Lopes, 2004). Nesse sentido, é possível dizer que sua atual inserção na escola expressa e é, ao mesmo tempo, expressão de uma nova tessitura social, marcada pela demanda por reconhecimento dos patrimônios, símbolos culturais e histórias dos

blusas amarelas, enquanto os praticantes da capoeira Regional tendem a privilegiar o uso de vestimentas brancas.

¹³ Após o fim da escravidão e o início da República, a capoeira é inserida no Código Penal Brasileiro através do decreto de 11 de outubro de 1890, que dizia: Art. 402. Fazer nas ruas e praças públicas exercícios de agilidade e destreza corporal, conhecidos pela denominação capoeiragem; andar em correrias, com armas ou instrumentos capazes de produzir uma lesão corporal, provocando tumulto ou desordens, ameaçando pessoa certa ou incerta, ou inculcando temor ou algum mal: Pena: de prisão celular de dois meses a seis meses.



diferentes grupos étnicos que constituem a sociedade brasileira, e, conseqüentemente, o espaço escolar.

UM OLHAR SOBRE O UNIVERSO INVESTIGADO: A OBSERVAÇÃO DAS AULAS DE CAPOEIRA EM UMA ESCOLA DE NOVA IGUAÇU

Quando me debruço sobre os objetivos de minha pesquisa, consigo obter indícios dos caminhos metodológicos que preciso percorrer para alcançá-los. Na medida em que visio discutir o trabalho desenvolvido com a capoeira em uma escola da rede pública de ensino, penso que uma das principais estratégias metodológicas é a observação das aulas de capoeira no espaço escolar. O acompanhamento das aulas de capoeira, que ocorreu no período de agosto a dezembro de 2014, tem me auxiliado na compreensão de como tem se dado a apropriação da capoeira no contexto da escola.

As investigações que se tecem a partir da perspectiva etnográfica tendem, como sinaliza Giddens (2005), a captar uma riqueza de informações e detalhes que nos ajudam a melhor compreender o universo investigado. Nesse sentido, penso que a utilização de recursos da etnografia como a observação e a entrevista com a comunidade escolar pode me oferecer ferramentas para entender os sentidos e significados atribuídos ao trabalho desenvolvido com a capoeira, as implicações do diálogo com a escola, a relação que as crianças estabelecem com a mencionada manifestação e como as professoras estão compreendendo a realização deste trabalho.

As aulas de capoeira têm sido desenvolvidas em uma escola municipal de Nova Iguaçu, localizada na Palhada, bairro que fica aproximadamente a 20 minutos do centro da mencionada cidade. A escolha por essa unidade escolar se deve a dois fatores: (1) a oficina de capoeira teve início, nessa escola, no segundo semestre de 2014, o que me permitiu poder fazer o acompanhamento do trabalho desde o início de seu desenvolvimento; (2) a facilidade do diálogo com a direção da escola, que foi intermediado por dois professores que conheciam o tema da minha pesquisa e meu interesse em acompanhar o trabalho desenvolvido com a capoeira através do Programa Mais Educação.

O primeiro contato com a escola se deu em agosto de 2014, momento em que fui levada até a instituição pelo professor que havia me informado sobre o início do trabalho com a capoeira na escola onde o mesmo trabalha. No primeiro dia fui



apresentado a diretora da escola, que não demonstrou muito interesse em minha pesquisa. Nesse dia, pude conhecer, também, a professora responsável pela coordenação das atividades do Programa Mais Educação naquela escola. Expliquei o meu projeto de pesquisa e levei uma cópia do mesmo para que ela pudesse entregar a quem achasse conveniente. Não pude conhecer a professora de capoeira, que por um problema pessoal, não pode ir à escola.

Na segunda visita a escola, pude conhecer a professora de capoeira e pedi para conversar com ela a fim de solicitar autorização para o acompanhamento das aulas. A receptividade não foi das melhores e precisei de algum tempo para criar uma boa relação com a professora responsável pela oficina de capoeira. Assim como fiz com a coordenadora do Programa Mais Educação, expliquei a proposta da pesquisa e perguntei sobre a possibilidade de assistir as aulas ministradas por ela. Após a autorização, passei a acompanhar as aulas de capoeira.

A oficina de capoeira, ministrada por uma capoeirista ligada a um grupo que ela denomina como capoeira contemporânea,¹⁴ tem cinco turmas, formadas por crianças de diferentes séries (1º ao 5º ano) e idades (6 a 14 anos). As aulas acontecem às terças e quintas feiras, no período de 11 da manhã às 13 horas da tarde. As atividades com capoeira acontecem, geralmente, no pátio da escola, onde ficam a quadra esportiva e um espaço de terra batida onde as crianças costumam brincar durante o intervalo da aula (recreio). O espaço externo da escola não dispõe de cobertura adequada, fazendo com que o fator climático se torne uma variante importante na realização ou não das aulas de capoeira. Nos dias chuvosos, as crianças são orientadas a não irem à escola, pois devido à lama causada pela água da chuva, a aula de capoeira é suspensa. Em dias ensolarados, as crianças espremem-se em um pequeno espaço onde é possível desfrutar de uma sombra formada pela parede de uma das salas de aula.

A alocação da capoeira no espaço externo se deve à dificuldade da escola em gerir todas as atividades que desenvolve nos poucos espaços de que dispõe. No que diz respeito à infraestrutura, a realidade da escola pesquisada se assemelha à realidade de outras escolas públicas que trabalham com o Programa Mais Educação. Não são raras às vezes em que li trabalhos sobre o mencionado Programa que apontam a questão

¹⁴ A vertente da capoeira intitulada capoeira contemporânea se aproxima bastante da vertente da capoeira regional, que tende a valorizar os aspectos esportivos da manifestação.



infraestrutural das escolas como um dos principais empecilhos para o desenvolvimento das atividades educativas propostas pelo Programa Mais Educação. Essa questão apareceu, também, nas conversas com a coordenadora do Programa na escola pesquisada. A mesma aponta os desafios para conciliar as atividades regulares da instituição com as propostas educativas dos Programas do Ministério da Educação nas poucas salas que a escola possui.

Apesar das dificuldades em termos de espaço, a alocação da capoeira no pátio externo da escola, onde acontecem as aulas de educação física e as atividades da oficina esporte na escola, parece refletir uma concepção sobre a capoeira muito presente no espaço escolar. Refiro-me a concepção da capoeira enquanto um esporte. Tornaram-se recorrentes os momentos em que ouvi a professora de capoeira dizer: “esta é a postura de um esportista? ”, “não é permitido deitar no tatame” e “vocês precisam aprender outros movimentos para participar da copinha da capoeira”.¹⁵ É comum ouvir também a coordenação do Programa Mais Educação se referir a capoeira como um esporte e denominar o espaço externo da escola como local para alocação das oficinas com caráter esportivo do Programa Mais Educação.

A utilização da perspectiva que entende a capoeira como um esporte pode ser utilizada, ainda, como forma de lidar com os conflitos que a introdução da capoeira no espaço escolar pode ressaltar. Ao conversar com a professora do 4º ano do turno da tarde, que organizou uma apresentação de capoeira para a festa de encerramento do projeto sobre diversidade, soube de um caso de intolerância religiosa na escola. De acordo com a professora, após perceber que metade da turma havia faltado no dia da apresentação, ela questionou os alunos sobre o motivo da ausência. Muitos responderam que ficaram em casa porque não queriam participar da apresentação de macumba (os mesmos se referiam à apresentação de capoeira).¹⁶ Ainda ouvindo a professora, ela relatou que conversou com as crianças na tentativa de explicar que a capoeira era um esporte e não tinha ligação com religião. Ao que me parece, a esportização da capoeira se configura como um caminho para o esvaziamento étnico da manifestação cultural e

¹⁵ Evento competitivo de capoeira organizado anualmente pelo grupo ao qual a professora de capoeira está vinculada.

¹⁶ De acordo com os dicionários de língua portuguesa, o vocábulo possui alguns significados: (1) cerimônias religiosas de matriz africana; (2) instrumento de percussão de origem africana; (3) feitiço. No contexto da pesquisa, penso que a utilização do vocábulo macumba é um modo de generalização das manifestações religiosas de matriz africana e uma forma pejorativa de se referir as mesmas.



uma alternativa para driblar as expressões de intolerância religiosa que se manifestam no espaço escolar.

ALGUMAS IMPRESSÕES

Antes de explicitar as primeiras impressões da pesquisa, penso ser importante destacar as valorosas considerações tecidas por Guacira Lopes Louro sobre o ato de pesquisar a partir da perspectiva pós-estruturalista:

Conhecer, pesquisar e escrever nessa ótica significa resistir à pretensão de operar com a verdade. Implica entender que qualquer verdade ou certeza (incluindo, obviamente, as nossas) está ancorada no que é possível conhecer num dado momento, portanto é provisório, situada (Louro, 2007, p. 241).

A concepção de pesquisa presente no trabalho de Louro é uma das orientações para o trabalho que me propus a desenvolver, pois assim como a mencionada autora, sigo o movimento, que se delineia de forma mais expressiva nas ciências sociais e humanas, de reconhecer o caráter provisório e interpretativo das investigações que se debruçam sobre a realidade social. Este posicionamento vai ao encontro dos pressupostos defendidos por Geertz sobre as pesquisas sociais:

(...) estaremos sempre diante de uma versão dos fatos, parcial e provisório, posto que nossos relatórios de pesquisa expressam não a realidade social observada, mas uma construção do real, a partir de nossas observações, de nossos pressupostos teóricos-metodológicos e do recorte que fazemos numa realidade multifacetada (Geertz apud Tura, 2011, p. 186).

O debate sobre a apreensão da realidade a partir de uma determinada perspectiva também é pontuado por Gilberto Velho. O autor, amparado por Clifford Geertz, nos lembra da natureza de interpretação do trabalho antropológico. De acordo com Velho (1978), o conhecimento da vida social sempre implica em um grau de subjetividade e que, portanto, tem um caráter aproximativo e não definitivo.

Nesse sentido, afastando-me de qualquer pretensão de produção de verdades, destaco algumas impressões construídas ao longo do desenvolvimento da pesquisa. A análise do documento que regula as atividades do Programa Mais Educação deixa em evidência a consonância do debate sobre a capoeira travado tanto no âmbito do Ministério da Educação quanto no Ministério da Cultura. Ambos os Ministérios a reconhecem como patrimônio. Esse reconhecimento implica em uma proposta de



abordagem da capoeira que leve em consideração suas múltiplas dimensões. Dessa forma, diferente de propostas de introdução da capoeira na escola¹⁷ tecidas no passado, que tendiam a valorizar apenas o aspecto esportivo, a atual proposta amplia a abordagem, na medida em que se propõe a trabalhar, por exemplo, com a história da capoeira e os valores presentes na manifestação.

O desenvolvimento da pesquisa aponta, também, para o fato do Programa Mais Educação não mencionar as diferentes vertentes da capoeira em seus documentos. A abordagem presente no mencionado Programa trata a capoeira de forma homogênea. Contudo, mesmo sem fazer menção as tradicionais vertentes da capoeira, ao longo do documento é possível encontrar elementos que estão presentes de forma mais recorrente no universo simbólico da capoeira regional como, por exemplo, a calça branca, item que a escola pode comprar para o desenvolvimento da oficina de capoeira. Os grupos de capoeira ligados à vertente regional tendem a valorizar o caráter esportivo da manifestação e o olhar mais ampliado sobre os trabalhos com capoeira em escolas das redes públicas de ensino sinaliza uma maior presença desses grupos, em detrimento dos grupos ligados a vertente angola, conhecidos por valorizar a ancestralidade africana na manifestação.

A despeito das orientações do Programa Mais Educação, que baseadas na visão da capoeira como patrimônio, propõem uma abordagem mais ampla da capoeira, a observação das aulas de capoeira na escola pesquisada tem apontado elementos que me permitem inferir a forte presença da concepção esportiva no espaço escolar. Tanto a capoeirista responsável pela oficina, quanto à coordenação do Programa Mais Educação na unidade escolar, tratam a capoeira como esporte. Essa situação faz com que na escola pesquisada a possibilidade de trabalho com a capoeira como um elemento da cultura afro-brasileira diminua, pois os elementos étnicos da manifestação tendem a ser silenciados.

Na tentativa de melhor compreender os motivos desse fenômeno, penso na ligação entre a capoeirista, responsável pela oficina, e o grupo de capoeira denominado

¹⁷ Refiro-me a proposta de introdução da capoeira realizada pela “vertente nacionalista da belle époque”, que buscava defender a capoeira como ginástica brasileira. O projeto, defendido por Coelho Neto “representou o ponto alto da versão que defendia a transformação da capoeira em esporte nacional”. Para maiores informações, ver: Brasil, Dossiê – Inventário para o Registro e Salvaguarda da Capoeira como Patrimônio Cultural do Brasil, 2007.



por ela como capoeira contemporânea. O mencionado grupo de capoeira se aproxima bastante da perspectiva expressa na capoeira regional, que tende a valorizar os aspectos esportivos da capoeira. Essa situação acaba por se refletir na prática e na maneira em que a professora joga a capoeira.

Ainda sobre o processo de esportização, penso que ele pode ser lido, também, como reflexo de um contexto escolar marcado pela intolerância religiosa. Ao buscar desvincular a capoeira de qualquer elemento do universo religioso afro-brasileira, o discurso que a reconhece como esporte é acionado. Dessa forma, a tensão causada pela vinculação com os símbolos da religiosidade afro-brasileira é sanada. No entanto, a observação me leva a presumir que a intolerância religiosa permanece no espaço escolar.

BIBLIOGRAFIA

ANDERSON, B. *Comunidades Imaginadas*, São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

BRASIL. *Manual Operacional de Educação Integral*. Diretoria de Currículo e Educação Integral / Secretaria de Educação Básica / Ministério da Educação – Brasília: MEC/SEB, 2014.

_____. *Código Penal Brasileiro*, 1890.

_____. *Dossiê. Inventário para registro e salvaguarda da capoeira como patrimônio cultural do Brasil*. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional / Ministério da Cultura – Brasília: MEC, 2007.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: MEC, 1996.

_____. Secretaria de Educação Fundamental/MEC, *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SFE, 1998.*

_____. *Lei nº 10.639/03*. De 09 de janeiro de 2003. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 de janeiro de 2003.

_____. *Constituição Federal de 1988*. Promulgada em 5 de outubro de 1988.

DAMATTA, R. A. *Relativizando – uma introdução à antropologia social*. Petrópolis: Vozes, 2000.

GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1989.

GIDDENS, A. *Sociologia*. Trad. Sandra Regina Netz. 4ª. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2005.

GONÇALVES, M. A. R. & PEREIRA, V. O. *O contexto histórico das políticas racializadas e a emergência de novas etnicidades*. E a Emergência do discurso “Racializado” no Sistema de Ensino: as possibilidades e desafios da Lei 10639/03. *Revista TEIAS*. 14, 34, p. 33-48, 2013.

LOPES, A. C. *Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos?* Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro n. 26, p. 109-118, maio/ago. 2004.

LOURO, G. L. *Conhecer, pesquisar, escrever...* Educação, Sociedade & Cultura, 25, p. 235-245, 2007.

MAIO, M. C. *O projeto UNESCO e a Agenda das Ciências Sociais no Brasil dos anos 40 e 50.* Revista Brasileira de Ciências Sociais. V. 41. São Paulo. Oct., 1999.

MOTTA, R. Gilberto Freyre, René Ribeiro e o Projeto UNESCO. In: PEREIRA, C.; SANSONE, L. (org.) *Projeto Unesco no Brasil: textos críticos.* Salvador: EDUFBA, 2007. P. 38-60.

POUTIGNAT, P. STREIFF-FENART, J. *Teorias da etnicidade: seguido de grupos étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth.* Trad. Elcio Fernandes. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

SEYFERTH, G. *A assimilação dos imigrantes como questão nacional.* Mana, v. 5, n. 1, Rio de Janeiro, abril, 1997.

_____. *As Ciências Sociais no Brasil e a Questão Racial.* In: Cativeiro & Liberdade. UERJ. Rio de Janeiro, 1989.

TURA, M. L. R. A observação do cotidiano escolar. In: ZAGO, CARVALHO e VILELA (Orgs.) *Itinerários de pesquisa / Perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação,* Rio de Janeiro: DP&A, pp. 183-206, 2011.

VELHO, G. Observando o Familiar. In: NUNES, Edson de Oliveira. *A aventura sociológica: objetividade, paixão, improviso e método na pesquisa social.* Rio de Janeiro, Zahar Editores, p. 36-46, 1978.

VIEIRA, L. R. *A capoeira e as políticas de salvaguarda do patrimônio imaterial: legitimação e reconhecimento de uma manifestação cultural de origem popular,* Brasília, Fundação Cultural Palmares, 2012.

WEBER, Max. *Ensaio de sociologia.* Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1971.

*Recebido em outubro de 2015
Aprovado em janeiro de 2016*