

AFROBRASILIDADE NA RODA DE CAPOEIRA: QUESTÕES RACIAIS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

*“AFROBRASILIDADE” ON THE CAPOEIRA CIRCLE: RACIAL ISSUES IN THE CONTEXT
OF EARLY CHILDHOOD EDUCATION*

Ana Claudia Dias Ivazaki¹

Patrícia Cristina de Aragão Araújo²

Resumo

A capoeira é uma manifestação cultural afro-brasileira marginalizada no decorrer da sua trajetória histórico-social. Seus praticantes enfrentaram muitos desafios, seja no que concerne à luta pelo seu reconhecimento e valorização, seja na sua inserção como prática educativa na educação formal, onde sua importância pode ser ponto de partida de abordagens metodológicas na Educação Infantil por possibilitar a inclusão para a educação das relações étnico-raciais. Este estudo tem, pois, por objetivo fazer uma revisão bibliográfica sobre a temática, discutindo a educação para as relações étnico-raciais à luz da formação de professores/as de Educação Infantil. A pesquisa situa-se no campo de discussão sobre a prática docente e a formação do professorado, tendo em vista que as Unidades Educacionais funcionam como espaços para a formação docente. Verifica-se que a capoeira já é uma realidade em algumas instituições, mas de maneira inconstante, sendo vivenciada, às vezes, apenas pelos/as capoeiras.

Palavras-chave: Formação de Professores; Educação Infantil; Capoeira; Educação Étnico-Racial.

Abstract

Capoeira is an Afro-Brazilian cultural manifestation marginalized during its historical-social trajectory. Its practitioners have faced many challenges, whether in the struggle for recognition and appreciation, or in their insertion as an educational practice in formal education, where their importance can be a starting point for methodological approaches in Early Childhood Education by enabling inclusion for education of ethnic-racial relations. This study therefore aims to make a bibliographical review on the subject, discussing education for ethnic-racial relations in the light of the training of teachers of Early Childhood Education. This research is located in the field of discussion about teaching practice and teacher training, considering that

1 Mestre em Educação pela Universidade Estadual da Paraíba. Professora de Educação Infantil. E-mail: anaivazaki@gmail.com

2 Doutora em Educação pela Universidade Federal da Paraíba. Professora titular da Universidade Estadual da Paraíba, atuando no curso de História, no Mestrado Profissional em Formação de Professores e no Mestrado de Serviço Social. E-mail: patriciacaa@yahoo.com

the Educational Units function as spaces for teaching practice. It is verified that capoeira is already a reality in some institutions, but in an inconstant way, being experienced, sometimes, only by the capoeira practitioners.

Palavras-chave: Teaching practice; Child education; Capoeira; Ethnic-Racial Education.

Neste capítulo³, discutiremos a história da capoeira. Versaremos ainda sobre a importância da vivência desta manifestação cultural imaterial no contexto educacional e suas contribuições para a Educação Infantil na formação docente a partir da perspectiva da educação para as relações étnico-raciais. Utilizamos-nos das reflexões em torno da capoeira visando a chamar atenção para o seu potencial educativo através do elemento lúdico, tomando esta arte marcial como representação cultural afro-brasileira que traz em suas origens as marcas da etnia negra.

1 A Capoeira no Itinerário da Cultura Afro-Brasileira

“Yê!

He... Maior é Deus Pequeno sou eu O que eu tenho

Foi Deus que me deu Na roda de capoeira Grande e pequeno sou eu”

(Pastinha apud Barreto et al., 2009, p. 126).

A epígrafe acima apresenta um canto comumente utilizado nas rodas de capoeira. Consiste num chamamento para a importância desta arte na formação do capoeirista⁴. Acreditamos que se esta manifestação cultural imaterial tem sua historicidade. Ademais, possui significativo teor educacional a ser aproveitado na formação continuada, no âmbito da Educação Infantil. A capoeira contribui, de forma relevante, não apenas para inserção dos saberes afro-brasileiros na sala de aula, mas, sobretudo, para educar a partir de práticas inclusivas da cultura negra, possibilitando minimizar as discriminações e preconceitos com relação a este segmento étnico, a partir da informação em torno de sua história e aspectos culturais.

3 Este artigo é parte de uma dissertação de mestrado, intitulada Capoeira da Educação Infantil: relações étnico-raciais na formação de professores, defendida, em 2018, junto ao Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores, da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), em Campina Grande – PB.

2 Optamos por designar a pessoa que pratica a capoeira como “capoeira” ao invés de “capoeirista”, uma vez que esta remete à profissionalização, não sendo, portanto, o sentido compreendido dentro das práticas culturais.

4 Optamos por designar a pessoa que pratica a capoeira como “capoeira” ao invés de “capoeirista”, uma vez que esta remete à profissionalização, não sendo, portanto, o sentido compreendido dentro das práticas culturais.

Na história brasileira, a capoeira foi marcando seu lugar no espaço social como forma de luta e resistência da cultura. Consideramos que esta manifestação cultural envolve uma prática educativa nas Unidades de Educação Infantil que permite conscientizar, sociabilizar, informar e formar sobre os saberes de nossa ancestralidade negra na comunidade escolar, abrangendo todos os sujeitos educativos que fazem parte desta comunidade.

No que se refere à trajetória da capoeira no Brasil, são múltiplas as abordagens em relação ao significado da capoeira. Algumas tendências apontam que é uma arte; outras, que é uma forma de luta, apresentando, assim, diferentes concepções do que seja a capoeira. Neste estudo, concordamos com Areias (1983, p. 08) quando afirma que “capoeira é luta, dança, briga, defesa pessoal, esporte, cultura, arte folclore e muito mais”, pois sua riqueza e diversidade não atendem apenas a uma demanda, já que há diferentes percepções do que seja a capoeira.

A certidão de registro da roda de capoeira como patrimônio cultural brasileiro, presente no documento do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – IPHAN (2008 apud Oliveira, 2009, p. 199-200), a capoeira é tida como uma *manifestação cultural imaterial* que está “presente hoje em todo território brasileiro e em mais de 150 países, com variações regionais e locais criadas a partir de suas

„modalidades“ mais conhecidas: as chamadas „capoeira angola“ e „capoeira regional.“ (Oliveira, 2009, p. 199).

É desta forma que a compreendemos, não como luta ou esporte, embora também compreenda tais competências, mas, sobretudo, como manifestação cultural. A capoeira, que tem como uma de suas marcas a resistência e o enfretamento das desigualdades sociais existentes no Brasil, tem feito parte de diferentes momentos da história do país, influenciando e sendo influenciada ao longo do tempo. Sobre essa questão, Vieira et al., (1998a, p. 19) inferem:

É importante considerar a história da capoeira no contexto mais amplo das manifestações culturais afro-brasileiras, ou mesmo afro-americanas, sobretudo aquelas que, como a capoeira atual, associavam, dança, luta e jogo. Certamente as influências e os empréstimos recíprocos entre as diferentes manifestações foram importantes ao longo dos séculos, e provavelmente eram bem poucos os que se preocupavam então com a “pureza” delas. Assim, a integração de elementos do batuque na capoeira Regional pelo mestre Bimba pode ser vista não como a “primeira alteração” da capoeira, mas como a última antes da sua definitiva formalização e institucionalização.

Levando em conta relatos históricos e iconografias, como a de Rugendas (1935 apud Vieira et al., 1998b, p. 05), intitulada *Jogar Capoeira ou dance de La guerre*, não aparecem

berimbau, reco-reco ou pandeiros, sendo representado apenas um tambor, “diferente do atabaque usado hoje” (Vieira et al., 1998b, p. 05).

Tais mudanças continuam em curso. Se antes a capoeira era perseguida e marginalizada, ela resistiu, e hoje é reconhecida como patrimônio imaterial do Brasil e da Humanidade, aceita no contexto cultural, social e educacional, embora ainda sofra resistências por parte de pessoas que insistem em visualizá-la a partir do viés religioso⁵ e, por isso, resistem em aceitar a sua implementação nas unidades educacionais.

A capoeira tem resistido a um histórico de repressão e até hoje sofre discriminação. Durante muito tempo, teve sua prática relacionada às questões religiosas. Por essa razão, movidos pelo preconceito, muitos pais não permitiram que seus filhos a praticassem. Nota-se, entretanto, que atualmente a capoeira “desponta como uma atividade de caráter esportivo, educativo e cultural bastante popular no Brasil e no mundo” (Silva et al., 2008, p. 21).

A capoeira é uma só, mas tem diferentes estilos. Os três mais divulgados são os estilos Regional, Angola e Contemporânea. Seus praticantes, em qualquer de seus estilos, a vivenciam de formas diferenciadas, variando movimentos, vestimentas e instrumentos utilizados em suas performances. No Dossiê *Inventário para registro e salvaguarda da capoeira como Patrimônio Cultural do Brasil*, o IPHAN afirma:

As origens da capoeira remetem a basicamente três mitos fundadores: 1- A capoeira nasceu na África Central e foi trazida intacta por africanos escravizados. 2- A capoeira é criação de escravos quilombolas no Brasil. 3- A capoeira é criação dos índios, daí a origem do vocábulo que nomeia o jogo (IPHAN, 2007, p. 11).

No entanto, de acordo com os estudos realizados durante a construção deste documento, e mesmo diante dos desafios, não é possível se afirmar de forma definitiva a origem da capoeira. Com relação aos mitos fundadores, o documento reconhece que

A dificuldade em estabelecer as origens da capoeira nos aspectos geográficos, culturais e etimológicos pode ser explicada devido à sua diversidade. Manifestação intimamente ligada às culturas locais, ganhou contornos específicos de acordo com os contextos em que se desenvolveu. A capoeira, dessa forma, é reconhecida como fenômeno cultural urbano, cuja história permeia o passado e o presente. O mais antigo registro referente à capoeira foi encontrado pelo jornalista Nireu Cavalcanti. [...] O documento data de 1789 e se refere à libertação de um escravo chamado Adão, preso nas ruas do Rio de Janeiro devido à prática da capoeiragem, o que mostra que a repressão acontecia antes mesmo da criminalização da capoeira, em

5 Isto provavelmente se explica em virtude de a capoeira representar em seus cantos a matriz religiosa afro-brasileira.

1890, durante o governo provisório do Marechal Deodoro da Fonseca (IPHAN, 2007, p. 12-14).

Como observamos, a capoeira ainda hoje está imersa em polêmicas que remontam até mesmo à sua origem. Contudo, nas conversas que temos tido com mestres e mestras de capoeira de diferentes estilos, uma das palavras com que eles a definem é *resistência*. A capoeira resiste a todas as formas de repressão e hoje seus praticantes afirmam encontrar nela força e energia vital para superar seus desafios. Em relação a este aspecto, Silva et al., (2008) afirmam que:

Em grande parte das escolas públicas dos grandes centros urbanos no Brasil, existe uma grande quantidade de alunos que conhecem, praticam ou já praticaram capoeira. Em geral, esses alunos treinam capoeira em seus bairros e comunidades, com os mestre e professores dessa arte popular. Alguns desses alunos, inclusive, podem ser vistos dentro das escolas praticando capoeira nos intervalos das aulas ou na hora do recreio. Cada vez mais eles solicitam aos seus professores a presença da capoeira nas salas de aula (Silva et al., 2008, p. 45).

Desse modo, o processo de integração entre a capoeira e a comunidade escolar ocorre através de mobilização e defesa do alunado de participar ativamente da vivência de capoeira, uma vez que seus aspectos de jogo, dança, luta e ludicidade se mostram como um grande atrativo para os educandos, proporcionando sua motivação.

A capoeira como manifestação cultural afro-brasileira vem fazendo parte da história do povo negro. Traz marcas deste segmento social e sua inserção na educação da infância permite a integração desta cultura no meio educativo formal da criança. Como prática cultural, a capoeira tem um significativo viés educativo, como já afirmamos anteriormente, pois partimos do princípio de que a cultura educa. Logo, representada pela capoeira, apresenta inúmeras possibilidades educativas no ambiente escolar. Entre eles, destacamos que a promoção do conhecimento sobre a cultura afro-brasileira possibilita a disciplinarização entre seus praticantes e cria atitudes de respeito e valorização do saber ancestral afro-brasileiro.

A partir da concepção de cultura como amálgama de costumes e hábitos que abrangem arte, conhecimento, leis, aspectos morais e aptidões adquiridos tanto na coletividade como individualmente, tomamos este conceito como base para evidenciar a importância da capoeira na coletividade e as maneiras como esta arte apresenta múltiplas propriedades formativas. Um provérbio africano exemplifica a filosofia UBUNTU6: “A união do rebanho obriga o leão a ir dormir com fome” (Provérbios Populares, s.d.; s.p.). Isto reforça nosso olhar

6 Ubuntu: uma sociedade sustentada pelos pilares do respeito e da solidariedade faz parte da essência do ubuntu, filosofia africana que trata da importância das alianças e dos relacionamentos entre as pessoas, umas com as outras. Na tentativa de tradução para o português, ubuntu seria “humanidade para com os outros” [...] (Luz, 2014, s.p.).

sobre a capoeira e seus praticantes, os capoeiristas, que mantiveram a chama acesa desta prática mesmo diante de todas as adversidades, preconceitos e discriminações sociais.

Segundo Tylor (apud Laraia, 2009, p. 28), a cultura pode definir-se “como sendo todo o comportamento aprendido, tudo aquilo que independe de uma transmissão genética”. Compreendidas como um fenômeno natural, as diferenças genéticas não seriam um ponto central que determinam as diferenças culturais, sendo estas o fruto da ação e dos sentimentos da humanidade:

O homem, como parte do reino animal, participa do grande ciclo evolutivo em que muitas espécies sucumbiram e só deixaram alguns vestígios fósseis. As espécies remanescentes obtiveram esta condição porque foram capazes de superar uma furiosa competição e suportar modificações climáticas radicais que perturbaram enormemente as condições mesolíticas como um todo (Laraia, 2009, p. 30).

Conforme aponta Laraia (2009), a sobrevivência da espécie humana se deu, em parte, pelo fato de os seres humanos terem aprendido individualmente e com os outros a superar os obstáculos que se colocaram diante deles, repassando o conhecimento de uma geração para a outra, assim como fazemos até hoje. Desta feita, a cultura pode ser entendida como tudo o que o ser humano produz, e esse conjunto de proporções significativas inclui as artes, as leis, as crenças, os hábitos, as aptidões, os costumes etc., seja de forma individual ou coletiva. Segundo Laraia (2009, p. 58), “A cultura desenvolveu-se, pois, simultaneamente com o próprio equipamento biológico e é, por isso mesmo, compreendida como uma das características da espécie, ao lado do bipedismo e de um adequado volume cerebral”.

Entendemos, portanto, que cultura não é apenas aquilo que se aprende na escola ou no seio da família, mas, como afirma Laraia (2009), é tudo o que aprendemos na interação com o mundo e com o outro. Não existe uma cultura superior a outra, mas apenas culturas diferentes, que devem ser respeitadas e entendidas como ricas, diversas e, assim sendo, um fenômeno de fundamental importância. Segundo Charlot (2013):

o termo *cultura* (*colere*, cultivar ou instruir, *cultus*, cultivo, instrução) não se restringe ao campo da antropologia. Várias áreas do saber humano – agronomia, biologia, artes, literatura, história etc. – valem-se dele, embora seja outra conotação (Charlot, 2013, p.

21. Grifo do autor).

Nesse sentido, levando em conta que existe uma vasta diversidade cultural, que varia de um lugar para outro, construída a partir dos hábitos e costumes de cada povo e/ou indivíduo, a cultura não tem espaço determinado para se manifestar e ser vivenciada, mas faz-se presente na ação humana de diferentes formas. A essência da cultura, para os antropólogos, consiste em “ideias, abstrações e comportamento”. Como aponta Charlot (2013, p. 25):

IDEIAS. Ideias são concepções mentais de coisas concretas e abstratas, ou seja, toda variedade de conhecimentos e crenças teológicas, filosóficas, científicas, tecnológicas e históricas etc. Exemplo: línguas, arte, mitologia. [...] ABSTRAÇÕES. Consiste naquilo que se encontra apenas no domínio das ideias, da mente, excluindo-se totalmente as coisas materiais. [...] COMPORTAMENTO. São modos de agir comuns a grupos humanos ou conjuntos de atitudes e razões dos indivíduos em face ao meio social.

As colocações de Charlot (2013) sugerem que cada cultura tem suas especificidades e é construída através de experiências individuais e coletivas dos sujeitos que em sociedade produzem a cultura. Os indivíduos, assim, vão introduzindo a cultura a partir do meio social em que vivem e das experiências a que têm acesso.

A chegada dos povos africanos ao Brasil, na condição de escravizados, apontou a diversidade e riqueza cultural que esse grupo étnico trouxe. A convivência com outros agrupamentos humanos mostra como foi construída a produção cultural desse país, resultante do hibridismo entre as matrizes étnicas. Segundo Mattos (2016, p. 155), “nesse caldeirão social tentaram garantir a sobrevivência, estabelecendo relações com seus companheiros de cor e origem, construindo espaços para a prática da solidariedade e recriando sua cultura e suas visões de mundo”.

Concordamos com Mattos (2016) acerca da importância de se atentar para o fato de que, mesmo havendo hibridismo, houve também conflito/confronto entre os diferentes povos que aqui se encontraram. Essa solidariedade possibilitou a manutenção e o fortalecimento de suas práticas culturais ao longo dos séculos. Apesar de todas as barreiras que enfrentaram para vivenciar a sua cultura, nossos ancestrais africanos deixaram na sociedade brasileira, de forma contundente, as origens de sua terra, a África. Afirma Mattos (2016, p. 155): “com isso os africanos influenciaram profundamente a sociedade brasileira e deixaram contribuições importantes para o que chamamos hoje de cultura afro-brasileira”. Diante desta fusão cultural e do encontro dos

grupos étnicos africanos, indígenas e europeus, a sociedade brasileira apresentou gradualmente as marcas de sua multiculturalidade.

A matriz afro-brasileira se faz presente de forma contundente e a herança negra mantém-se forte até os dias de hoje. No entanto, durante muitos séculos, as manifestações culturais de origem africana não foram aceitas como genuinamente brasileiras. Ao contrário, foram marginalizadas e perseguidas. Algumas delas chegaram inclusive a fazer parte do Código Penal Brasileiro (1890).

A vigência de um clima de conspiração negra – evidentemente – pôs em alerta as autoridades e a população de Salvador, receosa da animosidade reinante, quase sempre definida de forma clara ou subjacente em termos raciais. Para combater as rebeliões escravas, desencadeou-se um esforço no sentido de identificar suas causas; dentre elas estavam os batuques negros. Proibir as manifestações que compunham os batuques não era uma questão de fácil resolução, como comprovava a renitente desobediência por parte dos negros em usarem atabaques e também marimbas dentro dos muros e praias da cidade. Esses instrumentos foram proibidos por posturas municipais, datadas de 1716, que, por força de lei, pretenderam disciplinar a vida do negro nas ruas da cidade (Abreu, 2008, p. 37).

O Decreto n. 847, de 11 de outubro de 1890, que criminalizou a capoeira, vigorou até 1936, quando foi revogado por Getúlio Vargas. Apesar de, durante séculos, as manifestações culturais de origem africana terem sido marginalizadas e sofrido perseguições em território brasileiro, a herança cultural presente na música, na capoeira, na religião, na culinária, na moda etc., no decorrer da história, ganhou cada vez mais espaço. Os rituais, costumes e manifestações culturais afro-brasileiras têm ganhado mais espaço e reconhecimento dentro e fora do país.

O Brasil tem a maior população africana fora da África. No entanto, somente em 2003 foi promulgada a Lei n. 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, “A obrigatoriedade de inclusão de História e Cultura Afro- Brasileira e Africana nos currículos da Educação Básica trata-se de decisão política, com fortes repercussões pedagógicas, inclusive na formação de professores” (MEC, 2007, p. 239).

Assim, o que se busca não é excluir a herança cultural europeia e substituí-la por outra de matriz africana, mas trazer ao conhecimento da população brasileira, negra e não negra, a importância cultural do povo negro na formação social, cultural e histórica do Brasil, enriquecendo, assim, o currículo escolar, voltado para a valorização igualitária das três matrizes que formadoras do povo brasileiro.

Em outras palavras, aos estabelecimentos de ensino está sendo atribuída a responsabilidade de acabar com o modo falso e reduzido de tratar a contribuição dos africanos escravizados e de seus descendentes para a construção da nação brasileira; de fiscalizar para que, no seu interior, os alunos negros deixem de sofrer os primeiros e continuados atos de racismo de que são vítimas. Sem dúvidas, assumir estas responsabilidades implica compromisso com o entorno sociocultural da escola, da comunidade onde esta se encontra e a que serve, compromisso com a formação de cidadãos atuantes democráticos, capazes de compreender as relações sociais e étnico- raciais de que participam e ajudam a manter e/ou a reelaborar [...]. (MEC, 2007, p. 240).

Para tanto, faz-se necessário oferecer condições para que os professores possam desenvolver essas ações nas unidades educacionais, tendo em vista que a maioria deles não teve acesso, em sua formação acadêmica, a componentes curriculares específicos que tratassem da temática da educação para as relações étnico-raciais, para que possam se apropriar, entre outros, dos conhecimentos referentes à diversidade e à diferença. Nesse panorama:

A indiferenciação entre diversidade e diferença esvazia ora a desigualdade, ora a diferença. A diversidade colocada na esfera da cultura esvazia a desigualdade, pois o que é chamado de social, que é o lugar da cultura (a cultura é uma linha do social), não se confunde e não é o setor econômico. Colocar a diversidade no plano do *social* é uma maneira de inventar toda uma economia social que possibilita recortar a distinção entre ricos e pobres e/ou situá-la em novas bases, de maneira a não confluir com a desigualdade. Por isso, fala-se em diversidade sem desigualdade. E a diversidade esvazia a diferença, pois o diverso contém em si a ideia de identidades que se relacionam, compõem-se e toleram-se como se fosse possível estabelecer diálogos igualitários sem as hierarquias de poder/saber, sendo que a função própria da diferença é borrar as identidades e não instituí-las (Rodrigues et al., 2013, p. 02. Grifo dos autores).

Então, a diversidade está para a pluralidade e a coletividade, podendo ser étnica, biológica, cultural e racial. Além disso, varia de cultura para cultura, enquanto a diferença/singularidade é algo que faz parte do *Ser humano*. Cada ser humano é diferente do outro, é algo intrínseco quanto à cor, altura, sexo. Assim, a comparação entre as pessoas se torna algo nocivo, pois, como nos afirma Sodré (2011):

Os homens não são iguais nem desiguais, eles são singulares. Os homens coexistem em sua diversidade e cada uma dessas singularidades corresponde à dinâmica histórica do outro que é um coletivo diverso. Na prática, aquilo que nós experimentamos na cultura é a diversidade do repertório da cultura, onde se

mostram hábitos, enunciados, onde se mostram simbolizações.

Os julgamentos podem se dar através de comparações, e a comparação é um instrumento de poder, em que um é sempre superior ao outro. Daí advém o pré- conceito. Critérios absolutos podem tratar de objetos, coisas, animais, mas, em se tratando de serem humanos, esses critérios não se aplicam. O ato de comparar, simplesmente, assim como faz o senso comum, não nos diz nada sobre o outro; só fornece elementos em que um exerce, segundo as suas experiências e valores pessoais, seu poder sobre o outro. Segundo Gomes (2005, p. 39):

A discussão sobre relações raciais no Brasil é permeada por uma diversidade de termos e conceitos. O uso destes, muitas vezes, causa discordâncias entre autores, intelectuais e militantes com perspectivas teóricas e ideológicas diferentes e, dependendo da área do conhecimento e do posicionamento político dos mesmos, pode até gerar desentendimentos.

Esses desentendimentos podem ocorrer no que diz respeito a outros costumes. A título de ilustração, os povos portugueses, quando chegaram ao Novo Mundo (Brasil), encontraram os povos indígenas. Segundo o seu julgamento, aqueles povos eram aculturados, desprovidos de alma, e, para serem “humanizados”, precisavam se converter ao catolicismo e abandonar suas formas de viver, tidas como “primitivas”. Assim, a comparação entre o eu e o outro gerou uma relação de desigualdade que culminou no extermínio de milhões de indígenas. O mesmo se deu com os povos africanos.

No que se refere ao reconhecimento de direitos entre culturas e povos distintos, observamos que, na Europa, por exemplo, “Os países europeus estão preparados para reconhecer direitos individuais, mas não direitos coletivos. Esse é o limite dos direitos as diferenças. Não se pode na Alemanha, na França, se reconhecer direitos coletivos dos imigrantes, porque isso, supostamente, coloca em risco o território, coloca em risco a nação europeia (Sodré, 2011).

Destarte, a diversidade do coletivo não é considerada, mas, sim, os direitos individuais de cada um. Dessa forma, a cultura eurocêntrica, segundo essa forma de pensar, não será ameaçada por costumes e hábitos culturais de outros povos. Segundo Sodré (2015, p. 16-17), a diferença “é o que está aí, o que há (o múltiplo infinito)”. Nesse contexto, todos os capoeiras são diferentes/singulares entre si, e a capoeira faz parte da diversidade, constitui um coletivo.

Mas, o que é capoeira? Segundo Mestre Pastinha, “Capoeira é mandinga, é manha, é malícia. É tudo que a boca come” (Pastinha apud Barreto et al., 2009, p. 107), um “jogo-de-luta-dança, arte, religiosidade, terapia, cultura, diversão, ato ritual, enfim, uma maneira de

ser” (Simões, s.d., p. 61) e tem ganhado cada dia mais espaço no Brasil e no mundo. Desde o seu surgimento, tem enfrentado desafios, o que contribui com a história do povo negro no país e tem servido aos mais diversos interesses, inclusive políticos, quando as maltas⁷ se colocavam à disposição dos políticos regionais.

A percepção da capoeira também mudou radicalmente. De ofensa contra a ordem pública, passível de correição imediata com açoite, e de costume bárbaro de negro, obstáculo ao progresso que precisava ser erradicado, passou a ser vista como folclore exótico, digno de preservação e matriz de uma luta genuinamente brasileira. Mais recentemente, cresceu a ênfase sobre a dimensão cultural da arte, que está na iminência de ser declarada patrimônio imaterial do Brasil e da humanidade. A globalização da capoeira transformou-a numa expressão brasileira daquilo que o sociólogo Renato Ortiz, muito acertadamente, denominou cultura internacional-popular (Vieira et al., 1998a, p. 10).

A capoeira, embora seja uma só, apresenta grande diversidade de estilos. Os seus praticantes a vivenciam de diferentes formas, sendo as modalidades mais conhecidas a Capoeira Angola e a Capoeira Regional. Esta última, criada por Mestre Bimba, surgiu como grande inovação e foi aceita pelas instituições governamentais. Sobre este fato, Fonseca (2008) comenta:

Sua criação, a luta Regional baiana, passa a ser chamada de capoeira Regional pela fama que o mesmo usufruía de grande capoeirista. Bimba inova no ensino da capoeira, criando um método de ensino que se baseava na repetição, durante os treinamentos, de algumas sequências de golpes utilizados na roda. Era uma capoeira que incorporava alguns golpes que objetivassem facilitar a defesa pessoal [...] (Fonseca, 2008, p. 11).

Mestre Bimba criou a Capoeira Regional com o objetivo de que a nova modalidade fosse “forte, capaz de preencher os requisitos que a capoeira Angola não preenche” (Rêgo, 2015, p. 47). E ele, Manoel dos Reis Machado, o Mestre Bimba, complementa: “Em 1928, eu criei completa, a Regional, que é batuque misturado com a Angola, com mais golpes, uma verdadeira luta, boa para o físico e para a mente” (Campos, 2009, p. 53).

Anteriormente à criação da modalidade Regional, a capoeira já existia e era praticada nos mais diversos espaços, embora ainda fosse proibida e seus cultores criminalizados. Não existia a nomenclatura de Capoeira Angola, mas, segundo Fonseca (2008, p. 13), “Frente à grande repercussão de seu estilo, podemos assistir um movimento contrário dentro da capoeira: os antigos praticantes, anteriores à criação da Regional, começam a marcar a diferença quanto

7 Malta era a denominação de grupos de capoeira que se organizavam em limites geográficos, constituindo, assim, territórios políticos e sociais. Sobre as maltas no Rio de Janeiro, ver Soares (1999).

à capoeira que praticavam, nomeando- a de Angola”.

Os chamados *angoleiros*, praticantes da Capoeira Angola, lutaram para manter a capoeira com suas características originais, sem aceitá-la como uma prática esportiva, pois sempre a concebiam como herança cultural de seus antepassados. Segundo Barreto et al. (2009, p. 49), eles “jamais acataram a ideia de adequar ou transformar a capoeira em esporte. Na sua filosofia, entendiam a capoeira como „*uma só*” (Pastinha apud Barreto et al., 2009, p. 39). Essa cultura, fruto de luta e resistência do negro escravizado, manteve-se forte e resistiu, como já mencionamos, às mais diversas perseguições. Para os praticantes da Angola, fazia-se essencial mantê-la viva como forma de resistência e identidade cultural de seus ancestrais.

Nesse processo secular, muitos capoeiras não ficaram conhecidos. No entanto, trouxeram importantes contribuições para a manutenção desta manifestação cultural. Outros, por sua vez, foram imortalizados em livros e obras de diferentes artistas e escritores, como Jorge Amado, que foi um grande divulgador da capoeira em suas obras, sobretudo a Angola. Aos poucos, começam a surgir outros estilos. Cressoni (2013) relata:

Meu contato com a capoeira teve início em 1993 quando, aos 12 anos de idade e morando em Maceió, Alagoas, passei a praticá-la principalmente na escola regional de capoeira, mais em pé, com algumas acrobacias e momentos de jogo rápido, mas também explorando aspectos da capoeira angola, mais rasteira, lenta e lúdica. Já neste período deparei-me com grupos autodeclarados praticantes de capoeira contemporânea, e curiosamente existia uma relação acirrada com os grupos que defendiam uma prática mais tradicional. A chamada capoeira contemporânea era frequentemente criticada como deficiente em se ater à memória da capoeira e mais propensa à violência (Cressoni, 2013, p. 01).

Para muitos, o estilo de capoeira denominado como Contemporâneo está ligado fortemente ao aspecto esportivo. A capoeira, como cultura viva, está em constante transformação e continua recebendo influências até hoje. No século passado, no ano de 1937, a capoeira deixou de figurar no Código Penal Brasileiro, passando a ser praticada nos mais diferentes ambientes. Segundo o IPHAN (2007, p. 82), “entre os anos 30 e 80 do século passado, a capoeira viveu mudanças que fundamentaram a capoeira contemporânea”. Os grupos multiplicaram-se, e, nesse momento de transformação, passou a existir uma maior variedade de regras e de modos de se vestir. Os grupos passam a ter as suas peculiaridades. O IPHAN aponta:

Influenciados pelas sequências de Mestre Bimba, os grupos cariocas e paulistas incorporaram na sua prática movimentos e instrumentação da capoeira angola. Uma das suas características principais é o uso de cordas para graduar os jogadores. Esta modalidade ainda não possui um nome consensual entre os capoeiristas. Uns preferem chamá-la “capoeira contemporânea”, outros “capoeira de vanguarda”, e há ainda os que a nomeiam como “capoeira atual” ou, simplesmente, “capoeira hegemônica”. Os grupos que se tornaram principais representantes desta tendência são, no Rio de Janeiro, Senzala, Abadá e Capoeira Brasil, e em São Paulo, Cordão de Ouro e Cativeiro (IPHAN, 2007, p. 47).

Em vista disso, a capoeira se mostra, por ter em sua essência a diversidade, cada dia mais abrangente, atendendo às necessidades das mais variadas áreas do conhecimento, seja na roda, na academia, nas unidades educacionais formais e informais, nas ruas etc. Algumas das tendências atuais da capoeira, segundo Frigerio (1989, p. 04-06), são: “1. Malícia; 2. Complementação; 3. Jogo baixo; 4. Ausência de

violência; 5. Movimentos bonitos; 6. Música lenta; 7. Importância do ritual e 8. Teatralidade”.

No campo educativo, algumas das competências vivenciadas através da capoeira, segundo o MEC (Brasil, 2014), são: Corporeidade; Sociabilidade; Lealdade; Respeito aos mais velhos; Saber ouvir, observar e aprender; Relação adulto/criança; Relação criança/criança; Musicalidade.

As manifestações culturais, no caso aqui em questão, a capoeira, apresentam diferentes potenciais educativos. Através desta manifestação cultural imaterial, entre outras possibilidades, pode-se vivenciar a cultura de forma lúdica, através de metodologias que ultrapassam o tradicionalismo do uso de quadro e giz, modelo que tem o professor/professora como detentor do conhecimento. Através da capoeira, é possível vivenciar história, viver história, de uma maneira lúdica, através da qual o conhecimento é compartilhado entre todos, abrindo um espaço rico em diálogo, respeito, troca de conhecimentos, interação entre os sujeitos e afetividade.

2 As Práticas da Capoeirana Indumentária, no Canto, nos Instrumentos Musiciais, nos Toques e nos Golpes

No tocante aos cânticos, instrumentos, toques, golpes e indumentária, a capoeira mostra-se rica, levando em conta a diversidade já mencionada que sua prática apresenta. O canto, muitas vezes, conta histórias vividas e/ou presenciadas pelos capoeiras: “de um ponto de

vista amplo, a cantiga de capoeira tanto pode ser o enaltecimento de um capoeirista que se tornou herói pelas bravuras que fez quando em vida, como pode narrar fatos da vida cotidiana” (Rêgo, 2015, p. 109).

Os cânticos podem abranger fatos diversos do interesse dos cantadores, tais como costumes, fatos do cotidiano, a história do negro escravo e livre, a vida em sociedade, as lutas, os desafios e os amores, assim como a religiosidade, as tradições e as crenças diversas.

Alguns toques tinham uma função específica, como, por exemplo, o chamado cavalaria ou aviso, que servia para avisar aos capoeiras sobre a chegada dos seus algozes, fossem eles capitães do mato e/ou policiais.

O toque chamado aviso, usado pelo mestre Canjiquinha (Washington Bruno da Silva), segundo mestre Aberrê, era usado por um tocador que ficava num oiteiro vigiando a presença do senhor de engenho, capitão do mato ou da polícia. Tão logo era sentida a presença de um deles, os capoeiras eram avisados através desse toque. Em nossos dias, o comum a todos os capoeiristas é o chamado cavalaria usado para denunciar a presença da polícia montada, do conhecido Esquadrão da Cavalaria (Rêgo, 2015, p. 80).

Muitos desses perseguidores passaram a fazer parte das cantigas de capoeira, já que estas consistiam, entre outras coisas, em relatos do cotidiano. Um desses inimigos, imortalizado em várias cantigas, é Pedro de Azevedo Gordilho, conhecido pelo nome de Pedrito, como podemos ver na cantiga abaixo:

Toca o pandeiro Sacuda o caxixi
Anda dipressa Qui Pedrito

Evém aí. (Rêgo, 2015, p. 80)

Essas histórias cantadas ajudaram a capoeira a manter-se viva, pois é através da cultura popular que vêm à luz muitos fatos que os livros de história nunca contaram, fatos estes que ajudam a história dos povos africanos a se ressignificar através da tradição oral tão comum a eles. O acompanhamento musical é marcante na prática na capoeira.

Os instrumentos mais usados atualmente são o berimbau, o caxixi, o atabaque, o pandeiro, o agogô e o reco-reco. Porém, alguns instrumentos que hoje simbolizam a capoeira nem sempre se fizeram presentes, sendo introduzidos somente tempos depois. É o caso do berimbau, que, segundo o IPHAN (2007, p. 83), “fez parte, por exemplo, da indumentária do vendedor ambulante no Rio de Janeiro colonial” e estava presente na vida cotidiana do carioca. Hoje, porém, é um dos instrumentos que representam a capoeira.

Atualmente o principal instrumento musical da capoeira é o berimbau, o qual, numa roda de jogo de capoeira, pode funcionar sozinho sem os demais instrumentos. O berimbau não existiu somente em função da capoeira, era usado pelos afro-brasileiros em suas festas e sobretudo no samba de roda, como até hoje ainda se vê, se bem que muito raro (Rêgo, 2015, p. 91).

Existem diferenças quanto ao uso, lugar e quantidade de instrumentos, dependendo do grupo de capoeira. Aos poucos, cada grupo foi acrescentando ou retirando determinados instrumentos de suas rodas. Alguns mestres formaram gradualmente as suas baterias (nome dado à formação dos instrumentos na roda de capoeira) e seus alunos e discípulos deram prosseguimento ao estilo de seu mestre. Para exemplificar uma dessas formações, citamos a de Vicente Ferreira Pastinha (Mestre Pastinha):

Na rotina diária do Centro, Mestre Pastinha cria funções específicas ocupadas por capoeiristas mais avançados, responsáveis pela orquestra, instrutores de movimentos – chamados “trenel” –, arquivistas, contramestres e mestres. Escolhe um uniforme que passará a identificar os seus alunos, calça preta e camisa amarela, em homenagem às cores de seu clube de coração: Ypiranga Futebol Clube. Impede seus alunos de jogarem descalços e sem camisa. Proíbe alguns movimentos. Enfatiza o lado lúdico e artístico da capoeira, destacando os treinos de cantos e toques de instrumentos. Define a “bateria” ou a “orquestra” com três berimbaus (gunga, médio e viola), dois pandeiros, um atabaque, agogô e reco-reco. Destaca a importância dos toques e cantos na condução dos ritmos do jogo (IPHAN, 2007, p. 63).

Para os capoeiras, os instrumentos não são apenas objetos. Eles fazem parte de todo o ritual que envolve a roda de capoeira e a eles é conferido um tratamento todo especial. Geralmente, os alunos mais graduados aprendem a fabricar berimbau, caxixis e outros instrumentos. Segundo o IPHAN (2007, p. 79), os instrumentos “tomam parte de todo o cerimonial que envolve a roda, ganhando significados e sentidos que os tornam sensíveis”.

Na capoeira, há alguns toques que se diferenciam entre si, mas que também variam de um mestre para outro. Rêgo (2015, p. 76-79) cita uma variedade deles que era utilizada pelos Mestres Bimba, Canjiquinha, Pastinha, Gato, Waldemar, Bigodinho, Arnol e Traíra, todos eles grandes nomes reconhecidos nacional e internacionalmente. Como representantes da capoeira em sua mestria, em comum quase todos eles tocam São Bento Grande, mais conhecidas como Cavalaria e Santa Maria.

Segundo Rêgo (2015), dos oito mestres citados, apenas Mestre Arnol não executava esses toques. Outros que eram tocados pela maioria dos mestres eram: São Bento Pequeno, Santa Maria, Amazonas, Iuna, Angola e Angolinha. Outros ainda são: Bengela, Idalina, Samongo, Gêge, Angola em Gêge, São Bento Grande em Gêge, Muzenza, Jogo de Dentro, Aviso, Santa

Maria Dobrada, Samba de Angola, Ijexá, Panhelanja no Cão Tico-Tico, Benguela Sustendida, Assalva ou Hino, Estandarte, Cinco Salomão, Samba da Capoeira, Angola Dobrada, Angola Pequena, Santa Maria Regional e Gêge-Ketu.

Tabela1
Os Mestres da capoeira e seus tipos de toque⁸

Bimba	Canjiquinha	Pastinha	Gato	Waldemar	Bigodinho	Arnol	Traíra
AMAZONAS	AMAZONAS	AMAZONAS	-	-	-	-	-
-	ANGOLA	ANGOLA	ANGOLA	-	ANGOLA	ANGOLA	ANGOLA
-	ANGOLINHA	-	ANGOLINHA	ANGOLINHA	ANGOLINHA	ANGOLINHA	ANGOLINHA
BENGUELA	-	-	BENGUELA	BENGUELA	-	-	-
CAVALARIA	CAVALARIA	CAVALARIA	CAVALARIA	CAVALARIA	CAVALARIA	-	CAVALARIA
IUNA	-	IUNA	IUNA	IUNA	-	-	IUNA
-	JOGO DE DENTRO	-	JOGO DE DENTRO	-	JOGO DE DENTRO	JOGO DE DENTRO	JOGO DE DENTRO
-	SAMONGO	-	SAMONGO	SAMONGO	-	-	-
SBG ⁹	SBG	SBG	SBG	SBG	SBG	SBG	SBG
-	SBP ¹⁰	SBP	SBP	SBP	SBP	--	SBP
STA MARIA	STA MARIA	STA MARIA	STA MARIA	STA MARIA	STA MARIA	-	STA MARIA

Fonte: Rêgo (2015, p. 75-89)

No que diz respeito aos golpes, assim como os cânticos, também sofrem variação de acordo com o estilo de capoeira executado. Segundo Rêgo (2015, p. 83), essas mudanças foram de tal maneira acentuadas que alguns golpes chegaram a desaparecer. Porém, assim como acontece com os toques, existem alguns golpes que são comuns à maioria dos capoeiras. São eles: “rabo de arraia, aú, armada, rasteira, jogo de dentro, cabeçada, meia lua, em suas várias modalidades, de frente, costa, compasso, baixa, média, alta e mais alguns poucos golpes” (Rêgo, 2015, p. 83).

Ainda de acordo com Rêgo (2015, p. 83), a capoeira Regional apoiou-se na versatilidade para conquistar significativo desenvolvimento: “usando elementos importados, conseguiu perfazer 52 golpes”. O Mestre Pastinha, por sua vez, desenvolveu e aperfeiçoou sete nomenclaturas: cabeçada; rasteira; rabo de arraia; chapa de frente e chapa de costas; meia lua e, por fim, cutilada de mão.

8 Chamamos de toque os diferentes ritmos utilizados na capoeira.

9 São Bento Grande.

10 São Bento Pequeno.

A indumentária, como já mencionamos, varia de acordo com o estilo praticado, podendo trazer ou não símbolos de graduação representados por cordéis e/ou cordões. Alguns grupos adotam apenas a emissão de certificados que são entregues pelos mestres de capoeira: “Falar em indumentária de capoeira em termos de cores e trajes padronizados, identificando determinado grupo, é coisa recentíssima, nascida do advento do turismo culturalmente mais orientado” (Rêgo, 2015, p. 59).

Antes do turismo organizado como atividade socioeconômica, não havia, portanto, a padronização da indumentária feita por cada grupo, como hoje comumente se observa. Sendo a capoeira, durante séculos, uma prática cultural perseguida e marginalizada, não era interessante e/ou possível aos seus cultores criar e manter uma padronização. Dessa forma, seriam facilmente reconhecidos pelas autoridades e presos, como determinava o Código Penal de 1890, Decreto n. 847, de 11 de outubro, em seu capítulo XIII, intitulado *Dos vadios e capoeiras*:

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 tumultos ou desordens, ameaçando pessoa certa ou incerta, ou incutindo temor de algum mal: Pena

- de prisão cellualar por dous a seis mezes. Paragraphounico. E’ considerado circunstanciaaggravante pertencer o capoeira a alguma banda ou malta. Aos chefes, ou cabeças, se imporá a pena em dobro. Art. 403. No caso de reincidência, será aplicada ao capoeira, no gráomaximo, a pena do art. 400. Paragraphounico. Si for estrangeiro, será deportado depois de cumprida a pena. Art. 404. Si nesses exercícios de capoeiragem perpetrar homicídio, praticar alguma lesão corporal, ultrajar o pudor publico e particular, perturbar a ordem, a tranquilidade ou segurança publica, ou for encontrado com armas, incorrerá cumulativamente nas penas comminadas para taes crimes (Brasil, 1890, art. 402).

Assim, somente após a extinção da perseguição aos capoeiras começou a se pensar numa indumentária específica e diferenciadora dos grupos de capoeira entre si. Mestre Bimba, neste aspecto, é o primeiro a implementar uma padronização, que posteriormente foi seguida por outros grupos.

Através da capoeira regional, Mestre Bimba implementa uma padronização e institucionalização da prática da capoeira, com a criação de estatutos, manuais de técnicas de aprendizagem, descrição objetiva dos golpes, toques e cantos, utilização de uniformes e indumentárias especiais, entre outras coisas. No que diz respeito ao

aprendizado da capoeira regional, podemos perceber a inclusão, nesta prática, de todos os referenciais pedagógicos e educacionais de uma escola tradicional (IPHAN, 2007, p. 58).

Se, a princípio, a capoeira era entendida como “folgado que negros inventaram” (Rêgo, 2015, p. 393), hoje é praticada em mais de 170 países e tem conquistado a cada dia mais espaço no contexto social brasileiro. Sua riqueza cultural, imaterial e pedagógica é cada vez mais apreciada e introduzida nos mais variados espaços educacionais, inclusive em creches, pré-escolas, escolas e centros educativos em geral, pois o que tem se observado é que a capoeira possui uma riqueza que atende a diversas áreas do conhecimento, podendo ser utilizada de forma interdisciplinar e transdisciplinar, relacionando entre si diferentes componentes curriculares, de forma a proporcionar o diálogo e/ou a integração entre eles.

É digna de toda a nossa gratidão e respeito a atitude de resistência dos mestres capoeiras e seus discípulos, que sequer tinham como certo, mesmo a médio prazo, o progresso social que reconhecera a sua identidade e herança cultural e enfrentaram o poder instituído, continuando a praticar a capoeira, apesar de sua criminalização.

Através do tempo, a capoeira foi conquistando diferentes classes sociais e segmentos do grande público, chegando finalmente até à escola. Esta conquista também deve ser creditada à ação de seus praticantes, que divulgaram a capoeira no Brasil enfrentando, inclusive, os diferentes governos que, na esteira da prescrição do Código Penal, ainda mantinham, até o terceiro quartel do século XX, a capoeira e os capoeiras no limite da marginalidade. Mesmo depois de mais de 300 anos da influência cultural afro-brasileira, só recentemente é que a capoeira foi considerada como Patrimônio Imaterial da Humanidade, reconhecimento obtido em nível nacional e internacional, através da chancela da Unesco. Contemporaneamente, muitos estudiosos têm se debruçado sobre a importância da Roda de Capoeira no ambiente educativo formal. Para Moraes (2016), esta atividade reveste-se de fundamental importância no processo formativo do educando, uma vez que transmite

seus valores, movimentos e música, ao mesmo tempo em que promove o lazer, o respeito, a alegria e o cuidado com o outro e consigo mesmo. Tais contribuições podem ser elencadas como os principais fundamentos da capoeira para o ambiente escolar. As ações da capoeira no contexto da escola têm, ainda, o potencial de fomentar identidades positivas e dissolver preconceitos, uma vez que prega a importância do respeito a todos os seres humanos e apresenta uma cultura que deve ser valorizada (Moraes, 2016, p. 26).

A capoeira desperta um fascínio na maioria das pessoas que a vivenciam, e esse “fascínio”

pode ser o ponto de partida para trazer à escola a discussão sobre a importância da capoeira e das manifestações culturais de matrizes africanas, bem como sua importância na valorização da identidade brasileira. O toque dos berimbaus, a chamada de Angola, a interação entre seus praticantes, a vibração dos instrumentos musicais, as palmas. É inegável a energia que se constrói no coletivo, para o coletivo; supera o individual em todos os aspectos. E como bem disse o Mestre Pastinha sobre a capoeira, “mandiga de escravo em ânsia de liberdade; seu princípio não tem método; seu fim é inconcebível ao mais sábio capoeirista” (Barreto et al., 2009, p. 39).

Assim, como seu fim se mostra *inconcebível*, pois ela vem resistindo ao longo da História, sendo passada de geração para geração, com força e energia que contagiam pessoas de diferentes grupos sociais e econômicos, a capoeira se colocou na História, sobreviveu aos ataques e perseguições de governos e grupos diversos, e hoje está em mais de 170 países. No Brasil, onde foi e ainda é discriminada por muitos, conquista espaço na escola como abordagem pedagógica de grande importância e que atende às mais diversas propostas pedagógicas, sendo vivenciada desde a Educação Infantil até a educação para os/as idosos/as.

3A Educação Étnico-Racial: Perspectivas para Pensar as Políticas Educacionais

A educação étnico-racial é uma proposta de educação antirracista que promove a articulação entre as etnias, possibilitando o diálogo entre a diversidade étnico-cultural no contexto da educação. O racismo é a expressão e o lugar da ignorância. Na correlação com a infância, é imprescindível oportunizar experiências de aprendizagem nas quais o cuidado com o outro seja valorizado através do brincar e imaginar. A educação para as relações étnico-raciais é um movimento relativamente novo no Brasil. Conforme assevera Gomes (2010, p. 05):

Podemos dizer, então, que, até a década de 90, a luta do Movimento Negro brasileiro, no que se refere ao acesso à educação, participava de um discurso diferencialista, todavia, em prol da inserção da questão racial no bojo das políticas públicas universais as quais tinham como mote: escola, educação básica e universidade para todos. Contudo, à medida que esse movimento social foi constatando que as políticas públicas de educação pós-ditadura militar, de caráter universal, ao ser implementadas, não atendiam à grande massa da população negra e não se comprometiam com a superação do racismo, seu discurso e suas reivindicações começaram a mudar.

Os anos 90 do século XX foram um marco na luta pelas políticas de ação afirmativa, momento este em que o Movimento Negro pressionou cada vez mais o governo objetivando a implementação de políticas públicas que atenda às demandas étnico-raciais da população, as quais eram desconhecidas pela maior parte da população. Tal desconhecimento se estende inclusive para a diferenciação entre os termos. Biologicamente, não existe diferenças entre “raças”. Mas, durante muito tempo, esse conceito foi utilizado para fortalecer a relação de poder entre brancos e não brancos. Segundo Munanga (2003, s./p.):

As pesquisas comparativas levaram também à conclusão de que os patrimônios genéticos de dois indivíduos pertencentes a uma mesma raça podem ser mais distantes que os pertencentes a raças diferentes; um marcador genético característico de uma raça, pode, embora com menos incidência ser encontrado em outra raça. Assim, um senegalês pode, geneticamente, ser mais próximo de um norueguês e mais distante de um congolês, da mesma maneira que raros casos de anemia falciforme podem ser encontrados na Europa, etc. Combinando todos esses desencontros com os progressos realizados na própria ciência biológica (genética humana, biologia molecular, bioquímica) os estudiosos desse campo de conhecimento chegaram à conclusão de que a raça não é uma realidade biológica, mas sim apenas um conceito alias cientificamente inoperante para explicar a diversidade humana e para dividi-la em raças estancas. Ou seja, biológica e cientificamente, as raças não existem.

Hoje, o termo raça é utilizado socialmente como forma ideológica de afirmação positiva de identidades, pois se biologicamente raça não existe, o termo continuou sendo utilizado para promover o racismo, que classifica os seres humanos de acordo com a cor da pele, favorecendo o etnocentrismo. Os movimentos sociais então decidiram não excluir o termo raça, mas positivá-lo ideologicamente como forma de combater o racismo que se apropriou do termo para promover a hierarquização entre os povos. Para Munanga (2003, s.p.):

O conteúdo da raça é morfo-biológico e o da etnia é sociocultural, histórico e psicológico. Um conjunto populacional dito raça “branca”, “negra” e “amarela”, pode conter em seu seio diversas etnias. Uma etnia é um conjunto de indivíduos que, histórica ou mitologicamente, têm um ancestral comum; têm uma língua em comum, uma mesma religião ou cosmovisão; uma mesma cultura e moram geograficamente num mesmo território. Algumas etnias constituíram sozinhas nações. Assim o caso de várias sociedades indígenas brasileiras, africanas, asiáticas, australianas etc. que são ou foram etnias nações.

Têm-se, então, dois termos distintos: o empoderamento político por parte da população que promove a discussão e que possibilita o debate e aprofundamento sobre o surgimento do racismo e da luta para combatê-lo; sem negá-lo, mas se apoderando de conhecimento para

o fortalecimento e valorização das identidades. A formação continuada voltada à educação étnico-racial vem atender a essa demanda, para que professores busquem abordagens pedagógicas para discutir o tema na primeira etapa da Educação Básica. Para tanto, jogos, músicas e demais atividades expressivas podem ser utilizadas na educação da criança. Silva (2007, p. 490) argumenta que:

A educação das relações étnico-raciais tem por alvo a formação de cidadãos, mulheres e homens empenhados em promover condições de igualdade no exercício de direitos sociais, políticos, econômicos, dos direitos de ser, viver, pensar, próprios aos diferentes pertencimentos étnico-raciais e sociais. Em outras palavras, persegue o objetivo precípua de desencadear aprendizagens e ensinamentos em que se efetive participação no espaço público. Isto é, em que se formem homens e mulheres comprometidos com e na discussão de questões de interesse geral, sendo capazes de reconhecer e valorizar visões de mundo, experiências históricas, contribuições dos diferentes povos que têm formado a nação, bem como de negociar prioridades, coordenando diferentes interesses, propósitos, desejos, além de propor políticas que contemplem efetivamente a todos.

Nesse aspecto, buscamos trazer para a Educação Infantil a questão voltada à temática étnico-racial de forma lúdica, usando a capoeira como abordagem de representatividade positiva no negro, pois sabemos que esta ocupa um papel importante para a criança. Muitas vezes, as crianças têm acesso a imagens, livros e filmes que trazem personagens majoritariamente brancos com suas referências pautadas num modelo europeizado, em que as princesas, príncipes e referências estão longe de sua realidade, de sua geografia corporal, a exemplo de *Branca de Neve e os Sete Anões*, *A Bela Adormecida* e *Cinderela*, entre outras.

A produção e apresentação de materiais e práticas que valorizem a diversidade étnico-racial contribuem para uma práxis educativa reflexiva que ajuda a formar uma consciência positiva que integra a educação voltada à igualdade racial. De acordo com Algarve (2005, p. 15):

Abordar as questões e obter informações sobre cultura e história negra pode ser movimento independente, mas simultâneo com a formação formalizada para o trato da história e cultura afro-brasileira. Com estas observações, queremos dizer que a execução do Parecer CN/CP 003/2004 e da resolução CNE/CP 001/2004 não tem de esperar que os professores recebam informação e formação, mas que se dará num processo de implementação da educação das relações étnico-raciais e do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana dentro das escolas. Ao mesmo tempo, estaria presente na formação de professores, seja em cursos formais, ou encontros de aperfeiçoamento ou, então, em discussões e leituras das horas de trabalho pedagógico (HTP).

Ao discutir a educação para as relações étnico-raciais em espaços diversos, amplia-se o leque de discussões, em que teoria e prática dialogam em busca de implementar ações que incorporem conteúdos previstos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura africana e Afro-Brasileira na edificação de uma escola mais humana e menos exclusiva, disponibilizando-nos ambientes de aprendizagem. Referências e experiências que possibilitem o reconhecimento positivo das diferentes geografias corporais presentes na sociedade brasileira são, sem dúvida, um importante passo para fortalecer uma educação voltada à igualdade étnico-racial.

É importante, portanto, trazer para o ambiente educativo formal a diversidade de imagens, brinquedos, jogos, personagens de práticas culturais que provoquem reflexão positiva sobre as culturas afro-ameríndias, de modo a promover um espaço dialógico onde todas as matrizes que formam o povo brasileiro são positivadas, e assim oferecer à criança e à comunidade escolar experiências educativas que incluem a valorização da diversidade étnico-racial, atendendo às demandas da comunidade escolar, pois nossa história está sendo construída a cada dia, e em cada momento almejamos uma sociedade mais justa, que busque a promoção da igualdade racial. Nesse sentido, precisamos ampliar os espaços para discussões, seja na Educação Infantil ou na pós-graduação. Em Campina Grande-PB, o Plano Municipal de Educação (PMCG, 2015, p. 69), no indicador 6.23, estabelece:

Inserir no currículo conteúdos sobre História e Culturas Africana, Afro-brasileira e Indígena em consonância com as Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008, assegurando ações colaborativas com Fóruns de Educação para a Diversidade Étnico-Racial, Conselhos Escolares, Secretarias de Educação, Cultura, Esporte e Lazer, Universidades e Faculdades Públicas e Privadas, Movimentos Sociais, ONGs e Sociedade Civil Organizada.

Trazendo a discussão para o currículo municipal de educação, a efetivação de indicadores como estes pode ser alcançada através, dentre outras ações, da formação continuada e da viabilização da participação dos professores nesta formação, pois se os agentes multiplicadores não se apropriarem da temática, não terão como promover a sua implementação junto aos educandos.

Para conscientizar, através da formação continuada, que esta temática não pode se fazer presente apenas em datas comemorativas e festividades realizadas nas Unidades de Ensino, mas, sim, deve permear o currículo durante todo o ano em todas as áreas do conhecimento, pois o racismo e a discriminação não estão presentes apenas nas aulas de Artes, Língua Portuguesa ou História; eles se fazem presentes a todo momento, no dia a dia, nas “brincadeiras” dentro e fora da sala de aula. Dito isto, temos convicção de que as vivências sobre a educação para as relações étnico-raciais não podem estar vinculadas apenas ao cumprimento de leis, mas,

sobretudo, devem estar incorporadas ao fazer pedagógico de todos, nas atitudes cotidianas, ou seja, dentro de cada um de nós.

Diante disso, as formações docentes voltadas à incorporação dos conteúdos previstos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil são imprescindíveis para a promoção de formação de professores e demais funcionários do sistema educativo, uma vez que objetivam, entre outras questões, promover a renovação de práticas pedagógicas, de forma a favorecer a valorização da diversidade étnico-racial presente no nosso país. Essa formação deve se dar de forma que “Possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e conhecimento da diversidade” (Brasil, 2010, p. 26).

Partindo dos pressupostos citados pelas Diretrizes supracitadas, estudos e pesquisas diversas afirmam que “os professores são essenciais nos processos de mudança das sociedades” (Gomes, 2009, p. 12). A partir dessa afirmação, compreendemos que as ações promovidas pelo professorado são ferramentas de transformação e mobilização social.

Nesse diapasão, promover formações voltadas à educação para as relações étnico-raciais devem se colocar como prioridade nas ações de Secretarias de Educação federais, estaduais e municipais, porquanto a discussão com relação a essa proposta educativa na Rede de Ensino pública proporciona a inclusão desta cultura no contexto educacional, oferecendo suporte para que esses profissionais possam enfrentar o desafio de combater o preconceito racial presente no país. Para Munanga (2005, p. 07):

A formação cultural do Brasil se caracteriza pela fusão de etnias e culturas, pela contínua ocupação de diferentes regiões geográficas, pela diversidade de fisionomias e paisagens e também pela multiplicidade de visões sobre a miscigenação em sentido amplo, algumas ainda presas à desinformação e ao preconceito. Esse caldo de cultura muitas vezes gera atritos e conflitos em casa, na rua, no trabalho e na escola.

Podemos perceber que esses atritos se mantêm até os dias de hoje. Muitos ainda negam a sua origem étnica por ter sofrido um processo de alienação que coloca a matriz branca europeia como superior. A atenção a essa problemática traz para a escola a discussão acerca do currículo e como dele devem fazer parte as culturas que educacionalmente foram negadas, a exemplo da afro-brasileira e indígena, vivenciado, assim, nas instituições educacionais, de forma que os ambientes de educação formal venham a atender às demandas das unidades educativas e “[...] estejam isentos de qualquer conteúdo racista ou de intolerância” (Munanga, 2005, p. 10).

Nesse contexto, é importante que a formação de professores dialogue com essa

problemática a fim de, junto com a comunidade escolar, superar qualquer forma de racismo e discriminação que possam se fazer presentes nas instituições de ensino “A superação do racismo ainda presente em nossa sociedade é um imperativo. É uma necessidade moral e uma tarefa política de primeira grandeza. A educação é um dos terrenos decisivos para que sejam vitoriosos nesse esforço” (Munanga, 2005, p. 10).

Essa superação é um dever de todo educador e/ou professor que tem como dever promover uma educação voltada à igualdade e respeito. Se, por um lado, muitas vezes a sociedade, que sofreu um processo de alienação ao longo da História, ainda persiste em negar suas origens afro-ameríndias, cabe aos professores passar por um processo de formação inicial e continuada, bem como não calar diante das práticas de racismo e discriminação que marcam a sociedade, sobretudo, nas Unidades de Ensino. Cabe aos docentes empreender uma luta diária, na construção e implementação de ações que promovam cotidianamente a igualdade étnico-racial, entre outros, respeitando, assim, a singularidade de cada um. Segundo Abramowicz et al., (2006, p. 55. Grifos das autoras):

[...] os pais, a escola, a cultura, os professores estão impregnados de uma forma de socializar enquanto “agentes socializadores” por meio de transmissão de valores e crenças arraigadas na tessitura da produção das significações e sentidos da cultura em geral que influenciam e produzem a maneira de pensar e agir das crianças no futuro, pois a partir da forma como ela é tratada e produzida vai obtendo subsídios para o desenvolvimento de si própria e uma autorrepresentação que em relação aos negros essa construção tem sido negativa, no sentido de que sem a representação explícita, as crianças se veem como “negativas”.

A exclusão e a discriminação das pessoas negras e suas representações positivas, estéticas, culturais e históricas promovem um espaço fértil para a disseminação de práticas racistas e excludentes. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos apresentam informações importantes no que diz respeito à forma como os negros e negras foram tratados no sistema educativo formal brasileiro.

O Brasil, colônia, Império e República, teve historicamente, no aspecto legal, uma postura ativa e permissiva diante da discriminação e do racismo que atinge a população afrodescendente brasileira até hoje. O decreto nº 1.331, de 17 de fevereiro de 1854, estabelecia que nas escolas públicas do país não seriam admitidos escravos, e a previsão de instrução para adultos negros dependia da disponibilidade de professores. O decreto nº 7.031-A, de 6 de setembro de 1878, estabelecia que os negros só poderiam estudar no período noturno e diversas estratégias foram montadas no sentido de impedir o acesso pleno dessa população aos bancos escolares (Brasil, 2004, p. 07).

Nesse diapasão, a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana figura como importante ação no sistema de ensino formal brasileiro como forma de “ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira” (Brasil, 2004, p. 17). Ela deve ser vivenciada desde a Educação Infantil, pois, segundo estudos realizados, “a discriminação e a formação do pensamento racial começam muito cedo, ao contrário do que pensa o senso comum. As crianças percebem diferenças físicas, principalmente a cor de pele e o tipo de cabelo” (MEC, 2012, p. 29). Assim, acreditamos que a educação para as relações étnico-raciais deve se fazer presente no currículo escolar desde a creche, para que, dessa forma, possa-se pensar junto à comunidade escolar ações que venham a identificar possíveis comportamentos preconceituosos e racistas, e, a partir daí, desenvolver ações para combatê-las.

É possível observar, já na Educação Infantil, que algumas crianças valorizam brinquedos cujos personagens são brancos, o que nos aponta a influência da família e dos meios de comunicação. A mídia televisiva tem forte influência sobre a representação que a criança vai construir em relação às pessoas negras e às pessoas brancas, já que é perceptível a valorização do segundo em detrimento do primeiro. Em parte, esse comportamento se deve à representatividade de muitos objetos de consumo, como brinquedos, roupas e propagandas que trazem o branco como referência de beleza ideal.

Para tanto, o papel do professor de educação infantil é de fundamental importância, uma vez que, no ambiente educacional no qual atua, uma proposta pedagógica que valorize a diversidade étnico-racial é pressuposto para a edificação de uma sociedade mais humanista, plural e sensível à alteridade.

Apesar de as DCNEI (Brasil, 2010, p. 07) afirmarem que “O atendimento em creches e pré-escolas como direito social das crianças se afirma na Constituição de 1988, com o reconhecimento da Educação Infantil como dever do Estado com a Educação”, o atendimento às crianças de zero a cinco anos ainda não é uma realidade presente na vida de todos os brasileiros.

Entendemos que existem grandes desafios a serem superados. Entre eles, podemos citar: a universalização da Educação Infantil, o atendimento pedagógico adequado, um currículo voltado aos interesses desta modalidade de ensino e a vivência de um currículo voltado à educação étnico-racial. “De acordo com dados do Unicef, a população indígena e negra são os segmentos mais excluídos do acesso à educação na faixa etária dos 0 aos 6 anos” (MEC, 2007, p. 30). Essa exclusão tem de ser observada e todos os esforços devem ser feitos para que todos os brasileiros tenham acesso à educação de forma igualitária. Vale dizer que essa luta é não só de educadores e professores, mas de toda a sociedade.

Todavia, não basta garantir essa inclusão. Ela precisa ser acompanhada de qualidade em

educação, a partir da qual se construa coletivamente referências para se vivenciar a temática afro-brasileira na Educação Infantil. Essa ação se constitui, antes de mais nada, como luta por direitos adquiridos, mas que ainda não são respeitados em sua integralidade, observando os dados apresentados no Plano Nacional de Educação (2014- 2024), no que se refere a crianças de zero a três anos. O documento prevê que, em 2024, 50% das crianças nessa faixa etária sejam atendidas em creche.

Acreditamos que, para dar suporte, de forma lúdica, às boas práticas pedagógicas que buscam um currículo voltado à educação para as relações étnico- raciais, pois ela contém, como já mencionado, elementos diversos, como musicalidade, afetividade, ancestralidade, corporeidade, sociabilidade, respeito ao outro, sobretudo aos mais velhos, e promove a interação entre todas as idades. Ao observar uma vivência de capoeira com crianças, nota-se que a alegria é um elemento sempre presente. Portanto, como se sabe, o prazer é um dos principais motivadores para o aprendizado.

Referências

- Abramowicz, A. &Oliveira, F.(2006). A escola e a construção da identidade na diversidade. In L. M. A.Barbosa& V.R.Silvério.(Orgs.),*Educação como prática da diferença*.(pp. 41-64). Campinas, SP: Armazém do Ipê (Autores Associados).
- Abreu, F. J.(2008). A Repressão à capoeira. *Revista Textos do Brasil*.14. ed. Capoeira. Brasília: Ministério das Relações Exteriores. Recuperado em 06 janeiro, 2017, de <http://dc.itamaraty.gov.br/imagens-e-textos/revista-textos-do-brasil/portugues/revista14-mat2.pdf>.
- Algarve, V. A. (2005). Cultura negra na sala de aula: pode um cantinho de africanidades elevar a autoestima de crianças negras e melhorar o relacionamento entre crianças negras e brancas? São Carlos, SP: UFScar.
- Areias, A. (1983). O que é capoeira. São Paulo: Brasiliense. (Coleção Primeiros Passos). Barreto, J. J. &Freitas, O. (2009).*Pastinha: O mestre da capoeira Angola*. Salvador: Assembleia Legislativa do Estado da Bahia.
- Brasil (1890). *Decreto n. 847, de 11 de outubro de 1890*. Promulga o Código Penal. Revogado pelo Decreto n. 11, de 1991. Recuperado em 20 março, 2017, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1851-1899/d847.htm.
- Brasil (2003). Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003.Alterar a Lei n. 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. Brasília: Congresso Nacional. Recuperado em 19 agosto, 2016, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm.

- Brasil (2004). Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico- Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: MEC/SCDC. Recuperado em 02 janeiro, 2017, <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/DCN-s-Educacao-das-Relacoes-Etnico-Raciais.pdf>.
- Brasil (2010). *Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF.
- Brasil (2014). *História e cultura africana e afro-brasileira na educação infantil*. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Continuada Alfabetização, Diversidade e Inclusão; Universidade Federal de São Carlos. Recuperado em 10 agosto, 2016, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002270/227009por.pdf>.
- Campos, H. (2009). *Capoeira Regional (Mestre Xéreu)*. Salvador: EDUFBA.
- Charlot, B. (2013). *Da relação com o saber às práticas educativas*. 1. ed. São Paulo: Cortez. (Coleção docência em formação: saberes pedagógicos).
- CMCG – Câmara Municipal de Campina Grande. (2013). *Ofício n. 5.030 – DRE – JMO. Voto de Aplausos de 02 de dezembro de 2013*. Recuperado em 06 janeiro, 2017, de <http://www.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-847-11-outubro-1890-503086-publicacaooriginal-1-pe.html>.
- Cressoni, F. E. G. (2013). *Capoeira Contemporânea: compreensões decorrentes de mestres autodeclarados*. Rio Claro: UNESP. 135 f. Recuperado em 06 janeiro, 2017, de <http://200.145.6.238/bitstream/handle/11449/108759/000767661.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Fonseca, V. L. (2008). A capoeira contemporânea: antigas questões, novos desafios. *Recorde: Revista do Esporte*, 1(1), 1-30.
- Frigerio, A. (1989). Capoeira: de arte negra a esporte branco. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 10(4) 1-20.
- Gomes, M. O. (2009). *Formação de professores de educação infantil*. São Paulo: Cortez. (Coleção docência em formação. Série educação infantil).
- Gomes, N. L. (2005). Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In Brasil. *Educação Antirracista: caminhos abertos pela Lei federal n. 10.639/03* (pp. 39-62). Brasília: MEC; Secretaria de Educação Continuada, alfabetização e diversidade.
- Gomes, N. L. (2010). *Diversidade Étnico-Racial, inclusão e equidade na educação brasileira: Desafios, políticas e práticas*. Recuperado em 04 janeiro, 2018, de <http://www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/94.pdf>.
- IPHAN - Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. (2007). *Dossiê: inventário para registro e salvaguarda da capoeira como Patrimônio Cultural do Brasil*. Brasília: IPHAN.
- Laraia, R. B. (2009). *Cultura: um conceito antropológico*. 24. ed. [reimpr.]. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.

- Luz, N. (2014). Ubuntu: a filosofia africana que nutre o conceito de humanidade em sua essência. *Por dentro da África*, 24 set. 2014. Recuperado em 04 janeiro, 2017, de <http://www.pordentrodaafrica.com/cultura/ubuntu-filosofia-africana-que-nutre-o-conceito-de-humanidade-em-sua-essencia>.
- Mattos, R. A. (2016). *História e cultura afro-brasileira*. 2. ed. 5. reimpr. São Paulo: Contexto.
- MEC. (2007). *Programa Ética e Cidadania: Construindo valores na escola e na sociedade: Relações Étnico-Raciais e de Gênero*. Brasília: MEC/SEB.
- MEC. (2012). *Educação Infantil e práticas promotoras de igualdade racial*. Coordenação geral de H. Silva Jr., M. A. S. Bento & S. P. Carvalho. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades – CEERT; Instituto Avisa lá - Formação Continuada de Educadores.
- Moraes, E. L. F. (2016). *Contribuição da capoeira no Programa Mais Educação para a promoção da cultura afro-brasileira: a experiência de um Centro Integrado de Educação Pública em Santa Bárbara D'Oeste/SP*. Americana, SP: Centro Universitário Salesiano de São Paulo.
- Munanga, K. (2003). Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In Seminário Nacional Relações Raciais e Educação – PENESB. *Anais*. Rio de Janeiro, RJ.
- Munanga, K. (Org.) (2005). *Superando o racismo na escola*. 2. ed. rev. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.
- Oliveira, J. P. (2009). *Capoeira, identidade e gênero: ensaios sobre a história social da capoeira no Brasil*. Salvador: EDUFBA.
- Rêgo, W. (2015). *Capoeira Angola: ensaio etnográfico*. Ilustrações de André Flauzino. 2. ed. Rio de Janeiro: MC&G.
- Rodrigues, T. C. & Abramovich, A. (2013). O debate contemporâneo sobre a diversidade e a diferença nas políticas e pesquisas em educação. *Educ. Pesqui.*, 39(1)85-97.
- Simões, R. M. A. (2017). A performance ritual da roda de Capoeira Angola. *Revista Textos do Brasil: Capoeira*. 14. ed. Brasília: Ministério das Relações Exteriores. Recuperado em 06 janeiro, 2017, de <http://dc.itamaraty.gov.br/imagens-e-textos/revista-textos-do-brasil/portugues/revista14-mat8.pdf>.
- Silva, G. O. & Heine. (2008). *Capoeira: um instrumento para cidadania*. São Paulo: Phorte.
- Silva, P. B. G. (2007). Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil étnico-raciais no Brasil. *Educação*, 3(63), 489-506.
- Soares, C. E. L. (1999). Dos nagoas e guaiamus: a formação das maltas. In C. E. L. Soares. *A negregada instituição: os capoeiras na corte imperial, 1850-1890*. Rio de Janeiro: Access.
- Sodré, M. (2015). *Claros e escuros: identidade, povo, mídia e cotas no Brasil*. 3. ed. atual. e ampl. Petrópolis, RJ: Vozes.

Sodré, M. (2011). *A Ignorância da Diversidade*. Núcleo de Pesquisa em Estudos Culturais - NPEC. Recuperado em 08 dezembro, 2017, de <https://www.youtube.com/watch?v=WfmEABJVeU4>.

Vieira, L. R. & Assunção, M. R. (1998a). Os desafios contemporâneos da Capoeira. *Revista Textos do Brasil: Capoeira*. 14. ed. Brasília: Ministério das Relações Exteriores. Recuperado em 06 janeiro, 2017, de <http://dc.itamaraty.gov.br/imagens-e-textos/revista-textos-do-brasil/portugues/revista14-mat2.pdf>.

Vieira, L. R. & Assunção, M. R. Mitos, controvérsias e fatos: construindo a história da capoeira. *Estudos Afro-Asiáticos*, 34, 81-121.