



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE METÓDOS E TÉCNICAS

**A CAPOEIRA COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA: UMA PROPOSTA  
PEDAGOGICA COM O FILME *BESOURO* (2009)**

Luan Amoras de Morais e Silva

BRASÍLIA – DF  
2023

**A CAPOEIRA COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA: UMA PROPOSTA  
PEDAGOGICA COM O FILME *BESOURO* (2009)**

Luan Amoras de Morais e Silva

Trabalho de Conclusão de  
Curso apresentada ao curso de  
Pedagogia da Faculdade de  
Educação da Universidade de  
Brasília como requisito para a  
obtenção do título de  
Licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Dra. Renata Melo Barbosa do Nascimento

BRASÍLIA – DF  
2023

Luan Amoras de Morais e Silva

**A CAPOEIRA COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA: UMA ANÁLISE DO FILME  
*BESOURO* (2009)**

Trabalho de conclusão de curso apresentada ao curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília como requisito para a obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia.

COMISSÃO EXAMINADORA

---

Orientadora Profa. Dra. Renata Melo Barbosa do Nascimento

---

1ª Examinadora Dra. Susane Rodrigues de Oliveira

---

2ª Examinadora Ms. Éllen Daiane Cintra

## **RESUMO**

O presente trabalho tem como objetivo apresentar uma ampla discussão bibliográfica para levantar as possibilidades de utilização da capoeira como ferramenta pedagógica. Tendo como base legal a Lei nº 10.639/03 para a inserção do tema em sala de aula, o texto analisa tanto as relações e construções históricas e sociais da capoeira e da escola, quanto à forma que essas construções impactam e podem impactar na construção e desconstruções das identidades dos educandos e educandas na educação básica brasileira. Utilizando o filme *Besouro: nasce um herói* (2009) como uma das propostas de inserção de debate da capoeira na educação brasileira. O trabalho encontra diversas potencialidades de debates com a presença da capoeira em sala de aula, abrindo assim, um leque de possibilidades de aplicação desses debates.

Palavras chave: cultura, capoeira, educação, Besouro, cinema.

## **ABSTRACT**

The purpose of this paper is to present an extensive bibliographical discussion of the possibilities of using capoeira as a pedagogical tool. Using Law 10.639/03 as the legal basis for introducing the topic into the classroom, the text analyzes the historical, social relationships and constructions of capoeira and school, as well as how these constructions impact and may impact the construction and deconstruction of the identities of students in Brazilian basic education. The film *Besouro: A Hero is Born* (2009) will be used as one way to introduce the debate on capoeira in Brazilian education. This study finds a variety of potential possibilities for debate with the presence of capoeira in the classroom, opening up a range of possibilities for the application of these debates.

Key words: culture, capoeira, education, *Besouro*, movie theater.

## LISTA DE ANEXOS

Anexo A	Roda.....	72
Anexo B	Bateria.....	72
Anexo C	Berimbau.....	73
Anexo D	Cabaça.....	73
Anexo E	Vaqueta.....	73
Anexo F	Caxixi.....	74
Anexo G	Dobrão.....	74
Anexo H	Pandeiro.....	74
Anexo I	Atabaque.....	74
Anexo J	Agogô.....	75
Anexo L	Macumba.....	75
Anexo M	Ginga.....	76
Anexo N	Martelo.....	77
Anexo O	Pisão.....	77
Anexo P	Esporão.....	78
Anexo Q	Chapa.....	78
Anexo R	Cabeçada.....	79
Anexo S	Benção.....	79
Anexo T	Soco.....	80
Anexo U	Cotovelada.....	80
Anexo V	Joelhada.....	81
Anexo X	Galopante.....	81
Anexo Z	Chapéu de couro.....	82
Anexo AA	Queixada.....	82
Anexo AB	Armada.....	83
Anexo AC	Meia lua de frente.....	83
Anexo AD	Rabo de arraia.....	84
Anexo AE	Martelo de chão.....	84
Anexo AF	Godemi.....	85
Anexo AG	Arrastão.....	85
Anexo AH	Vingativa.....	86
Anexo AI	Banda de frente.....	87
Anexo AJ	Banda de costa.....	87
Anexo AL	Tesoura.....	88
Anexo AM	Tesoura de frente.....	89
Anexo AN	Crucifixo.....	90
Anexo AO	Rasteira.....	91
Anexo AP	Boca de calça.....	92
Anexo AQ	Cocorinha.....	92
Anexo AR	Negativa.....	93
Anexo AS	Rolê.....	93
Anexo AT	Aú.....	94
Anexo AU	Macaquinho.....	94
Anexo AV	Carneirinho.....	95
Anexo AX	Queda de rins .....	95

Anexo AZ	Ponte.....	96
Anexo BA	S dobrado.....	96
Anexo BB	Peão de mão.....	97
Anexo BC	Bananeira.....	97

## SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	9
CAPÍTULO 1 .....	14
<b>1.1. O QUE É A CAPOEIRA? .....</b>	<b>14</b>
1.1.1 Etimologia da palavra.....	14
1.1.2. A roda e o treino da capoeira .....	17
1.1.3. Instrumentos da capoeira.....	18
1.1.4. Movimentos da capoeira .....	19
<b>1.2. UMA BREVE LINHA HISTÓRICA DA CAPOEIRA .....</b>	<b>20</b>
1.2.1. Capoeira colonial.....	20
1.2.2. A capoeira no período Imperial.....	22
1.2.3. A capoeira na transição do Império para República .....	24
1.2.4. A capoeira vira produto cultural de exportação .....	28
CAPÍTULO 2 .....	31
<b>2.1. A FACE RACISTA DA ESCOLA .....</b>	<b>31</b>
2.1.1. O racismo estrutural na escola .....	31
2.1.2. A construção histórica do racismo na educação e na sociedade brasileira .....	31
<b>2.2. PROCESSOS EDUCATIVOS .....</b>	<b>38</b>
2.2.1. Perspectiva de cultura.....	38
2.2.2. Processo de ensino-aprendizagem nas manifestações culturais: alguns problemas da institucionalização desses processos .....	39
CAPÍTULO 3 .....	43
<b>3.1. A CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES DOS EDUCANDOS E EDUCANDAS E O CINEMA.....</b>	<b>43</b>
3.1.1. Tendências culturais.....	43
3.1.2. A influência das tendências culturais na formação do indivíduo.....	44
3.1.3. O processo de empoderamento do educando .....	45
<b>3.2. O CINEMA COMO TECNOLOGIA CULTURAL.....</b>	<b>49</b>



3.2.1. As representações das pessoas negras no cinema .....	51
3.2.2. O cinema na escola.....	55
<b>3.3. CAPOEIRA, CINEMA E EDUCAÇÃO.....</b>	<b>56</b>
3.3.1. O filme <i>Besouro</i> (2009).....	59
3.3.2. Análise do filme <i>Besouro</i> (2009) .....	61
13. CONCLUSÃO.....	65
BIBLIOGRAFIA .....	67
ANEXOS .....	77

## 1. INTRODUÇÃO

A capoeira como ferramenta pedagógica pode ser uma das possibilidades para se iniciar o trabalho com uma perspectiva de modificar tanto instituições, quanto pessoas. Neste sentido, é possível apontar a capoeira e as representações cinematográficas como uma possibilidade de ferramenta para diminuir os impactos da falta de diálogo entre a escola e as diversas formas de expressão, cultura, inteligência e subjetividade.

O pensamento escolarizado, eurocêntrico<sup>1</sup>, norte americanizado<sup>2</sup> e colonial<sup>3</sup> projeta uma falsa incorporação de inclusão social de grupos sociais ditos periféricos. Por trás dessa falsa promoção da diversidade, existem dados – normalmente invisibilizados – e enquetes que são publicados, inclusive nas grandes mídias, por exemplo: “Negros são 71,7% dos jovens que abandonam a escola no Brasil” (PALHARES, 2020), “De acordo com a pesquisa, os negros representaram 77% das vítimas de assassinato no país em 2019”. (ACAYABA, ARCOVERDE, 2021).

O recorte por gênero também aponta os negros como a maioria das vítimas assassinadas no Brasil. Em 2019, as mulheres negras representaram 66% do total de mulheres mortas no país, com uma taxa de mortalidade por 100 mil habitantes de 4,1, enquanto a taxa entre mulheres não negras foi de 2,5 (ACAYABA, ARCOVERDE, 2021).

A chance de uma pessoa negra ser assassinada no Brasil é 2,6 vezes superior àquela de uma pessoa não negra. A taxa de homicídios por 100 mil habitantes negros no Brasil em 2019 foi de 29,2, enquanto a da soma dos amarelos, brancos e indígenas foi de 11,2 (ACAYABA, ARCOVERDE, 2021).

Nos trechos abaixo, são apontados dados retirados do Atlas da violência de 2021. Feito em parceria com diversos órgãos públicos e outras instituições, como apresentado por Acayaba e Arcoverde (2021).

---

<sup>1</sup> Visão de que a construção da sociedade se deu e permanece a partir dos ideais da cultura europeia Hall (2003).

<sup>2</sup> Supervalorização da cultura norte americana, Gonzáles (1988).

<sup>3</sup> O pensamento colonial aqui se aproxima da visão por Lélia Gonzáles (1988).

Esses dados revelam que são diversas as instituições que, historicamente, representam ferramentas de manutenção das relações de poder sociocultural e econômico (FOUCAULT, 1979; ALMEIDA, 2019; MCLAREN, 1991). As políticas afirmativas inseriram novas perspectivas e discussões nessas instituições em que as pessoas negras não estavam presentes. Nos espaços de decisão como as grandes mídias, as instituições educacionais e científicas, entre outras. Sendo a escola mais uma imagem desse retrato socioetnográfico (ALMEIDA, 2019).

A intenção neste momento é demonstrar que manifestações culturais como a capoeira, maculelê, caboclinho, ciranda, maracatu e diversas outras estão inseridas em um contexto de constante combate político, filosófico, social e histórico. Essas manifestações culturais marginalizadas nasceram e/ou se desenvolveram em oposição, ou ainda foram perseguidas pelas instituições de manutenção das culturas hegemônicas Bourdieu (2007), Hall (2003), McLaren (1996), Almeida (2009). Apesar desse aspecto em sua concepção inicial, sempre houve momentos em que essas manifestações culturais apresentaram aspectos sincréticos com a cultura hegemônica – até mesmo para a possibilidade de se manter existente de alguma forma, segundo o pensamento de Stuart Hall (2003). Muito do que se é apontado hoje como características das tradições puramente culturais, foi construído em momentos de uma revisão histórica dessas manifestações:

Nossa preocupação, nessa definição, não é com a questão da "autenticidade" ou da integridade orgânica da cultura popular. Na verdade, a definição reconhece que quase todas as formas culturais serão contraditórias neste sentido, compostas de elementos antagônicos e instáveis (HALL, 2003: 258).

É perceptível o aspecto da manutenção constante de diversas manifestações culturais. Assim, a capoeira será utilizada como ponto de partida para as discussões abordadas.

Será apresentado no decorrer do trabalho que entre todas as formas de prática da capoeira, atualmente, não existe uma que possa ser considerada a mesma capoeira praticada na época do Brasil colonial, por exemplo. Como veremos no decorrer do trabalho, a capoeira teve que se adaptar a diversos momentos de sua história e ocorreu de maneiras diferentes nas diversas regiões do Brasil.

A capoeira precisou ser adaptada para sua legalização, abandona-se o treino com a utilização de armas, como facas, punhais, navalhas, porretes, pois foi necessária sua institucionalização e a inserção da sua prática em academias, saindo da rua e outras mudanças na forma de treino e jogo. Ou seja, o que muitas vezes é apresentado como tradição pura, é apenas uma das formas de prática que a capoeira tem, segundo as condições que eram impostas para sua manutenção em determinado momento histórico. Sendo a história da capoeira, o foco principal do primeiro capítulo.

Levando esses aspectos em consideração, saliento que neste trabalho, não será utilizado o termo “cultura popular”. Apesar de Stuart Hall não fazer o recorte geográfico brasileiro em seu livro “Da Diáspora: identidade e mediações culturais”, será utilizada a perspectiva de que o Brasil se constituiu de forma multicultural<sup>4</sup>, dessa forma, este trabalho pretende não fazer uma distinção hierárquica sobre a cultura, considerando uma erudita e outra não. Apesar da opção por uma concepção ampla do termo cultura, em diversos momentos do trabalho, será necessário situar o leitor e a leitora acerca de qual cultura é essa que está sendo abordada. Ao se admitir a perspectiva multicultural, parte-se do princípio que diversas culturas se relacionam dentro de um determinado espaço geográfico, social e temporal, se relacionam de formas diferentes com as instituições, pessoas e espaços a que tem acesso, fazendo com que uma cultura tenha maior poder<sup>5</sup> perante as instituições, acarretando no sufocamento, perseguição e opressão de culturas diferentes das dominantes que estão ocupando os espaços de poder dentro das instituições (ALMEIDA, 2009).

Sendo assim, é necessário informar ao leitor e leitora que para indicar culturas que tiveram historicamente suas manifestações reprimidas, proibidas, diminuídas e desqualificadas, será utilizado o termo “culturas marginalizadas” e não cultura popular. A opção por esse termo busca mostrar que o processo de invisibilização dessas culturas foi um projeto político, não de uma dicotomia qualitativa e evolutiva entre moderno e “primitivo”, ou erudito e popular. Para Hall (2003), o termo popular advém de uma hierarquização cultural. Essa hierarquização ocorre no momento em que uma cultura que não seja igual à cultura branca eurocêntrica é considerada como não capacitada o suficiente para possuir o título de cultura, devido à falta ou presença de diversos elementos que são antagônicos a essa cultura

---

<sup>4</sup> O termo multicultural descreve as características sociais e os problemas de governabilidade apresentados por qualquer sociedade na qual diferentes comunidades culturais convivem e tentam construir uma vida em comum, ao mesmo tempo que retêm sua identidade “original” (HALL, 2003: 52).

<sup>5</sup> Para entender melhor a perspectiva de poder abordada ler Foucault (1979: 61-73).

imposta e difundida através de diversas estruturas, que visam manter essas relações desiguais de poder sociocultural e econômico (BOURDIEU, 2007).

O segundo capítulo do trabalho, terá foco em abordar a construção histórica da educação brasileira, apontando os rituais e perspectivas pedagógicas foram construídos nesse processo.

O terceiro capítulo analisa os impactos que estes rituais e perspectivas pedagógicas têm em relação ao desenvolvimento intergral dos educando e educandas.

A partir desta perspectiva, busca-se neste texto empoderar<sup>6</sup> as pessoas negras presentes no meio acadêmico e nas escolas através de uma visão *amefricana*<sup>7</sup> de educação e sociedade (GONZÁLES, 1988). Pois, como será apresentado ao longo do trabalho, os contextos históricos e políticos da educação brasileira criaram diversas barreiras e violências, simbólicas ou não, através de seus rituais (MCLAREN, 1991).

Acabar com o racismo estrutural, como demonstrado por Almeida (2019) não inclui apenas a implantação de medidas compensatórias, deve-se mudar a visão sobre como se deu a construção histórica da negritude no Brasil. Este será mais um trabalho que terá a proposta de enfrentamento dessas barreiras que impedem uma verdadeira democracia.

Apesar da crítica às instituições que legitimam conhecimentos e espaços de poder, este trabalho tenta dialogar tanto sobre os problemas estruturais que o processo de colonização causou - e que permanecem até os dias atuais - buscando a origem e as bases culturais e ritualísticas que essas estruturas possuem quanto dialogar com o fato do ensino institucionalizado não conseguir reconhecer outros padrões de inteligência e linguagens culturais que não são ou não se submetem aos padrões das culturas hegemônicas. Aborda ainda o não reconhecimento da carga de conhecimento que cada pessoa carrega consigo como aponta Freire (1996) e diversos outros aspectos opressivos que a educação carrega consigo. Além das críticas às perspectivas pedagógicas dentro das instituições educativas.

Após situar o posicionamento desta escrita acerca da visão sociopolítica que a educação institucionalizada deve ter, é importante ressaltar neste diálogo, um pedido de

---

<sup>6</sup> Empoderar é pensar em caminhos de reconstrução das bases sociopolíticas, rompendo concomitantemente com o que está posto, entendendo ser esta a formação de todas as vertentes opressoras que temos visto ao longo da História. (BERTH, 2019: 19).

<sup>7</sup> Perspectiva sociopolítica e geográfica de America latina interligada através de diversas influências culturais e linguísticas do continente africano e ameríndio Gonzáles (1988).

licença a todos aqueles e aquelas que dedicaram suas vidas a conhecer e propagar os ensinamentos e rituais das manifestações da cultura brasileira existentes, especialmente aqueles/as mestres/as que não estão conosco. É importantíssimo agir com extrema cautela ao tratar desse assunto, pois não se deve, jamais, ocupar o lugar de fala desses verdadeiros/as guardiões e guardiãs da cultura e da história. A luta para manter e propagar essas manifestações da cultura brasileira é presente na atualidade e mesmo como praticante de capoeira, considero que os mestres e mestras teriam muito mais propriedade para falar sobre esse assunto. Sem a necessidade de diplomas, embasamentos teóricos ou bibliográficos, portanto peço licença.

## **CAPÍTULO 1**

### **1.1. O QUE É A CAPOEIRA?**

#### **1.1.1 Etimologia da palavra**

Para cada pessoa que for feita essa pergunta, se terá uma resposta diferente: jogo, luta, dança, cultura. A verdade é que nenhuma dessas definições estão erradas, mas também nenhuma delas está completamente correta. Limitar a capoeira a qualquer um desses conceitos é o mesmo que reduzi-la drasticamente. A pluralidade é uma das principais características dessa prática e cada grupo irá praticá-la de uma forma diferente.

Não existe consenso entre os/as praticantes sobre o que é capoeira. Muitas vezes, ao se tentar responder a essa pergunta na literatura, principalmente a acadêmica, acaba-se com o foco em sua história ou de suas características. Isso se deve ao fato de que sua história, além de ser pouco conhecida, também foi pouco registrada.

Concordando com Capoeira (1988), a capoeira foi criada no Brasil, unificando diversos elementos culturais de uma enorme variedade de povos e nações, portanto, a mistura desses elementos formou a capoeira. Para tentar ilustrar esse posicionamento, Nestor (1988) propõe a seguinte reflexão: imaginar uma invasão extraterrestre ao planeta terra; no conflito, são capturados e escravizados diversos seres humanos de diferentes países e culturas e que através da interação desses diversos elementos culturais, seja desenvolvida uma nova manifestação cultural que inclui todos esses elementos em uma só prática.

[...] Imaginemos que um dia surja uma manifestação cultural, uma dança-luta, um jogo que seja uma mistura de boxe, do Thai-Chi, do samba, da caíca e do “Swat”.

Temos agora a ideia de como nasceu, de quais as origens da capoeira: síntese, mistura de danças, lutas e instrumentos musicais de diferentes culturas, de diferentes nações africanas.

[...] Síntese realizada em solo brasileiro (CAPOEIRA, 1988. p13).

Pastinha<sup>8</sup>, um dos mais respeitados mestres de capoeira diz: [...] a capoeira é mandinga, é manha, é malícia, é tudo que a boca come” (MURICY, 1998) “ (...) Ela está no íntimo do homem, na hora que ele encontra o rival, ele então se manifesta com ela em ato de luta. Agora, quando se fala em ato de alegria, ela passa a ser dança (CANGUÇU, 2019).

Levando em consideração a fala desse mestre, é possível perceber que não é só uma dificuldade definir em uma palavra o que é a capoeira, seria simplesmente limitante à prática, sendo impossível resumi-la a uma definição só. Ainda que em certo momento histórico houvesse uma definição específica, ao se levar em consideração a fala do mestre Pastinha, essa definição pode se modificar ao longo do tempo, pois levando em conta que “a capoeira é tudo que a boca come”, a capoeira nunca é, ela está sendo.

Mesmo entre os mestres e mestras de capoeira não há uma definição exata do que é a capoeira. Na publicação de 1988 da Revista Capoeira (p. 28-30), vários mestres foram entrevistados com o intuito de responder a essa pergunta. Apesar de nenhuma resposta ser igual, a maioria dos mestres concordava em uma coisa, a capoeira não se limita ao jogo, luta, música ou a nenhum de seus outros aspectos. ao mesmo tempo em que tudo isso faz parte, a capoeira vai além disso, estando presente na filosofia de vida de cada um de seus praticantes, moldando seu modo de ver e agir em diversas situações da sua vida. De acordo com o que nos diz mestre Xaréu “são comuns nesses testemunhos afirmações de que a capoeira é algo sobrenatural, algo mágico, que estimula a transcendência, passando mesmo a ser encarado como uma filosofia de vida e um jeito de ser” (CAMPOS, 2009: 35-36).

O trabalho de Janqueira (2009) aponta para o aspecto holístico como uma das principais características da capoeira e mostra em sua tese de doutorado como ocorreu o processo que ela chama de desportivização da capoeira, mostrando que sua prática atual está em processo de desenvolvimento.

Já Campos (2001) que também busca definir a capoeira em um dos capítulos de seu livro, faz um estudo etimológico da palavra capoeira, levantando a possibilidade de sua origem ser guarani, inspirada em um pássaro territorialista *Odontophores Capueira-Spix*, chamado de capoeira ou que, possivelmente, a palavra seja de origem portuguesa. Essa é uma perspectiva duramente criticada por Faustino (2022), que expõe em seu livro que esse

---

<sup>8</sup> Vicente Ferreira Pastinha nasceu em 5 de abril de 1889 em Salvador e lá viveu até sua morte em 13 de novembro de 1981.



pensamento foi construído para desvincular a origem afro-brasileira da capoeira. Waldeloir Rego também defende a hipótese do termo ter origem portuguesa.

Como o exercício da capoeira, entre dois indivíduos que se batem por mero divertimento, se parece um tanto com a briga de galos, não duvido que este vocábulo tenha origem em Capão, do mesmo modo que damos em português o nome da capoeira em qualquer espécie de cesto em que se metem galinhas'. Brasil Gerson, o historiador das ruas do Rio de Janeiro, a história da Rua da Praia D. Manoel, informa que lá ficava o nosso grande mercado de aves e que nele nasceu o jogo da capoeira, em virtude das brincadeiras dos escravos que povoavam toda a rua, transportando nas cabeças as suas capoeiras cheias de galinhas (REGO, 1968: 33 apud IPHAN, 2014: 21).

Como a definição por signos alfabéticos não parece ser o suficiente para a definição desse jogo, ou seja, como as palavras ainda são insuficientes para definir a capoeira, serão apresentados alguns elementos que sempre estarão presentes na prática da mesma. A primeira é a distinção do treino e da roda de capoeira.

Dentre todos os modos que se pratica a capoeira atualmente, como a capoeira angola<sup>9</sup>, capoeira regional<sup>10</sup>, a capoterapia<sup>11</sup>, hidrocapoeira<sup>12</sup> e diversas outras formas de praticá-la e entre os diversos grupos e estilos. Mesmo entre os diversos grupos de capoeira regional, angola ou que não se enquadram em nenhuma das duas escolas, ainda há uma distinção na forma que o seu grupo tem de praticá-la, pois alguns grupos focam no aspecto musical, outros no caráter combativo, outros no aspecto da dança, outros no cultural ou em diversas outras formas e perspectivas. CAMPOS (2001, p 23-24) também aborda o aspecto da capoeira de explorar diversas formas de se treinar. Em seu livro “Capoeira na Escola”, apresenta algumas distintas formas como capoeira luta, capoeira esporte, capoeira educação, capoeira como lazer e capoeira filosofia de vida.

---

<sup>9</sup> Esse estilo de capoeira será mais aprofundado no capítulo 3.

<sup>10</sup> Esse estilo de capoeira será mais aprofundado no capítulo 3.

<sup>11</sup> Estilo de capoeira voltado para idoso, a prática busca promover a socialização e prática psicomotora, a partir de uma ampla visão de saúde.

<sup>12</sup> Estilo de capoeira voltado para pessoas com dificuldade de locomoção, onde a água auxilia com a sensação de leveza e movimentação do corpo.

### 1.1.2. A roda e o treino da capoeira

O treino é o momento em que o/a capoeirista, sozinho/a ou com companheiros/as, irá capacitar seu corpo para fazer seus movimentos, tocar os instrumentos ou cantar na roda, segundo mestre Bimba é ideal que os treinos sejam diários (ALMEIDA, 2002). Já a roda de capoeira (Anexo A) unifica os diversos elementos treinados pelos diferentes grupos. É a hora do desafio ou da brincadeira, da luta ou do jogo. O que irá definir como ocorrerá o jogo são, em primeiro lugar, o toque<sup>13</sup>, sendo tocado pelo berimbau<sup>14</sup> que rege a roda<sup>15</sup>, e em segundo lugar a música, que o cantador ou cantadora<sup>16</sup> está cantando; em terceiro lugar são os/as próprios/as capoeiristas que definem a proximidade e agressividade do jogo.

O modo como ocorre o ritual do jogo varia de roda para roda e de um grupo para o outro. Porém, normalmente, nos grupos que treinam capoeira Angola, os jogadores ou jogadoras se cumprimentam ao pé do berimbau<sup>17</sup> e quando a pessoa que está regendo a roda autoriza, os jogadores e jogadoras saem para o jogo. Já na regional, apesar de também haver variações, normalmente, é permitida a compra<sup>18</sup> de jogo, onde o/a capoeira pode escolher jogar com outro que já está em um jogo no momento a forma de se fazer a compra também é variada a depender do grupo e da roda.

Os elementos que sempre estão presentes em uma roda de capoeira são a bateria<sup>19</sup> (Anexo B), dois jogadores e/ou jogadoras ao pé do berimbau, a roda com outros jogadores e jogadoras cantando o coro<sup>20</sup>, e em algumas rodas o cantador ou cantadora<sup>21</sup> não fica na bateria e os jogadores e/ou jogadoras no centro da roda.

---

<sup>13</sup> O toque na capoeira se refere ao ritmo que o berimbau está tocando. Por ser o instrumento que rege a roda, todos os outros instrumentos presentes o acompanham. No texto serão apresentados os principais toques utilizados.

<sup>14</sup> O Berimbau será apresentado nas próximas páginas.

<sup>15</sup> Normalmente é o berimbau Gunga ou Berra-boi, que na maioria das vezes é tocado pelo mestre do grupo.

<sup>16</sup> Pessoa que canta a canção que o coro (estrofe cantada pelas pessoas presentes na roda) responde, normalmente está tocando o berimbau que rege a roda.

<sup>17</sup> Pé do berimbau se refere ao momento em que dois capoeiristas se agacham em frente ao berimbau que está puxando a roda – puxar a significa que está regendo o ritmo do jogo- esperando a autorização de quem está tocando o berimbau regente – normalmente o gunga ou o médio – para pode sair para o jogo.

<sup>18</sup> Momento em que o jogador ou jogadora retira do jogo um outro jogador ou jogadora, substituindo o seu lugar como adversário/companheiro/a do outro/a capoeirista.

<sup>19</sup> Podendo variar entre os estilos de capoeira, tradicionalmente se apresenta na Luta Regional Baiana com dois pandeiros e um berimbau médio regendo, e na Capoeira Angola se apresenta com três barimbaus, Gunga ou Berra-boi (maior e com som mais grave), médio – (com sem intermediário) e o viola (com som mais agudo)

<sup>20</sup> O coro é a parte da música em que os diversos capoeirista respondem ao que está sendo cantado na roda, o coro pode ser acompanhado de palmas ou não, a depender do estilo de capoeira. As palmas podem também variar entre palmas de terreiro ou palma 1, 2, 3.

A bateria pode variar e se apresentar de diferentes formas. Mestre Pastinha e outros/as diversos/as capoeiristas, utilizavam a seguinte bateria: Três berimbaus, sendo um deles o Gunga ou o Berra-boi, que são os berimbaus com som mais grave, puxando o toque de Angola; o Médio, com som intermediário tocando o São Bento Grande ou o mesmo toque do Gunga; e o Viola, com som mais agudo e tocando o São Bento Pequeno ou tocando o mesmo toque dos outros dois berimbaus, ou seja, o toque de Angola. Acompanhando os berimbaus estão o atabaque, o pandeiro, a macumba – também conhecida como reco-reco – e o agogô. Na academia do Mestre Pastinha, eram praticados os toques de Angola, São Bento Grande, São Bento Pequeno, Santa Maria, Cavalaria – toque que servia para indicar que a polícia havia aparecido e era para roda acabar e os capoeiristas dispersarem – e o toque de angolinha. Já Mestre Bimba<sup>22</sup>, criador da Luta Regional Baiana e criador do primeiro sistema de ensino de capoeira, por ser ogã e não poder tocar fora do terreiro, aboliu de sua bateria o atabaque (ALMEIDA, 2002: 101). Sendo presente em sua roda apenas dois pandeiros e um berimbau médio regendo a roda, em sua roda são utilizados os toques: São Bento Grande de Regional; Iúna, que se baseia no canto do pássaro com mesmo nome, e apenas graduados podem jogar nesse toque, Santa Maria, Benguela Amazonas, Cavalaria e Idalina (CAMPOS, 2001: 133).

Ao longo do tempo os estilos de capoeira se misturaram e na maioria das rodas, é utilizada a bateria da Capoeira Angola há ainda rodas que acontecem com mais ou com menos instrumentos, como uma roda acompanhada com um violão ou uma roda apenas com pandeiro. O momento e o grupo irão definir como a roda acontece, mas essa forma só será incorporada à capoeira de forma geral se a própria comunidade capoeirística utilizar essa maneira de se configurar a bateria da roda.

### **1.1.3. Instrumentos da capoeira**

Os principais instrumentos da capoeira são: o berimbau (Anexo C), uma vara de aproximadamente um metro e meio, envergada por um arame, e ao final da parte mais baixa do berimbau fica a cabaça (Anexo D), por onde sai o som do berimbau. Para se tocar o berimbau, também são utilizados a baqueta - ou vaqueta – (Anexo E), o caxixi (Anexo F)

---

<sup>21</sup> Cantador ou cantadora é o/a capoeira que define qual música será cantada na roda, respeitando o ritmo que está sendo tocado no berimbau, normalmente o/a cantor/a está tocando o berimbau regente, mas isso pode variar e o/a cantor/a pode até nem estar presente na bateria.

<sup>22</sup> Manoel dos Reis Machado, nascido em Salvador na Bahia, no dia 23 de novembro de 1899 foi um dos grandes nomes da história da capoeira, criador da Luta Regional Baiana, morreu em 2 de fevereiro de 1974 na cidade de Goiânia, Goiás.

chocalho feito de vime e sementes, o dobrão – moeda antiga de 40 réis – (Anexo G) que também pode ser substituído por uma pedra. Também são utilizados o pandeiro (Anexo H), que consiste em um aro de madeira com couro de bode ou de cabra esticado, e alguns pares de disco de metal nas laterais, existem modelos de pandeiro com material sintético; o atabaque (Anexo I), um tambor de madeira com formato de cone emborcado, com couro de boi esticado na boca mais larga do cone. Agogô (Anexo J), uma haste de madeira com dois cocos secos acoplados em uma das pontas, um maior e um menor, para terem tons diferentes ao serem batidos por uma baqueta grossa. Também existem modelos com material sintético – normalmente de metal; e a macumba ou reco-reco (Anexo L), pedaço oco de bambu com fissuras em uma das laterais externas, onde deve ser rapada por uma baqueta fina para se tirar o som do instrumento.

#### **1.1.4. Movimentos da capoeira**

Outro aspecto importantíssimo da roda e da prática da capoeira, são os movimentos: ginga, golpes, esquivas e floreios.

A ginga (Anexo M) é o movimento básico e constante da capoeira, pois existem diversas formas de se gingar. A mais utilizada se baseia no movimento de caminhar sem sair do lugar, enquanto a perna que está atrás fica esticada, a da frente se flexiona e o braço oposto à perna que está na frente protege o rosto. A ginga é o principal movimento da capoeira, porque dentro da roda o/a capoeirista deve estar constantemente em movimento, o que é possibilitado pela ginga.

Já os golpes na capoeira, podem ser diferenciados de diversas formas (CAMPOS, 2001; CAPOEIRA, 1986), nesse trabalho serão definidos como golpes de linha, golpes rodados e desequilibrantes. Os golpes de linha são o martelo (Anexo N), o pisão (Anexo O) o esporão (Anexo P), a chapa (Anexo Q), a cabeçada (Anexo R), a benção (Anexo S), o soco (Anexo T), a cotovelada (Anexo U), a joelhada (Anexo V), o galopante (Anexo X) e o chapéu de couro (Anexo Z). Os golpes rodados são a queixada (Anexo AA), a armada (Anexo AB), a meia lua de compasso (Anexo AC), a meia lua de frente (Anexo AD), o martelo de chão (Anexo AE), o godemi (Anexo AF).

Os desequilibrantes são o arrastão (Anexo AG), a vingativa (Anexo AH), a banda de frente (Anexo AI), a banda de costa (Anexo AJ), a tesoura (Anexo AL), a tesoura de frente (Anexo AM), o crucifixo (Anexo AN), a rasteira (Anexo AO) e a boca de calça (Anexo AP).

Já as esquivas são a cocorinha (Anexo AQ), a descida ou esquiva lateral, a descida básica, a negativa (Anexo AR), o rolê (Anexo AS), dentre diversas outras.

Já os principais floreios são o aú e suas variações (Anexo AT), o macaquinho (anexo AU), o carneirinho (Anexo AV), a queda de rins (Anexo AX), a ponte (Anexo AZ), o S dobrado (Anexo BA), o mortal, o peão de cabeça, o peão de mão (Anexo BB), o pé na lua, a bananeira (Anexo BC) e diversos outros.

É importante salientar que o nome dos movimentos, das esquivas, dos golpes e suas variações pode variar a depender da região, do grupo, do treino ou da roda estão acontecendo, e também podem ser acrescentados ou retirados os golpes e floreios dependendo do estilo de treino do grupo. Embora possam ocorrer divergências regionais e filosóficas entre os grupos de capoeira, no modo de treino e de fazer a roda, os elementos apresentados no texto sempre estarão presentes no cotidiano do/a capoeirista.

Após esse breve resumo sobre o que é a capoeira, no decorrer desse trabalho, será traçada uma linha histórica dessa manifestação cultural. Como já dito anteriormente, existem poucas fontes históricas que abordam a capoeira, principalmente por ter sido proibida e perseguida durante séculos e por ter sido mais explorada no contexto acadêmico há pouco tempo.

## **1.2. UMA BREVE LINHA HISTÓRICA DA CAPOEIRA**

### **1.2.1. Capoeira colonial**

Ao contrário do que a maioria das pessoas pensam, a capoeira não é oriunda das zonas rurais e mais afastadas dos centros urbanos ou mesmo dos quilombos e,

embora estudos recentes tenham comprovado a existência de danças guerreiras similares a capoeira, não apenas na África Central, mas em outros

países que fizeram parte da diáspora negra (a Ladjá de Martinica é uma delas) (IPHAN, 2014: 19).

É importante ressaltar que este trabalho reconhece a capoeira como uma manifestação afro-brasileira, pois possui diversos elementos de diferentes culturas africanas, lembrando que essa manifestação cultural é dinâmica e que sofreu diversas modificações ao longo dos seus mais de três séculos de existência.

Um dos primeiros registros oficiais que abordam o tema capoeira foi encontrado por um jornalista chamado Nireu Oliveira Cavalcanti e data do final do século XVIII, no ano de 1789. Trata-se da “libertação de um escravo chamado Adão, preso nas ruas do Rio de Janeiro por praticar capoeiragem” (IPHAN, 2014: 22). Com essa informação, é possível perceber que a capoeira, desde a época do Brasil colonial, já era difundida entre as pessoas negras, e as prisões, conforme apresentado, já indicavam movimentações para sua criminalização. Outro ponto perceptível nesse fato é que mesmo cem anos antes da capoeira ser constitucionalmente criminalizada no governo de marechal Deodoro da Fonseca. A capoeira já era bastante reprimida.

A capoeira do início do século XVII, como “capoeira escrava”, continuou a ser praticada, aproximadamente nos anos de 1808 a 1850, pelos negros/as escravizados/as (SOARES apud, LEAL, OLIVEIRA, 2009). As documentações que embasaram a afirmação de que a capoeira está presente no Brasil desde o século XVII é relativamente recente,

Em meados dos anos de 1960, a historiadora Mary Karasch, pesquisando no Arquivo Nacional do Rio de Janeiro, encontrou uma vasta documentação sobre a capoeira praticada por cativos na Corte imperial, o que em estudos posteriores foi denominado como “capoeira escrava”. Estas fontes estavam reunidas no Códice 403, um livro de registro das prisões diárias, onde a maior reincidência era a prática de desordem pública e seus principais agentes eram os capoeiras (LEAL, OLIVEIRA, 2009: 28).

Outro aspecto que dificulta uma historiografia nacional da capoeira é o regionalismo, pois cada local, grupo e mestre treinavam, faziam suas rodas<sup>23</sup> e atuavam de formas e intencionalidades diferentes, característica essa que se mantém até hoje. Sendo assim, o que é uma das marcas registradas da capoeira dificulta uma completa compreensão dos seus processos históricos e nos leva muitas vezes a recorrer a lendas. Como afirma Benjamin (1987), também é uma forma de se passar histórias e conhecimentos.

A maioria dos documentos históricos sobre a capoeira são do Rio de Janeiro, que era a capital do Império do Brasil, onde a antiga corte portuguesa buscava modernizar o Brasil, trazendo imprensas e fomentando o jornalismo. Mesmo assim, a maioria dos arquivos encontrados da época, se tratavam de arquivos policiais<sup>24</sup>, sendo mais fácil se aprofundar na história da capoeira a partir desse recorte geográfico. É importantíssimo ressaltar a enorme relevância da regionalidade da capoeira, sendo necessário destacar também que, em outros Estados, a formatação e a prática da capoeira ocorreu de forma diferente, com destaques para Bahia e Recife (IPHAN, 2014).

### **1.2.2. A capoeira no período Imperial**

A capoeira do Rio de Janeiro era marcada pelas “temidas maltas as quais demarcavam seus territórios por meio das freguesias - como eram conhecidos os bairros delimitados pela localização das igrejas católicas” (IPHAN, 2014: 23). Segundo Soares, entre os praticantes de capoeira dos anos de 1850 a 1890 existiam aristocratas, letrados e militares (SOARES, 2001 apud IPHAN, 2014: 22). Inclusive “O poeta português Plácido de Abreu, que morreu na Revolta Armada, praticava capoeira, frequentou o universo das maltas e descreveu suas características num romance que escreveu sobre o tema”<sup>25</sup> em 1886 intitulado “Os Capoeiras”. Após a guerra do Paraguai, que ocorreu entre 1864 e 1870, e teve a participação dos capoeiristas, influenciou diretamente nas proporções que as maltas de capoeira tiveram no Rio de Janeiro, refletindo em ações políticas, como a milícia denominada “Guarda Negra”, que era a favor da monarquia e fazia constantes ataques aos republicanos (FAUSTINO, 2022).

---

<sup>23</sup> A existência de rodas de capoeira no período colonial é controverso, pois não há comprovação de que era praticada em rodas, e caso tenha ocorrido essa configuração desde a época colonial ela não esteve presente na capoeira carioca do período imperial (FAUSTINO, 2022).

<sup>24</sup> Neste ponto, destaca-se o olhar sulbaternizado e criminalizado da Capoeira, neste momento histórico.

<sup>25</sup> (IPHAN, 2014. p.24-25)

Os fundadores da “Guarda Negra”, “fundaram o Partido Capoeira e, antes de serem definitivamente perseguidos, dividiram a cidade em territórios de duas grandes maltas: Nagoas e Guaiamuns” (CASTRO, 2007: 139 apud IPHAN, 2014: 24). “As maltas Nagoas e Guaiamuns, representavam os dois partidos políticos da época, respectivamente, liberais e conservadores” (CASTRO, 1999: 41 apud IPHAN, 2014:24).

Em seu livro, Plácido de Abreu descreveu algumas características dessas duas principais maltas do Rio de Janeiro.

Guaiamú é o capoeira que pertence aos seguintes partidos: S. Francisco (grande centro, do qual foi chefe o célebre Leandro Bonaparte), Santa Rita, Ouro Preto, Marinha, S. Domingos de Gusmão, além de outros pequenos bandos agregados a estes (...) A denominação que tem esses grupos é a casa ou província, e a cor por que são conhecidos é a vermelha.”, “Há pouco tempo ainda o bando guaiamú costumava ensaiar os noviços no morro do Livramento lugar denominado Mangueira.(...) Nagôa é o capoeira que pertence aos seguintes partidos: Santa Luzia (Centro do qual foi chefe Manduca da Praia), S. José, Lapa, Sant’Anna, Moura, Bolinha de Prata, além de outros grupos menores, filiados àqueles (...) “A cor por que são conhecidos é branca...”, “os nagôas faziam os mesmos ensaios, com a diferença de que o lugar escolhido por eles era a praia de Russel, para os partidos de S. José e Lapa, Morro do Pinto, para o de Sant’Anna” (ABREU, 1886: 3 apud IPHAN, 2008: 25).

Luís Sérgio Dias informa ainda, que “até figuras prestigiosas no campo político como o Barão do Rio Branco, quando jovem, e Floriano Peixoto, entre outros, foram apontados como praticantes da arte da capoeiragem” (DIAS, 2001, p.97 apud IPHAN, 2014: 25). Mesmo estes da elite, foram perseguidos por Sampaio Ferraz, que era chefe da polícia da época, “comandou a campanha que desterrou os capoeiras para Fernando de Noronha durante o governo de Deodoro da Fonseca” (CASTRO, 2007 apud IPHAN, 2014: 25).

O século XIX foi o mais complicado para a capoeira, marcado por extrema violência e repressão, pois ao final do século, em 1890 a capoeira foi inserida como contravenção no Código Penal Brasileiro através do Decreto nº 847:

“Art. 402. Fazer nas ruas e praças publicas exercícios de agilidade e destreza corporal conhecidos pela denominação capoeiragem; andar em correrias, com armas ou instrumentos capazes de produzir uma lesão corporal,



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

Pena- de prisão cellualar por dous a seis mezes.

Paragrapho único. É considerado circumstancia aggravante pertencer o capoeira a alguma banda ou malta.

Aos chefes, ou cabeças, se imporá pena em dobro” (BRASIL, 1890).

Este foi o momento em que a política brasileira era voltada para o embranquecimento da nação, projeto que buscou incentivar a imigração de pessoas de países europeus para o Brasil, com a intenção de tornar a população mais branca. Na prática, a política de embranquecimento foi muito maior do que o simples incentivo à imigração de pessoas brancas ao solo brasileiro, somou-se ao fato não haver políticas públicas voltadas às pessoas negras que haviam acabado de se libertar da condição de escravidão, o não acesso dessas pessoas ao ensino, ao voto, nenhuma política de moradia ou de emprego. (SAKAMOTO, 2017; CÁ, 2018; CARVALHO, 2005). Essa política gerou diversos impactos sociais, políticos e econômicos para as pessoas negras, esses e diversas outras estruturas e tecnologias sociais que nasceram ao longo do tempo, tem influência negativa no desenvolvimento da representação, autoestima, e da identidade cultural que perduram até os dias atuais.

### **1.2.3. A capoeira na transição do Império para República**

Esse período mantém a forte influência da política sobre capoeira, um dos autores que abordam importantes aspectos da capoeira desse período é FAUSTINO (2022), que traz uma análise sobre as obras de Plácido de Abreu, Mello Moraes e Lima Campos em seu livro “Capoeira Carioca: da fina malandragem ao esporte civilizado (1886-1910)”. O historiador aponta como a elite monarquista influenciou tanto a prática quanto a visão da sociedade em relação a capoeira, utilizando tanto as obras apontadas, quanto notícias dos jornais e gazetas da época, trazendo importantes observações acerca do processo de reconfiguração da capoeira devido ao aspectos sociopolíticos da época. O autor aponta o motivo de ter ocorrido todo o forte processo de perseguição e repressão sobre capoeiras cariocas destacando a

[...] influência que a Princesa Isabel exerceria sobre estes sujeitos capoeiras, pois sabendo de seu apoio às fugas de negros escravizados e de sua participação ativa na campanha abolicionista, a maioria dos capoeiras tinham por ela verdadeira idolatria, considerando-a “protetora” e, posteriormente, “libertadora” de todos eles. Esse fato fez com que a maioria dos capoeiras, ao fim do Segundo Reinado, fossem ferrenhos monarquistas, lutando assim contra as organizações e manifestações de caráter republicano. Esta questão foi fundamental, pois, ao fim do Império e início do governo republicano, observou-se forte revanchismo da parte das forças públicas contra os praticantes da capoeira, e o que Soares nos elucidou foi que esta tendência começou com a partidarização que os capoeiras demonstraram pela monarquia do país (FAUSTINO, 2022, p28).

A obra de Faustino é importantíssima para entender as causas dos processos de modificação da capoeira. Porém, será que esses processos ocorreram exclusivamente devido as obras e olhares que a elite do Brasil Império teve em relação à capoeira? O apontamento do processo de desportivização da capoeira como sendo unicamente devido às perspectivas que a elite brasileira tinha sobre essa manifestação cultural será questionado.

Primeiramente, o autor utiliza obras literárias para sustentação da hipótese da capoeira ter se tornado um esporte, devido à visão que a elite republicana brasileira tinha da capoeira. Porém, ao abordar a transformações da capoeira, tendo como objeto de estudo um livro do final do século XIX, o autor esquece de abordar um tema crucial para qualquer interpretação literária dessa época. O fato de que poucas pessoas tinham acesso ao letramento naquele período, portanto, temos o olhar da branquitude em relação a uma prática predominantemente negra. Em um determinado momento de sua obra, serão apresentados alguns dados sobre o índice de alfabetização da população negra no período imperial, mostrando que pouquíssimas pessoas tinham acesso à escolarização e, conseqüentemente, à alfabetização, o que evidencia que a maioria dos praticantes de capoeira não tinham acesso à linguagem letrada, pois a escolarização se restringia à própria elite brasileira, existindo poucas exceções a essas condições.

O segundo ponto é o fato de que ao final do período imperial no Brasil, muitos capoeiras perderam sua fonte de renda, que em muitos casos se tratava de prestar serviços – muitas vezes ilegais – para os monarquistas (FAUSTINO, 2022). Ao perder sua fonte de renda, muitos capoeiras buscaram essa renda no ensino da capoeira, dando início ao processo de desportivização da capoeira.

O terceiro ponto se deve ao fato de a capoeira sempre ter sido plural, mesmo dentro da capoeira política<sup>26</sup>, existiam confrontos dos grupos com diferentes ideais políticos. A proposta da capoeira como esporte pode ter surgido muito antes do livro de Plácido de Abreu, mas as circunstâncias socioeconômicas da época eram mais favoráveis à prática de uma outra forma de capoeira. Sendo a proposta de capoeira como esporte difundida posteriormente à política populista do período da ditadura Vargas.

O quarto e mais importante ponto, é que ao abordar o processo de desportivização da capoeira como exclusivamente devido à visão que a elite brasileira tinha dessa manifestação cultural invisibiliza o protagonismo e não reconhece a luta dos mestres que dedicaram sua vida a esse processo – como Bimba, Pastinha e outros mestres/as, que tiveram essa mesma perspectiva em diferentes momentos e locais ao redor do Brasil. Mestres/as esses/as que não vinham da elite brasileira, como Bimba que trabalhava como estivador no porto de Salvador - BA (ALMEIDA, 2002) e que inseriram outras manifestações afro-brasileiras como o batuque (ALMEIDA, 2002).

Este trabalho não nega a existência de forte influência da elite brasileira no processo de desportivização da capoeira, porém, não concorda que este foi um processo iniciado por essa elite. Os fatores citados acima, como a necessidade de uma nova renda para os praticantes, inseriu a capoeira em novos locais, e esses lugares incluíam ambientes institucionalizados que eram frequentados pela elite, principalmente os universitários baianos. Bimba por exemplo, teve muitos alunos da Faculdade de Medicina na Bahia. Ou seja, os/as capoeiristas não foram agentes passivos no processo de transformação da capoeira, foi um protagonismo iniciado pelas novas condições sociais e financeiras impostas aos/as capoeiras e consolidado através da proposta da elite brasileira de explorar essa nova capoeira criada, e na sequência a capoeira, fruto de um branqueamento político, vira produto cultural.

Apesar da forte repressão, Leal e Oliveira (2009) afirmam que a capoeira não deixou de exercer seu papel de enfrentamento das autoridades e abusos esses autores afirmam que “outros estudos evidenciam que os “temidos capoeiras” ainda incomodariam e conquistariam, inclusive, o seu lugar de protagonistas nos motins na capital da República” (LEAL, OLIVEIRA, 2009, p32), os estudos apontados por esses pensadores se referem ao estudo “Quem tem medo de capoeira”, de Luís Sergio Dias.

---

<sup>26</sup> FAUSTINO, 2022.

A metade do século XIX até aproximadamente a década de 1920 é marcada pelo quase sumiço da capoeira no Brasil, a repressão havia dado certo. As maltas, que eram a “forma associativa de resistência mais comum entre escravos e homens livres pobres do Rio de Janeiro” (SOARES, 1999 apud IPHAN, 2014 p26) haviam acabado. É a partir desse momento que surgem diversos nomes de grandes mestres da capoeira, como mestre Bimba e mestre Pastinha, que contribuíram para que essa prática não desaparecesse. Esses mestres possuíam duas perspectivas diferentes de institucionalização da capoeira, perceberam nesse processo a possibilidade de ganhar estabilidade financeira com a capoeira e a possibilidade da prática dessa manifestação cultural continuar a existir nesse novo formato. Esses mestres deram uma verdadeira “rasteira” no sistema legislativo da época, pois o Decreto nº 847 de 1890 afirma literalmente que era crime “fazer nas ruas e praças publicas exercícios de agilidade e destreza corporal conhecidos pela denominação capoeiragem” (BRASIL, 1890), portanto a prática fora de locais públicos não seria um crime, transportando, assim, o local de treino para as escolas e academias. Um ponto em comum desses mestres é que ambos excluíram o uso das armas em seus treinos, instituíram uniformes e códigos de condutas que o/a capoeirista deveria seguir.

Manoel Rosendo, um dos mais antigos alunos de mestre Bimba, disse no livro do mestre Itapoã que “antes em, 1927, tinha que ser jogada com a permissão do delegado e em hora marcada” (ALMEIDA, 2002, p19). No mesmo livro ainda há o relato de mestre Bimba sobre o processo de institucionalização e criação da Capoeira Regional.

Eu fiz a Capoeira Regional. Enquanto estudava e praticava a Angola, fui inventando e aperfeiçoando novos golpes. Hoje a Angola tem 9, a Regional tem 120 [...] Até 1918 não havia escolas de Capoeira. Havia roda de Capoeira nas esquinas, nas portas dos armazéns, no meio do mato. A polícia proibia e eu uma certa ocasião, paguei até 100 contos de réis a ela pra tocar duas horas. Em 1928 eu criei, completa, a Regional, que é o batuque misturado com a angola, com mais golpes, uma verdadeira luta, boa para o físico e para a mente (ALMEIDA, 2002 p17).

Pastinha também seguiu uma perspectiva de institucionalização da capoeira, porém, com maior foco no aspecto histórico, cultural e filosófico da capoeira. Um pouco depois de a capoeira ser retirada do código penal brasileiro em 1937, mestre Pastinha também criou sua academia de capoeira em 1942, o Centro Esportivo de Capoeira Angola, utilizava no uniforme dos/as alunos/as, as cores amarelo e preto, referentes ao seu time favorito de futebol o Ypiranga Futebol Clube (Muricy, 1998).

Esse período do início do século XX é marcado por um movimento político fortemente influenciado pela política de embranquecimento iniciada no Brasil Império, esta política se coadunou com o populismo (CARVALHO, 2005). O Estado Novo foi marcado pela falsa ideia da democracia racial<sup>27</sup>, esse pensamento foi propulsionado nas Universidades, na arte e na política.

Embora as elites se rejubilassem das relações raciais harmoniosas, a vida da maioria dos negros era afetada pelo preconceito racial. Denúncias de racismo pipocavam com frequência cada vez maior a ponto de o governo ter que votar uma lei punindo os casos de preconceito racial, o que entrava em contradição frontal com o ideário racial corrente (CARVALHO, 2005, p31).

Apesar da ideia de incentivo a uma cultura nacionalista, pouco se fazia de concreto. Por exemplo, apesar da capoeira ter sido descriminalizada em 1937, essa condição foi conquistada através de um processo de modificação da capoeira, como a prática em ambientes fechados. Se enquadrar como uma prática esportiva, o uso de uniformes, a obrigatoriedade de estar matriculado em escolas, ou seja, diversas formas de enquadramentos das tradições da capoeira foram necessárias para que a condição de legalização fosse conquistada. Essas mudanças não significam que a capoeira deixou de ser capoeira. Como defende Hall (2003), esse processo de jogo político para manutenção e existência de manifestações culturais – que por muitos seriam consideradas como “populares”, pois as manifestações de culturais foram historicamente marginalizadas representam um ambiente de luta e negociação constante nesse caso, se modifica em diversos aspectos devido às condições de que eram impostas à prática e manutenção dessas manifestações, pois “a cultura popular é um dos locais onde a luta a favor ou contra a cultura dos poderosos é engajada; é também o prêmio a ser conquistado ou perdido nessa luta. É a arena do consentimento e da resistência” (HALL, 2003 p263).

#### **1.2.4. A capoeira vira produto cultural de exportação**

Apesar da forte pressão política entre os artistas e intelectuais da época para incentivar a ideia de democracia racial no Brasil, os movimentos negros tiveram um papel fundamental

---

<sup>27</sup> “um sistema racial desprovido de qualquer barreira legal ou institucional para a igualdade racial, e, em certa medida, um sistema racial desprovido de qualquer manifestação de preconceito ou discriminação” (DOMINGUES, 2005, p1).

para mostrar uma realidade contrária, como exemplo o TEN – Teatro Experimental Negro, criado no ano de 1944 (CARVALHO, 2005). A ideia de democracia racial foi mais difundida após o golpe militar esse período acentuou ainda mais as descaracterizações das primeiras propostas de capoeira, atingindo seu ápice com o início da ditadura militar em 1964. Esse momento foi marcado pela hegemonia do pensamento nacionalista. Na forte busca por esconder as enormes discrepâncias sociopolíticas, raciais e de gênero do Brasil, a forte repressão e perseguição artística e aos partidos políticos e movimentos sociais. Lembrando que alguns dos pensadores e pensadoras do TEN – foram amplamente perseguidos na ditadura – em anos posteriores teriam grande participação na criação do movimento negro dos anos de 1970.

Nesse mesmo momento houve, na capoeira, uma tentativa de impor um processo de regulação que não abrangia a diversidade característica de sua prática como o Decreto-Lei nº 3.199/41 (JANQUEIRA, COELHO, 2013, p32) e a

Deliberação nº 71/53 do Ministério da Educação e Saúde, que permite a título de experiência o funcionamento de centros de instrução pugilística, sendo nele referido pela primeira vez a modalidade Capoeira (JANQUEIRA, COELHO, 2013, p33).

O que fez com que o processo de desportivização causasse mais prejuízos do que benefícios, pois se apresentava como um processo excludente para os diversos grupos que não se encaixavam nos parâmetros estabelecidos. Diversos Mestres e mestras que não se submeteram aos critérios legislativos, que não se atentavam para o aspecto plural da capoeira. Sendo importante lembrar que poucos grupos adotaram as normatizações realizadas pelas federações que buscavam enquadrar a capoeira como “a ginástica brasileira”.

Através das pressões políticas do movimento negro, após 77 anos da capoeira ter sido descriminalizada, acontece sua salvaguarda em 2014.

A 9ª Sessão do Comitê Intergovernamental para a Salvaguarda aprovou, em novembro de 2014, em Paris, a Roda de Capoeira, um dos símbolos do Brasil mais reconhecidos internacionalmente, como Patrimônio Cultural Imaterial da Humanidade (IPHAN, 2014).

Importante salientar, que o processo de institucionalização da capoeira, ainda está em processo de desenvolvimento e que mesmo que tenha sido descriminalizado, o processo de reconhecimento e valorização dessa manifestação cultural levou mais de 70 anos. E que

devido a sua pluralidade, as políticas públicas normalmente não conseguem atingir de forma positiva todos os grupos de capoeira, fazendo com que nem todos os grupos apoiem ou se filiem às federações de capoeira existentes – processo esse, fruto do branqueamento da capoeira. Outro ponto que mostra a falta de políticas públicas relativas à capoeira é a ausência de uma regulamentação do ofício de mestre ou mestra de capoeira. A ideia de regulamentação, também é controversa dentro da capoeira, pois dificilmente uma lei iria conseguir abranger todas as formas de práticas da capoeira, pois no caso de institucionalização, deveriam ser padronizadas graduações, baterias, roupas, métodos de treino e avaliação entre outros aspectos.

Além disso, diversos mestres e mestras não possuem formação acadêmica formal, exigida para exercer uma profissão com regulamentação específica. Portanto, enquadrar a capoeira como atividade desportiva ou luta, iria acarretar necessidades de formação em um curso de licenciatura na área de educação física – sendo essa perspectiva de capoeira iniciada no seu processo político de branqueamento na ditadura varguista. Ensinar capoeira foi algo que diversos mestres e mestras fizeram de forma inigualável, muitas vezes sem ao menos ser alfabetizado como era o caso de mestre Bimba. A pergunta que se faz é como uma regulamentação da capoeira iria abranger os diversos mestres e mestras que já exerciam essa atividade e não possuíam formação acadêmica? E qual dessas formações poderia abranger todos os aspectos da capoeira como música, luta, história, cultura e diversos outros aspectos?

Já no final do século XX, por volta dos anos 1990, a capoeira começa a ganhar o mundo. Diversos estrangeiros e estrangeiras treinam capoeira no Brasil e diversos brasileiros e brasileiras, levam seus grupos e treinos para outros países (BRITO e GRANADA, 2020), sendo comum atualmente, ver vídeos de homens e mulheres de outras nacionalidades, tocando e cantando em português nas rodas no Brasil e ao redor do mundo, pois independentemente do local em que está sendo praticada, as músicas de capoeira e seus golpes devem ser sempre ditos em português.

Após um pequeno resumo da história da capoeira, será abordado no próximo capítulo como ocorre o processo de desenvolvimento da identidade no educando e educanda.

## **CAPÍTULO 2**

### **2.1. A FACE RACISTA DA ESCOLA**

#### **2.1.1. O racismo estrutural na escola**

Será possível perceber neste trabalho que a educação como instituição reproduz diversas formas de opressão estruturadas e estruturantes, construídas e impostas pelas classes dominantes. Uma dessas formas de dominação se refere ao racismo estrutural (ALMEIDA, 2019), vinculado à instituição escolar. Como percebido por Petronilha Silva (2018), através da análise de diversos artigos<sup>28</sup> sobre as relações étnico-raciais dentro da instituição escolar, o aspecto racista da escola tem acarretado diversos impactos negativos na formação dos estudantes negros e negras, sendo possível perceber o maior número de evasão e fracasso escolar<sup>29</sup> entre esses estudantes.

#### **2.1.2. A construção histórica do racismo na educação e na sociedade brasileira**

Para entender os motivos dessas instituições reproduzirem esses paradigmas e rituais que serão apresentados é necessário voltarmos ao século XVI, no Brasil Colonial. Nessa época, através da “Companhia de Jesus”<sup>30</sup>, que foi promovida pelos Jesuítas, foi estabelecida, através dos 300 anos que permaneceram à frente da educação institucionalizada no Brasil,

---

<sup>28</sup> A análise dessas teses e dissertações analisadas por Petronilha se referem entre outros temas: perpetuação do racismo em ambientes escolares; preconceito racial (AL-GARVE, 2006; SOUZA, 2006; CONSTANTINO, 2007; DEMARSO, 2007; KABEYA, 2007; FOSTER, 2009; COSTA, 2010; MACHADO, 2010; BOUCAS, 2011; GOMES, 2012; BONILHA, 2014); relações étnico-raciais entre alunos e professores, alunos-alunos (RAMOS, 2003; CHAGAS NETO, 2004; ALEXANDRE, 2006; PAULINO, 2008; ZANDONA, 2008; MOURA, 2009; OLIVEIRA, 2009; CALADO, 2010; CRUZ, 2010; SANTOS, 2010; MACHADO, 2011; ABREU, 2012; NEVES, 2012; RODRIGUES, 2013; BATISTA, 2014; CONCEIÇÃO, 2014; CRUZ, 2014; SANTIAGO, 2014); desempenho escolar e trajetórias escolares (SANTANA, 2005; JESUS, 2006; SILVEIRA, 2008; SOUZA, 2008; MONTEIRO, 2013; TRINI-DAD, 2013); preconceito racial e identidade (SILVA, 2003; SILVA, 2004; FIRMO, 2006; RODRIGUES, 2007; MACÊDO, 2011; SILVA, 2011; SANTOS, 2012; TELES, 2012; ALEXANDRE, 2013; SANTOS, 2013); implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de história e Cultura Afro-Brasileira e Africana: gestão escolar e conselhos escolares (ZAN-DONA, 2008; TEIXEIRA, 2010); pedagogia antirracista (GONÇALVES, 2010; ALVES, 2013); significado de ser branco (ALVES, 2008); propostas para Estudos Afro-Brasileiros (ALMEIDA, 2009); instituição de Ensino Superior para inclusão da População Negra – entre objetivos declarados e objetivos atingidos (SOUZA, 2013). (SILVA, 2018, p.127)

<sup>29</sup> Fracasso escolar se refere a perspectiva de fracasso institucional apontado por (SCHHEMANN, CARRAHER, CARRAHER, 1995), significa que o fracasso não se refere a incapacidade do aluno, e sim da instituição por não conseguir dialogar com seus conhecimentos.

<sup>30</sup> O projeto educacional dos Jesuítas era “... antes de tudo, a materialização do próprio espírito da Contra-Reforma, que se caracterizou sobretudo por uma energética reação contra o pensamento crítico, que começava a desapontar na Europa, por um apego a formas dogmáticas de pensamento, pela revalorização da Escolástica, como método e como filosofia, pela reafirmação da autoridade...” (ROMANELLI, 1996, p.34)



uma perspectiva específica de educação e sociedade, que tiveram marcas profundas em nossa formação e no processo de construção da educação e muitas dessas marcas permanecem até hoje,

[...] Em Portugal, onde, como em toda península ibérica, se encastelara o espírito da Idade Média e a educação dominada pelo clero, não visava por essa época senão a formar letrados eruditos. O apego ao dogma e à autoridade, a tradição escolástica literária, o desinteresse quase total pela ciência e a repugnância pelas atividades técnicas e artísticas tinham forçosamente de caracterizar, na Colônia, toda educação modelada pela Metrópole, que se manteve fechada e irredutível ao espírito crítico e de análise, à pesquisa e à experimentação (ROMANELLI, 1996, p33-34).

A educação jesuítica, que só se focava em teologia cristã, teve impactos profundos na educação brasileira, pois essa perspectiva pedagógica permaneceu dominante no Brasil por mais de 200 anos. Ao se traçar um paralelo da história da educação brasileira com a história da capoeira, será possível perceber o aspecto de repressão, violência e negação de acesso aos espaços de poder em relação às pessoas negras.

Na teoria, as práticas educativas jesuíticas teriam acabado apenas em 1759, com a expulsão dos jesuítas do solo brasileiro. Mas na prática, após a expulsão ocorrida nesse período, não houve educação institucionalizada no Brasil, os professores que existiam eram

Formados nos seminários dirigidos pelos Jesuítas, eles foram os naturais continuadores de sua ação pedagógica. Compuseram também o maior contingente de professores recrutados para as chamadas aulas régias introduzidas com a reforma pombalina (ROMANELLI, 1996, p34).

Ou seja, a educação da época mantinha os mesmos padrões que existiam durante a presença dos Jesuítas no Brasil, pois eram os próprios discípulos desses religiosos que assumiram a educação brasileira. Essa perspectiva pedagógica perdurou até a fuga da corte portuguesa de Napoleão para o Brasil, a monarquia portuguesa queria modernizar sua invasão na colônia. Nessa época também ocorreram algumas pequenas modernidades na educação, como a criação dos primeiros cursos superiores não teológicos que “embora organizados na base de aulas avulsas, esses cursos tinham um sentido profissional prático” (ROMANELLI,

1996, p38). Apesar de uma breve modificação nos conteúdos ensinados, pouco se modificara em relação aos modelos de escola e a sociedade que estas iriam formar

[...] o aspecto de maior relevância dessas iniciativas foi o fato de terem sido levadas a cabo, com o propósito exclusivo de proporcionar educação para uma elite aristocrática e nobre de que se compunha a corte. A preocupação exclusiva com a criação de ensino superior e o abandono total em que ficaram os demais níveis do ensino demonstraram claramente esse objetivo, com o que se acentuou uma tradição – que vinha da Colônia – a tradição da educação aristocrática (ROMANELLI, 1996, p38-39).

Nessa época, o acesso à educação para pessoas negras era praticamente nulo, Sales e Passo (2018) conseguem destacar apenas duas exceções de escolas que aceitavam pessoas negras antes da imposição do decreto 7031 de 1878<sup>31</sup> no Brasil:

A escola que Cesarino fundou era para meninas brancas, elas aprendiam a ler, escrever, a resolver as operações matemáticas e também regras de etiqueta, além de costurar, bordar, cozinhar, etc. Com a mensalidade paga pelas meninas brancas que estudavam no diurno, Cesarino oferecia gratuitamente a escolarização para moças negras no noturno (SANTOS ET. AL., 2013).

Além da escola de Cesarino há registros não tão aprofundados da escola de Pretextato, sendo esta a primeira escola para negros existente no Brasil, ela funcionou de 1853 à 1873, situada no Rio de Janeiro. Segundo a historiadora Adriana Maria Paulo da Silva (2002). Pretextato era homem negro e não se sabe como conseguiu alfabetizar-se, e abriu processo licitatório à corte, Eusébio de Queiroz para funcionamento de sua escola, que atendia em média de quinze alunos pobres, os quais não possuíam se quer sobrenome (SALES, PASSO, 2018).

A primeira escola apontada foi fundada por Cesariano, filho de um homem negro alforriado, que vendeu sua tropa de mulas para pagar a educação de seus filhos. Cesariano, suas irmãs e esposa, fundaram e lecionavam na escola (SALES e PASSO, 2018). Refletindo assim o baixo acesso das pessoas negras à educação institucionalizada.

Mesmo após a proclamação da república, principalmente devido ao

---

<sup>31</sup> Decreto 7031 de 06 de setembro de 1878 instituiu que só podia se matricular pessoas do sexo masculino, maiores de 14 anos livres ou libertos, saudáveis e vacinados. (SALLES e PASSO, 2018).

[...] fator escravidão, fez com que a “intenção do sistema escolar brasileiro de prover às necessidades educativas de cada classe, sem lhe alterar a estrutura social, confirmando a distribuição da educação às estreitas necessidades de cada classe”, não lograsse êxito. A classe média aspirava ao *status* de elite e não podia ver na educação para o trabalho, tão estigmatizado durante três séculos, um objetivo almejável (ROMANELLI, 1996, p44).

A educação só foi chegar a ter uma perspectiva de acesso universalista, onde todos devem ter acesso a educação institucionalizadas, a partir de 1930, época da “[...] implementação definitiva do capitalismo no Brasil” (ROMANELLI, 1996, p47), momento em que se buscava modernizar a economia brasileira com as políticas nacionalistas, com a promoção de uma falsa ideia de democracia racial (CARVALHO, 2005). Essa característica social e política, proposta pelo mito da democracia racial é tão incoerente com a história brasileira, que até leis foram criadas para tentar fazer com que não entrassem mais pessoas negras no Brasil. “No processo de branqueamento, como pensamento dominante na época, chegou ao cúmulo de se publicar um decreto proibindo a vinda de negros ao Brasil” (SAKAMOTO, 2017, p81)

[...] o governo brasileiro financiou a vinda de imigrantes europeus, não fez absolutamente nada que ajudasse escravos e libertos e proibiu a entrada de africanos. Um decreto de 28 de junho de 1890 diz que estava proibida a entrada de africanos no Brasil, e é reforçado por outros em 1920 e 1930, quando os banidos não necessariamente precisam ser africanos, mas apenas parecer. Em 1945, um decreto lei não mais proíbe, mas diz que:

Art. 1º – Todo estrangeiro poderá, entrar no Brasil desde que satisfaça as condições estabelecidas por essa lei.

Art. 2º – Atender-se-á, na admissão de imigrantes, à necessidade de preservar e desenvolver, na composição étnica da população, as características mais convenientes da sua ascendência européia, assim como a defesa do trabalhador nacional (GONÇALVES, 2012, p.1 apud SAKAMOTO, 2017, p81).

As novas exigências da economia global e nacional fez com que surgissem novas demandas sobre a educação e a formação dos trabalhadores, buscavam-se trabalhadores mais especializados em suas áreas e com maior qualificação. Nadara Helena Silva Sakamoto (2017) afirma que o

[...] processo de substituição da mão-de-obra escrava, não qualificada, pela mão-de-obra assalariada constituída em sua maioria por imigrantes europeus. [...] Observe-se que por vontade Estatal, aos negros libertos, negou-se educação, terra e condições dignas em participar deste novo processo produtivo por meio da oferta de sua força de trabalho, ou seja, ao negro foi negada a subsistência, deixando-o às mãos da marginalidade (SAKAMOTO, 2017, p79).

Ao se atentar à área da educação no contexto pós-abolicionista, houve significativa expansão do acesso ao ensino público, mas não para as pessoas negras. A instituição educacional ainda estava fortemente ligada as políticas embranquecimento social do final Brasil - Império, ainda muito presente o caráter racista da sociedade e das instituições que fazem a manutenção das relações de poder. Essa condição, criada às pessoas negras, tem um profundo impacto social, econômico e político na sociedade atual.

[...] a análise que realizamos confirma o que é sabido acerca da abolição da escravidão no Brasil, ou seja, seu caráter excludente, sobretudo no que diz respeito ao tratamento dispensado aos negros escravizados. Mas, por outro lado, a análise desse processo na perspectiva da questão educacional revela que havia uma consciência acerca da importância da educação como elemento de inclusão social. O que nos leva a crer que, entre essa consciência e a atitude de não tornar a educação um bem acessível ao indivíduo oriundos do cativeiro, o que verdadeiramente se construiu foi a determinação de incluir os ex-escravos e seus descendentes de forma absolutamente marginal na sociedade organizada a partir do trabalho livre (FONSECA, 2001, p34 apud SAKAMOTO, 2017, p79).

O fato é que foi apenas após a criação do MNU (Movimento Negro Unificado), que as históricas pressões políticas dos mais diversos movimentos negros ao longo da história tivessem uma força política mais significativa, acarretando em medidas voltadas para as tensões raciais existentes no Brasil. Este texto não nega todas as lutas que foram historicamente silenciadas pela falsa ideia nacionalista de democracia racial, isso seria até negar o processo histórico da capoeira que, como apresentado, por ser fruto da cultura africana no Brasil, também sofreu diversas repressões e teve que se adaptar às normas legislativas específicas, como uma proibição institucionalizada. Condições essas que não foram impostas às manifestações culturais da cultura “erudita”, fruto das culturas europeias.

As instituições de ensino tiveram algumas leis voltadas para reduzir tensões raciais existentes, fazendo com que após anos de lutas, fossem aprovadas leis federais como a 10.639/03 e a 11.645/08, que modificaram a LDB – Lei de Diretrizes e Bases, a Lei nº 9.394/96 – que obriga o ensino da História e Cultura afro-brasileira, africana e indígena nas escolas (SALES, PASSO, 2018). Apesar da aprovação da Lei, houve dois vetos que foram significativos no seu processo de aprovação, o primeiro deles se refere a obrigatoriedade de

[...] as disciplinas História do Brasil e Educação Artística, no ensino médio, deveriam dedicar pelo menos dez por cento de seu conteúdo programático anual ou semestral à temática africana e afro-brasileira.

[...] O segundo veto relacionava-se à proposta referente aos cursos de capacitação para professores, que deveriam contar com a participação de entidades do movimento afro-brasileiro, das universidades e outras instituições de pesquisa vinculadas ao tema (PEREIRA, SILVA, s/d).

Foram enormes as conquistas do MNU, mas como essas leis são implementadas na prática? Muitas vezes, o ensino da cultura e história africana e afro-brasileira, não passa de um projeto de semana da consciência negra, sendo necessário criar projetos, currículos e instituições que atuem de forma contínua ao longo do período letivo.

É importante salientar que, criticar a forma com que se faz a prática pedagógica atualmente não é negar a importância da ampliação do acesso à educação formal. Diversos estudos ao redor do mundo indicam a necessidade da ampliação do acesso à educação superior e para uma escola que seja inclusiva social e culturalmente. A revista Mundo Afora, em sua 8ª edição “[...] propicia uma reflexão não apenas sobre o formato das políticas de inclusão de afrodescendentes adotadas em cada país, mas também sobre os desafios inerentes à sua criação e implementação (Brasília, 2011, p.5).

O caso das medidas de ações afirmativas, implementadas no Brasil, foram analisadas juntamente com as medidas implementadas na Colômbia. Um importante questionamento, levantado pela análise dessas políticas, foi o fato da educação ser apontada como um dos pilares principais para uma real mudança nos fatores de exclusão.

Para que medidas políticas no sentido de construir um espaço real de intervenção para esse imenso contingente de cidadãos fossem efetivadas, longos e acidentados trajetos legais se iniciaram, desde programas estatais de proteção de terra até leis de reforma educacional (GONÇALVES, SILVA, SANTOS, 2011, p32).

Tendo em mente a importância de reformas, no modo de se pensar a educação escolar “[...] em 2003, o então presidente, Luis Inácio Lula da Silva sanciona a Lei nº 10.639/2003, que institui a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura africanas e afro-brasileiras nas escolas” (GONÇALVES; SILVA; SANTOS, 2011, p33). Além do fato de que essas medidas implementadas no Brasil “[...] se apresentam como uma experiência pioneira na história das ações afirmativas latino-americanas” (GONÇALVES, SILVA, SANTOS, 2011, p33), esse primeiro passo, tomado pelo Brasil, rumo a democratização da educação, inspirou diversos países latino-americanos a implementar medidas similares. Lembrando que as ações afirmativas relativas à educação são

[...] compreendidas como a resposta a um direito étnico e cultural historicamente infringido [...] um plano de desenvolvimento que se pretende eficiente deve adequar-se à concepção plural de nação, democratizando tanto o acesso ao sistema educativo quanto aos modos de construção e difusão do conhecimento (GONÇALVES, SILVA, SANTOS, 2011, p36)

Até aqui, é possível perceber que a escola, através de seus processos históricos que duraram centenas de anos possui mecanismos – rituais, exploração de conteúdos, estrutura política e espacial, entre outros – que reproduzem diversos problemas sociais. Devemos levar em consideração a importância de estímulos, principalmente na infância, que promovam autorreconhecimento e autoconfiança, de uma forma que possa proporcionar uma emancipação e empoderamento, que formem sujeitos críticos no âmbito social e político.

Essa percepção, como apontado por Akotirene (2019), Berth (2019), Bourdieu (2019), Freire (1996), McLaren (1996), Petronilha (2019), e diversos/as outros/as pensadores/as, contribuem para a formação de um sujeito crítico, sendo ativo social e politicamente.

## **2.2. PROCESSOS EDUCATIVOS**

### **2.2.1. Perspectiva de cultura**

A visão de cultura expressa neste texto se aproxima da visão expressa por Stuart Hall(2003), Paulo Freire (1996) e bell hooks (2013) de educação. Para Hall (2003), a cultura se modifica através do tempo devido a sua relação com o meio em que se insere, apresenta-se como algo orgânico e em contínuo desenvolvimento. Perspectiva essa que se aproxima da visão de Paulo Freire (1996) em relação à educação, baseando-se na práxis. Sendo assim, a cultura e a educação, que já possuem uma ligação umbilical, encontram outro aspecto em comum, a utilização da análise de sua prática como ferramenta de reconfiguração de suas características para se adaptar ao ambiente e às condições em que se insere.

Essa manutenção dos seus aspectos faz com que a educação e a cultura não se tornem obsoletas, ou acabem por desaparecer, principalmente por terem um aspecto de enfrentamento das hegemonias. Como defende Arroyo (2018),

Os coletivos sociais em suas presenças nos movimentos ou nas escolas trazem Outras Pedagogias. Vítimas de processos históricos de dominação/subalternização trazem suas pedagogias de resistências. Trazem os contextos históricos, as relações políticas em que foram produzidos subalternos, mas também trazem, com maior destaque, as resistências a esses contextos e a essas relações sociais, econômicas, políticas, culturais e pedagógicas. [...] A cultura da resistência faz parte constituinte da cultura popular latino-americana (ARROYO, 2018, p14).

A perspectiva de cultura, abordada neste trabalho, como algo dinâmico e em constante processo de construção social e político, tem aspectos de extrema e profunda ligação. As manifestações culturais estão em flagrante oscilação entre o embate epistêmico e as necessárias modificações estruturais em seus aspectos políticos e constante alternância entre tradição e como a sociedade e as leis se colocam historicamente, definindo novas formas de práticas dessas manifestações ou simplesmente como construção ou reafirmação de identidades na perspectiva social.

### **2.2.2. Processo de ensino-aprendizagem nas manifestações culturais: alguns problemas da institucionalização desses processos**

O aprendizado nas manifestações culturais muitas vezes ocorre a partir da observação dos mais experientes e da tentativa do próprio educando ou educanda. No caso da capoeira, esse aprendizado acontece através da observação do canto, da ginga, de tocar os instrumentos como o berimbau, atabaque, pandeiro, agogô, macumba, a composição das músicas, observando os movimentos dos jogadores e jogadoras mais experientes.

Neste ponto é importante ressaltar que existem atualmente diversas formas de ensino na e da capoeira, diversos trabalhos e livros escritos sobre a capoeira e seus variados aspectos no desenvolvimento do olhar da prática de capoeira. Bem como na educação física, na história, na sociologia e na antropologia (ABREU, 1996; ALMEIDA, 2002; CAMPOS, 2001, 2009; CAPOEIRA, 1986; CASTRO, 2007; LEITÃO, 2004; SOARES, 2001; TABOSA, 2009; TEIXEIRA, OSBORNE e SOUZA, 2012; ZULU, 1995).

Um aspecto a ser considerado e questionado nesta pesquisa é como inserir a capoeira na possibilidade de se trabalhar a história e cultura afro-brasileira a partir de uma nova necessidade e perspectiva de ensino. E se o que é treinado no momento de aulas EAD ainda é a capoeira, por exemplo. Esse questionamento se faz importante a partir do momento em que se torna possível em uma realidade pandêmica, realidade formada a partir da pandemia de COVID-19 com a necessidade de afastamento social, seja a única modalidade possível de ensino, como ocorreu de 2019 – 2021.

Se for levar em consideração que a capoeira se limita a ser uma manifestação de diversos elementos, que juntos formam a roda de capoeira, essa prática não poderia se dar de forma não presencial. Considerando o fato de a capoeira ter o aspecto da experiência e dar ênfase na vivência, interlocução e diálogo corporal ou falado entre os/as jogadores/as e os diversos elementos da roda, os anos que se seguiram não permitiram que essa integração ocorresse.

Nessa perspectiva, é possível situar-se através de Stuart Hall (2003) quando este pensador nos mostra que não existe o puritanismo da tradição nas manifestações culturais, sendo a cultura essencialmente dinâmica, ela irá incondicionalmente se adaptar às novas condições sociopolíticas existentes no momento e no espaço em que se situa, e que essas novas condições e conseqüentemente é possível para a capoeira.



Não é por acaso que tantas das formas características daquilo que hoje consideramos como cultura popular "tradicional" emergiram sob sua forma especificamente moderna, ou a partir dela, naquele período. O que se havia feito pelos anos 1790 e 1840 e que se estava fazendo pelo século dezoito precisa ser feito radicalmente pelo período que poderíamos chamar hoje de crise "social imperialista" (HALL, 2003 p250).

Na capoeira, a questão sobre o puritanismo tradicional, vai além dos aspectos sobre o seu processo desenvolvimento humano, principalmente pelo fato de que este processo não é uniforme dentro dessa manifestação. Como pôde ser percebido, existem diversos formatos de como o ensino da capoeira pode ser executado, não só o processo de desenvolvimento, como também a avaliação desse processo. Atualmente, existem grupos com diversas graduações, metodologias, tempo em que cada praticante deve ficar com cada corda, se é utilizada a corda como graduação ou não, e até mesmo as coisas mais sutis, como a personalidade dos/as educandos/as, seus sentidos de lideranças entre outros aspectos. Traços esses que não são avaliados ou ao menos levados em consideração pela educação institucionalizada.

Neste último caso, esses aspectos sutis, ou seja, os rituais presentes nos processos educativos, são revelados e percebidos apenas no convívio com as pessoas, com o ambiente ou qualquer outro meio que proporcione uma experiência significativa para o educando/a. Seja como for, o mestre ou mestra irão tentar potencializar tudo o que ele/ela considerarem positivo para o/a estudante dentro das tradições ritualísticas de suas respectivas manifestações de cultura. Ou seja, não é só o processo de desenvolvimento o fato de não ser unificado. Neste caso, é possível perceber também, que a capoeira é essencialmente plural e democrática.

Outro aspecto relevante, não só da capoeira, mas como em diversas outras manifestações populares existentes é o fato de darem amplo acesso para todas as pessoas que tiverem interesse em sua prática. A capoeira está disponível, mas nem todos/as têm interesse em praticá-la. Isso significa que sua existência não depende de prática de sua arte por todas as pessoas, mesmo que sua prática seja essencial para sua existência. É comprovado pelo fato de que a criação, e boa parte da construção da capoeira que conhecemos hoje, aconteceram na ilegalidade.

Na história da capoeira, a pluralidade é completamente normal e construtiva, ninguém deve engolir nada, essa perspectiva impositiva de educação coincidiria com o que Freire (1996) apontaria como educação bancária. As diferenças filosóficas dentro de um mesmo movimento podem existir, e a pluralidade de ideias é totalmente benéfica para a capoeira que,

em si, já é uma pluralidade de manifestações, como. A capoeira é a prova “viva” de que é possível e positivo uma enorme variedade de estilos, pensamentos e filosofias dentro de um mesmo movimento.

É possível apresentar o próprio nascimento das academias de capoeira, através de Mestre Pastinha, ou da criação da Luta Regional Baiana de Bimba, hoje conhecida e praticada como capoeira regional. Mas atualmente, podemos apresentar a capoeira contemporânea, seus praticantes utilizam elementos dos dois maiores estilos dessa manifestação dita popular, ou até mesmo o caso da capoterapia, criada pelo mestre Gilvan. E diversas outras manifestações, visões, práticas e grupos, que para alguns mestres e mestras, todas as formas de manifestações da capoeira, são simplesmente capoeira, sem necessariamente especificar uma vertente e/ou um rótulo.

Apesar dessa enorme variedade de ideias e filosofias dentro da capoeira, representada por seus diversos grupos, também existe o respeito às tradições. Será possível determinar o ponto exato da tênue linha entre inovação e o respeito às tradições? É importante lembrar que essa pergunta e diversas outras não têm um consenso nas respostas dos mestres e mestras dos mais diversos grupos, porém dentro do meio acadêmico, é possível se apoiar nas ideias de Stuart Hall (2003) para entender como ocorre a manutenção do que é a tradição dentro da cultura.

Já na capoeira, mesmo que houvesse uma resposta comum a essa questão, penso que nenhum mestre ou mestra daria esta resposta de “mão beijada”, pois, como cada mestre/a, você deva ter sua própria vivência e experiência com a capoeira, expressando assim, sua interpretação dessa manifestação cultural. Esse é um aspecto da educação na capoeira que coincide com o pensamento de Vigotsky (2009) na educação, pois ao indicar que o professor ou professora deve promover estudantes investigadores, incentivar que os alunos e alunas pesquem e aprendam com seus erros, darão assim, destaque para suas experiências.

Outro aspecto a ser levantado é sobre a aplicação da capoeira como ferramenta pedagógica para se trabalhar a questão racial dentro da educação institucionalizada. Utilizando a própria origem da capoeira, por ser uma manifestação cultural que possui todos os elementos culturais de origem africana. A sua prática e sua história, a ilustração de diversos momentos históricos e construções contemporâneas existentes no Brasil. Essa característica da capoeira já é um ponto de partida que ampliaria o processo de construção e resgate de identidade histórica do/a estudante negro/a ao reconhecer que a escola é um ambiente de

validação e imposição de conhecimento e cultura (MCLAREN, 1991). Importante propor processos e ferramentas que busquem valorizar a cultura dos/das ancestrais e das manifestações culturais afro-brasileiras, onde as raízes de diversos educandos/as estão presentes. Lembrando que essas manifestações existem atualmente através de muita luta, nos mais diversos ambientes e instituições.

## CAPÍTULO 3

### 3.1. A CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES DOS EDUCANDOS E EDUCANDAS E O CINEMA

#### 3.1.1. Tendências culturais

Como já citado, as tendências culturais hegemônicas e globalizadas da atual conjuntura mundial acarretam diversos prejuízos sociais, psicológicos e financeiros para aqueles e aquelas que não se encaixam nos padrões hegemônicos. O padrão de globalização<sup>32</sup> apontado neste trabalho reflete a mesma visão apresentada por Stuart Hall em seu livro “A diáspora”

A globalização contemporânea é uma novidade contraditória. Seus circuitos econômicos, financeiros e culturais são orientados para o Ocidente e dominado pelos Estados Unidos. Ideologicamente, é governada por um neoliberalismo global que rapidamente se torna o senso comum de nossa época. Sua tendência cultural dominante é a hegemonização (HALL, 2003, p.59).

O estudo de Hall (2003) se entrelaça com o pensamento de Silvio Almeida no seu livro “Racismo Estrutural” (2019), ao de Renata Melo ao escrever o livro “Mulheres Negras em Rio 40 Graus” (2020), Carla Akotirene em “Interseccionalidade” (2019), bem como na obra de Joice Berth “Empoderamento” (2019), além do livro “Olhares negros” de bell hooks (2019), mostrando que existem várias formas das culturas dominantes criarem conscientes e inconscientes coletivos que influenciam de forma negativa no desenvolvimento e emancipação social de educandos/as em diversos aspectos – como gênero, raça, sexualidade, autorreconhecimento, autovalorização, entre outros. Essas tendências culturais têm um impacto profundo e negativo na construção de identidade do ser humano – principalmente na formação de subjetividades de pessoas negras – pois impõem padrões sociais e estéticos que não fazem parte da construção histórica, política e social dos países que sofreram o processo de colonização europeia. Essa percepção demonstra a importância de combate a esses padrões impostos, sejam eles culturais, estéticos, físicos, artísticos, de sexualidade, de gênero ou econômicos.

---

<sup>32</sup> Para se aprofundar no conceito de globalização apontado por Stuart Hall, ler: HALL, Stuart. Da Diáspora: identidade e mediações culturais. Organização Liv Sovic. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representações da UNESCO no Brasil. 434p.

A hegemonia cultural e os padrões impostos por essas culturas se perpetuam através de dois principais aspectos. Um deles possui uma grande amplitude de influência cultural – aspecto macrossocial – e normalmente está vinculado a instituições e estruturas. O outro aspecto possui uma menor amplitude de influência – aspecto microssocial – que normalmente está relacionado a núcleos familiares, grupos de amigos, bairros e ao próprio indivíduo. Ambos são inseparáveis no que se refere à formação e desenvolvimento das pessoas.

### **3.1.2. A influência das tendências culturais na formação do indivíduo**

Levando em consideração o ambiente em que uma pessoa está inserida e a forte influência no seu processo de desenvolvimento, é extremamente importante refletir sobre quais pensamentos, estímulos e rituais são permeados nos ambientes em que a criança atualmente está presente na maior parte do seu tempo. Esses ambientes normalmente são a casa, a rua e a escola. Como não é possível existir um controle sobre a forma com que o ambiente privado é configurado e o ambiente público está sujeito a todos os tipos de interferências, sobrecarrega-se na escola a importância de estar constantemente repensando quais parâmetros sociais são impostos e reproduzidos nessas instituições e como o/a educando/a pode atuar nas demais.

Por esse motivo, é importante ser repensado o formato em que a educação institucionalizada tem se apresentado ao longo dos anos. É importante refletir sobre quais códigos e símbolos estão sendo transmitidos dentro dos ritos instrucionais das escolas.

A hegemonia dos ritos instrucionais refere-se não apenas a como eles reforçam ou reproduzem a dominação política ou econômica de uma classe social sobre a outra, mas também considera o sucesso com o qual a classe dominante é capaz de projetar – através de significados simbólicos e práticas que estruturam a experiência diária – sua própria maneira de interpretar o mundo, na mesma medida em que considera natural, universal e exaustiva (MCLAREN, 1991, p.130)

Foucault (1997) também estuda a forma com que as instituições em seus diversos aspectos como a política de funcionamento, códigos de conduta, construção de espaço físico e diversas outras características proporcionam a continuidade de uma classe dominante.

McLaren (1991) se aprofunda em como os rituais<sup>33</sup> nas instituições educacionais perpetuam as condições socioeconômicas e políticas da sociedade

Os rituais são inerentemente sociais e políticos; eles não podem ser entendidos isolados do modo como os indivíduos se situam biográfica e historicamente em várias tradições de mediação (por exemplo, clã, gênero, ambiente do lar, cultura do grupo de companheiros). Ocultos na rede da vida privada e institucional, os rituais se tornam parte dos ritmos socialmente condicionados, historicamente adquiridos e biologicamente constituídos, bem como das metáforas da ação humana (MCLAREN, 1991, p.73).

O fato de as instituições reforçarem e perpetuarem rituais e culturas que atuam de forma excludente e opressora em relação ao desenvolvimento dos educandos/as mostra que é preciso utilizar novas ferramentas pedagógicas que tanto modifiquem a perspectiva filosófica e cultural do ensino institucionalizado como, dessa forma, promova o empoderamento de estudantes que sofrem mais com essas opressões.

### **3.1.3. O processo de empoderamento do educando**

Ao se olhar de forma interseccional<sup>34</sup> para essas opressões é possível perceber que essas discriminações se somam em alguns indivíduos, por exemplo, um estudante homem, hétero, cisgênero e negro sofre discriminações referentes à sua cor e às opressões institucionais existentes nos rituais educativos, e uma estudante mulher e negra, além dessas duas opressões, ainda sofre pelo sexismo social e institucional existentes. Essa é a percepção de forma ampliada das diferentes opressões, que se convergem em cada indivíduo ou grupos de sujeitos ao longo de suas vidas e nos diferentes espaços que irão ocupar, conforme nos apresenta Akotirene (2019). Como o os dados apresentados no trabalho de Nascimento, Cabral, Cerqueira (2019). Ao perceber esse entrelaçamento sobre as diferentes formas de discriminação, é necessário que essa percepção não seja um obstáculo na luta conjunta por direitos igualitários, e sim mais um motivo para que as frentes militantes, movimentos sociais,

---

<sup>33</sup> Ritual é uma forma de ação simbólica composta primariamente por gestos (a atuação de ritmos evocativos que constituem atos simbólicos dinâmicos) e posturas (uma parada simbólica da ação). O gesto ritual é formativo; é inescapável e integralmente ligado à ação cotidiana e pode oscilar entre aleatoriedade e a formalidade (MCLAREN, 1991 p.75).

<sup>34</sup> AKOTIRENE (2019).

movimentos estudantis, as instituições educacionais e políticas unam forças de uma maneira interseccional em busca de empoderamento<sup>35</sup> para suas classes e conseqüentemente aos indivíduos.

Ao falar de empoderamento na construção de identidade de um indivíduo, seja dentro ou fora da escola, é necessário antes explicar qual a visão de poder que será referência para este trabalho.

Quando assumimos que estamos dando poder, em verdade estamos falando na condução articulada de indivíduos e grupos por diversos estágios de autoafirmação, autovalorização, autorreconhecimento e autoconhecimento de si mesmo e de suas mais variadas habilidades humanas, de sua história, e principalmente de um entendimento quanto a sua posição social e política e, por sua vez, um estado psicológico perceptivo do que se passa ao seu redor (BERTH, 2019, p.18).

Sem negar os importantes conceitos e perspectivas citados e criados por Paulo Freire em relação à educação brasileira e mundial, Berth (2019) faz uma relevante crítica ao trabalho desse pensador, questionando a escrita de Freire quando ele indica que nas diferentes formas de opressão não existem alvos específicos, apontando que a proposta de educação de Freire "teria um limite ao não ter se atentado para o fato de que o oprimido não é um conceito abstrato, porque é marcado por gênero, raça, sexualidade e outras categorias" (BERTH, 2019, p31).

Voltando ao processo de empoderamento, é importantíssimo frisar que este processo de dar poder, é tanto coletivo quanto individual, ambos os aspectos estão profundamente vinculados. Considerando que empoderar também é expandir a consciência de sua posição social e política, portanto não é possível desvincular o aspecto coletivo no processo de emancipação.

Empoderamento como teoria está estritamente ligado ao trabalho social de desenvolvimento estratégico e recuperação consciente das potencialidades de indivíduos vitimados pelos sistemas de opressão, e visa principalmente a libertação social de todo um grupo, a partir de um processo amplo e em

---

<sup>35</sup> BERTH (2019).

diversas frentes de atuação, incluindo a emancipação intelectual (BERTH, 2019, p.32)

Sendo assim,

O empoderamento individual e coletivo são duas faces indissociáveis do mesmo processo, pois o empoderamento individual está fadado ao empoderamento coletivo, uma vez que uma coletividade empoderada não pode ser formada por individualidades e subjetividades que não estejam conscientemente atuantes dentro de processos de empoderamento (BERTH, 2019, p.36-37).

Joice Berth (2019) aponta ainda que o empoderamento não significa somente ascensão social ou simplesmente um maior poder de consumo. O aspecto econômico, apesar de estar vinculado ao processo de empoderamento, jamais pode se reduzir a este aspecto, pois além de ser um aspecto invariavelmente individual – pois o acúmulo de riqueza gera pobreza – é perigoso.

julgar que se empoderar é transcender individualmente certas barreiras, mas seguir reproduzindo lógicas de opressões com outros grupos, em vez de se pensar empoderamento como conjuntos de estratégias necessariamente antirracistas, antissexistas e anticapitalistas e as articulações políticas de dominação que essas condições representam (BERTH, 2019, p.35).

Ao se reduzir a emancipação ao aspecto financeiro, não é levado em consideração que diversas estruturas reproduzem as opressões sofridas pelos indivíduos historicamente marginalizados (ALMEIDA, 2019; FOUCAULT, 1979; MCLAREN, 1996). Muitas vezes, ao se reduzir a emancipação à ascensão econômica, não se desenvolve um indivíduo atento aos demais aspectos opressores da sociedade, e que muitas vezes acaba reproduzindo essas opressões com seus iguais em relação a outras lutas emancipatórias. Essa percepção de emancipação é muito arriscada, pois como aponta Berth,



O empoderamento enquanto prática social necessária, no ápice da sua cooptação e distorção, tem sido literalmente vendido, sobretudo por aqueles que almejam manter o *status quo* formador de acúmulos e desequilíbrios sociais. Esse fenômeno social cria clãs de micro-opressores que não têm condições psicológicas para conduzir outros indivíduos pelos caminhos processuais de autodescoberta sociopolítica, simplesmente porque nem ao menos buscaram erradicar dentro de si mesmos as internalizações perversas do sistema de opressão a que estão expostos (BERTH, 2009, p.65).

Ao se ter esse olhar em relação ao processo de empoderamento, é possível perceber que essa é uma perspectiva unificadora dos diferentes movimentos sociais existentes, buscando-se uma forma de criar um movimento único com maior forma social e política. Berth ainda indica que,

[...] não se pode hierarquizar as opressões, considerando algumas mais urgentes que as outras, e sim olhar a partir de uma perspectiva interseccional, identificando como elas se inter-relacionam e em que elas se somam, potencializando seus efeitos sobre um grupo de indivíduos (BERTH, 2009, p.64).

Nessa perspectiva, só através desse processo de coletivização das frentes militantes que será possível pensar em

formas coletivas de superação, ou seja, em empoderamento da comunidade negra para superação das barreiras colocadas pelo racismo e sexismo; mostra a importância de se pensar ações de conscientização da realidade em que esse grupo se encontra, de desvelamento das desigualdades para que esse grupo empodere a si mesmo para enfrentamento e transcendência (BERTH, 2019, p.61)

Ainda seguindo esse pensamento, é importante que a escola seja um local que possa promover essa coletivização da busca por emancipação. Mas o que acontece e aconteceu nessa instituição para que essa perspectiva esteja presente em seu PPP<sup>36</sup>?

---

<sup>36</sup> Projeto Político Pedagógico.

### 3.2. O CINEMA COMO TECNOLOGIA CULTURAL

De acordo com diversos autores como CARVALHO (2005), hooks (2019), NASCIMENTO (2020) e SILVA (2020) o cinema é tanto produto como produtor de tendências culturais, pois “mesmo nas piores circunstâncias de dominação, a habilidade de manipular o olhar de alguém diante das estruturas de poder que o contêm abre a possibilidade de agência” (HOOKS, 2019 p183-184). Nesse sentido, os rituais escolares podem ser tanto fortalecidos como modificados através dos filmes que são abordados em sala de aula.

A dinâmica cinematográfica contém algo instigante, pois as imagens, os sons e os diálogos que difunde, são capazes de incidir sobre nossos imaginários e práticas sociais, mesmo uma obra de ficção é capaz de influenciar amplamente nossas visões acerca de determinados eventos, relações sociais, pessoas e lugares (NASCIMENTO, 2020, p.23).

De acordo com Renata Melo<sup>37</sup> (2020), as produções cinematográficas podem difundir e/ou modificar os imaginários sociais<sup>38</sup>. A autora faz uma profunda análise de como esse processo ocorre principalmente em relação ao recorte de gênero e raça, mais especificamente às mulheres negras, que representam uma parcela da sociedade que é e foi historicamente silenciada e violentada. A autora enfatiza que o cinema não possui apenas o aspecto passivo em relação às representações sociopolíticas, pois

O imaginário, ao mesmo tempo em que informa sobre a realidade, é capaz de constituir um apelo para a ação, de suscitar a adesão a um sistema de valores, modelando o comportamento e, em caso de necessidade, arrastando os indivíduos para uma ação comum. Assim, as representações que circulam no imaginário podem ser entendidas como matrizes e efeitos de práticas sociais, que constituem processos de subjetivação em uma sociedade (NASCIMENTO, 2020, p.22).

Em seu livro, a pensadora aponta que esses imaginários são construídos nas representações e construções cinematográficas ou televisivas. Defende também que apesar de

---

<sup>37</sup> A historiadora em questão, cujo nome completo é Renata Melo Barbosa do Nascimento, prefere ser conhecida como Renata Melo.

<sup>38</sup> “o imaginário constitui um conjunto de representações, uma peça efetiva e eficaz do controle da vida social e coletiva, sendo também objeto e lugar de conflitos sociais.” (NASCIMENTO, 2020, p22-23).

o cinema – assim como diversas outras manifestações culturais – ser um campo de estudo em constante debate sobre a validação de sua exploração na academia, ele é indiscutivelmente uma ferramenta para analisar tanto as perspectivas filosóficas, sociais e políticas que são exploradas nas produções cinematográficas, quanto o conteúdo e a forma pelo qual a sociedade consome essas produções.

A autora mostra o aspecto dinâmico da influência cultural das produções cinematográficas, apontando como o cinema produz e reproduz tendências culturais. Demonstra que ao longo do tempo as representações das pessoas negras no cinema “revelam os papéis instituídos historicamente à população negra, ligados ainda a uma sociedade colonial, patriarcal e escravista que estabeleceu para os negros e negras um lugar social inferior e subalterno nas relações sociais” (NASCIMENTO, 2020, p.27). Indica também quais problemas são levantados através dessa forma de representação.

A constante reiteração, repetição, de representações que reforçam a inferioridade, submissão, opressão, exploração sexual e do trabalho dos negros e negras, seja na literatura, no cinema (histórico ou de ficção), ou na própria historiografia, acabou legitimando e reforçando a discriminação e o preconceito racial e sexual em nossa sociedade (NASCIMENTO, 2020, p.28).

Concordando com a pensadora Renata Melo (2020), vale salientar que hooks (2019) traz em seu livro “Olhares negros” como se cria essa relação dialética do cinema com a com as relações sociais.

Nesse sentido, tornam explícita uma prática crítica que nos fornece diferentes formas de pensar a subjetividade da mulher negra e a experiência da espectadora negra. Cinematograficamente, apresentam novos pontos de reconhecimento, personificando a visão de Stuart Hall de uma prática crítica que reconheça que a identidade é constituída “do lado de dentro, assim como de fora” da representação, e nos convida a ver o cinema “não como um espelho de segunda mão erguido para refletir o que já existe, mas como uma forma de representação que é capaz de nos constituir como novos tipos de sujeitos, e desse modo nos possibilita descobrir quem somos” (HOOKS, 2019, p.203).

Nesse sentido, da mesma forma que os rituais escolares, o cinema produz e/ou reproduz a cultura do ambiente em que se insere, sendo extremamente importante ser cauteloso e atento na abordagem do cinema na escola. Através dessa perspectiva, esse capítulo abordará tanto como os/as negros/as foram representados/as nas produções cinematográficas ao longo da história, quanto o porque de se atentar aos filmes que serão abordados em sala de aula.

### **3.2.1. As representações das pessoas negras no cinema**

Como abordado no início do capítulo, as representações das pessoas negras na história do cinema brasileiro foram, em sua maioria, estereotipadas e reforçavam uma visão deturpada, sem contextualização onde promoviam uma subjetividade de manutenção da ordem patriarcal e racista, principalmente em relação às mulheres negras, como aponta Renata Melo,

As representações das mulheres negras no Brasil foram calcadas em imagens negativas, colonialistas, sexistas e racistas que tenderam a afirmar sua subalternidade, vulnerabilidade, passividade, servilismo, desclassificação estética, sexualidade patológica e sensualidade excessiva (NASCIMENTO, 2020, p.29).

Laura Mulvey (apud SILVA 2020 p22), compartilha com o pensamento de Renata Melo, quando se utiliza da “teoria psicanalítica para demonstrar o modo pelo qual o inconsciente da sociedade patriarcal estruturou a forma do cinema”. Sobre essa perspectiva, a autora aponta que

[...] no cinema hollywoodiano clássico, a mulher é objeto dos desejos e angústias do masculino, que se identifica como o ser ativo dominante e condutor da história, enquanto o feminino se identifica como o ser passivo, dependente e contemplativo. Além disso, acrescenta que nesse cinema a mulher é caracterizada como uma figura frágil, dependente e submissa à satisfação de desejos masculinos (SILVA, 2020, p.22).

O cinema chega ao Brasil entre o final do século XIX e início do século XX, porém, apenas “na década de 1930 foi fundado, no Rio de Janeiro, o primeiro grande estúdio brasileiro, a Cinédia” (SILVA, 2020 p25). Após a criação da Cinédia vieram as produções do estúdio Atlântida, marcado pelo movimento cinematográfico da chanchada (CARVALHO, 2005; SILVA, 2020). Como apontado no terceiro capítulo, o século XX no Brasil – principalmente nos anos de 1930,1940 e 1950 – foi marcado pela proposta nacionalista de Vargas, que defendia a perspectiva de democracia racial. Esse pensamento político, influenciou fortemente as produções cinematográficas da chanchada, que buscavam mostrar uma harmonia socioracial, o que não existia na realidade social brasileira – ilustrado pelas discrepâncias socioeconômicas abordadas no referido capítulo. Concordando com Silva (2020 p25), “a Atlântida, cujas chanchadas – comédias musicais, muitas vezes carnavalescas produzidas pela companhia – traziam, assim como Hollywood, personagens estereotipados”. Quase 20 anos mais tarde, em

[...] 1949, foi fundada a Companhia Cinematográfica Vera Cruz, em São Bernardo do Campo. Assim como a Atlântida, a Vera Cruz também produzia filmes que tinham Hollywood como um modelo a ser seguido, porém ao invés de ter uma preocupação em atingir um público popular, como a companhia carioca, a paulista se atentava mais com uma boa qualidade de suas produções e para isso contou com altos investimentos. Também reproduziu personagens femininas estereotipadas como no cinema norte-americano de gênero, usando as fórmulas, principalmente, dos melodramas e comédias (SILVA, 2020, p.26).

Esses foram os dois principais estúdios cinematográficos brasileiros dos anos pré ditadura militar. Ambos os estúdios possuíam a perspectiva de invisibilizar as desigualdades socioracias influenciados pela perspectiva nacionalista da época. Essa produção artística descontextualizada enfrentou duras críticas, principalmente relativas a alguns intelectuais negros da época, que repudiavam as formas descontextualizadas e sem subjetividades de representação das pessoas negras no cinema. Um dos movimentos que fizeram críticas às produções cinematográficas da Atlântida e da Vera Cruz foi o já citado Teatro Experimental Negro - TEN que,

Nos anos 50, ele esteve à frente da discussão racial. Por meio de atividades como teatro, cursos de alfabetização, concursos de beleza, organização de

grupos de estudo, seminários, lançamento de livros, sessões de terapia grupal, o TEN interpelou racialmente tanto os negros quanto os intelectuais e políticos brancos. Em suas montagens teatrais, problematizou as representações do negro do tipo blackface feitas até então e tematizou as questões centrais para as relações raciais do período como a mestiçagem, o branqueamento e a integração (BIRMAN, 1991 p143 apud CARVALHO, 2005, p.34-35).

Como defendido por Carvalho (2005). O TEN não se restringiu às produções artísticas e suas reivindicações eram

[...] basicamente de cunho reformista; reclama-se por direitos sem entrar em choque com as leis e os poderes estabelecidos. A adequação do documento à ordem legal é patente, o que se explica, por um lado, pelo momento político delicado pelo qual passava o país, saindo de uma ditadura de quase uma década e, por outro, pela posição que o TEN almejava ocupar dentro da nova ordem política: o de mediador entre os negros e o projeto nacional (CARVALHO, 2005, p.36).

Pouco mais tarde, o cinema ganharia novas proporções no Brasil, tendo no interior do país as mesmas proporções que tinha nas maiores metrópoles e grandes cidades brasileiras.

A partir de 1950, o cinema ganha um estatuto cultural que não tivera até então. Toda a agitação cultural com a criação de cineclubes, debates, cursos, estúdios e congressos chama a atenção dos intelectuais e de setores da burguesia, que passam a ver a atividade cinematográfica como uma forma de arte e expressão política legítimas (CARVALHO, 2005, p.52).

O cinema havia ganhado tanta influência cultural e política na população que anos mais tarde, no golpe militar, os ditadores censuravam filmes, músicas, desenhos, peças teatrais, esculturas ou qualquer outra coisa que considerassem subversivo aos valores militares. Nada que questionasse a ordem, os valores e os princípios militares ou que apresentasse a verdadeira desigualdade socioeconômica e racial em que o país se encontrava era aprovado à publicação pelos militares. Essa censura foi instituída através do Ato Institucional nº 5 de 1968. Apesar do AI-5 ser considerado o ápice da ditadura militar, antes de ser instituído já havia tortura, perseguição e morte desde 1964 – ano em que ocorreu o golpe (JOFFILY, 2005; ROSA, 2022).

O fato de haver tortura e perseguição, significava que existia uma persistente resistência em busca da democracia esses e essas artistas e intelectuais da época – na sua maioria independentes – continuavam a produzir seus críticos projetos artísticos, como foi o caso de Zózimo Bulbul (CARVALHO, 2005).

Mesmo com o cinema brasileiro da atualidade tendo uma maior preocupação com as questões de representação, além de ainda veicular diversos estereótipos, também nega o acesso de pessoas negras aos cargos mais altos da hierarquia do cinema, como as cadeiras de diretores e diretoras e aos papéis de protagonismo. Esse quadro se mostra ainda mais alarmante ao se analisar estes mesmos dados em relação às mulheres negras,

Dados divulgados pela Ancine (Agência Nacional do Cinema) relativos ao ano de 2016 apontam que o mercado cinematográfico brasileiro é uma indústria protagonizada por homens brancos. Eles foram os diretores de 75,4% dos 142 longas-metragens brasileiros lançados comercialmente em salas de exibição e também dominaram funções como roteiro, direção de fotografia e direção de arte. Nenhuma mulher negra dirigiu longa-metragem naquele ano. Em relação aos personagens, apesar da população brasileira ser composta por 50,7% de negros, o percentual de negros e pardos no elenco dos filmes de ficção foi de apenas 13,4% e 42,3% dessas obras não tinham nenhum ator ou atriz negra em seu elenco. Embora as mulheres sejam 50,5% da população, elas compunham 40% do elenco nos filmes (ANCINE, 2016 apud SILVA, 2020, p.15).

Os dados apontados pela ANCINE – Agência Nacional do Cinema – revelam a enorme desigualdade de acesso dos atores e atrizes negras em relação ao protagonismo e aos cargos mais altos das produções cinematográficas causando, como consequência, diversos problemas de representatividade, conforme apontados por diversos pensadores e pensadoras neste capítulo. Porém, o cinema se apresenta como um conteúdo transversal obrigatório no ensino básico brasileiro. Esse fato torna importante o questionamento acerca da problemática de representatividade no cinema do Brasil e os impactos que essa representatividade tem no processo de construção de identidade dos educandos e educandas. Nesse sentido, o próximo item abordará que base legal é essa que obriga a presença do cinema em sala de aula e como o cinema pode ser usado como ferramenta pedagógica para a capoeira.

### 3.2.2. O cinema na escola

Como foi possível constatar, o cinema no contexto atual é a produção artística mais difundida ao redor do mundo, tem enorme influência no processo dialógico da construção de identidades, sendo um objeto tanto passivo quanto ativo no processo de subjetivação dos indivíduos. Levando em consideração o impacto do cinema no processo de formação de identidades, é importante a reflexão sobre o seu uso na sala de aula, principalmente por se tratar de um conteúdo transversal obrigatório no currículo da educação básica.

O inciso IX da Resolução nº 5 do CNE<sup>39</sup>, de 17 de dezembro de 2009, que define as DCNEI<sup>40</sup> orienta que as práticas pedagógicas que integram a Educação Infantil “promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura” (CNE, 2009). Além das DECNEI<sup>41</sup>, a BNCC<sup>42</sup> aponta que o currículo do EF<sup>43</sup> na área de linguagens deve atingir a seguinte competência:

Compreender as relações entre as linguagens da Arte e suas práticas integradas, inclusive aquelas possibilitadas pelo uso das novas tecnologias de informação e comunicação, pelo cinema e pelo audiovisual, nas condições particulares de produção, na prática de cada linguagem e nas suas articulações (BRASIL, 2017, p.198).

Além dessas duas bases legais para abordagem obrigatória do cinema no EI e no EF, há ainda a LDB<sup>44</sup> que aborda no 8º parágrafo do seu artigo 26 que:

§ 8º A exibição de filmes de produção nacional constituirá componente curricular complementar integrado à proposta pedagógica da escola, sendo a sua exibição obrigatória por, no mínimo, 2 (duas) horas mensais (BRASIL, 2014)

---

<sup>39</sup> Conselho Nacional de Educação.

<sup>40</sup> Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil.

<sup>41</sup> Educação Infantil.

<sup>42</sup> Bases Nacionais Curriculares Comuns.

<sup>43</sup> Ensino Fundamental.

<sup>44</sup> Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.



Sendo assim, é possível observar a importância que as representações, através dos filmes, têm ganhado numa perspectiva de formação integral dos educandos e educandas. A obrigatoriedade de produções cinematográficas nacionais, nos currículos da educação, evidencia a importância da reflexão sobre o cinema na sala de aula. Como apontado pelo/as pensador/as como CARVALHO (2005), NASCIMENTO (2020) e SILVA (2020), o cinema também defende um posicionamento filosófico, político e social.

### **3.3. CAPOEIRA, CINEMA E EDUCAÇÃO**

Conforme discutido, a capoeira carrega potencial educativo transformador, principalmente nos aspectos dos rituais de ensino. Além disso, a tecnologia social dos filme possui características inter-relacionadas, pois ao mesmo tempo em que é fruto do imaginário social, carrega potencial de instigar o/a consumidor/a da obra artística a modificar essa realidade apresentada nessas produções (NASCIMENTO, 2020). Com foco principalmente no potencial de intervenção socioestrutural, tanto das produções cinematográficas quanto da capoeira e a obrigatoriedade de abordar esse assunto em sala de aula, o presente trabalho propõe uma junção desses dois objetos de pesquisa como uma proposta de abordagem e metodologia para se ampliar a utilização da capoeira como ferramenta educacional.

Tendo em vista que os currículos escolares ainda restringem as representações das pessoas negras, negando-lhes outros modos de subjetivação para além daqueles que estamos acostumados a ver no cinema de massa. Este trabalho propõe inserir no Ensino Médio, no EJA<sup>45</sup>, ou de forma adaptada para o 5º ano do EF o filme *Besouro* (2009).

Buscando através das discussões que podem ser levantadas em sala de aula a produção ou promoção de outras subjetividades negras na escola. Outras estéticas de existência para a população negra nos filmes, tendo em vista uma proposta pedagógica de promoção de modos de subjetivação que favoreçam a autoestima da criança negra, para gerar processos de subjetivação (de construção de sujeitos) onde essa criança se veja também como sujeito de direitos e de resistência, orgulhosos de sua ancestralidade, capazes de atuar em espaços que historicamente excluiu os negros pelo racismo/sexismo.

---

<sup>45</sup> Educação de Jovens e Adultos.

Portanto, será analisado o filme *Besouro* (2009), “[...] concebido a partir da ficção literária Feijoadada no Paraíso – A saga de Besouro: o capoeira, de Marco Carvalho” (BERINO e CAPUTO, 2009 p192). A sua adaptação para o cinema foi escrita por Patrícia Andrade e o filme foi dirigido por João Daniel Tikhomiroff. O longa metragem foi uma produção conjunta de quatro estúdios o Globo Filmes, Mixer, Miravista e Teleimage. Lançado em 30 de outubro de 2009, o filme conta a história de uma lenda da capoeira, o Besouro de Mangangá, sendo indicado a 22 prêmios e ganhando 11 deles.

A lenda da capoeira, fala de um jogador de capoeira cercado de enigmas e mistérios. Esse jogador que possivelmente existiu, e caso realmente tenha existido, viveu por volta do final do século XIX e início do século XX. Ele não aceitava a escravidão e agia como desejava. Além de ter o corpo fechado<sup>46</sup>, Besouro desafiava as leis da época e da física – e como um besouro, voava para fugir dos capitães do mato<sup>47</sup> e policiais – no filme o personagem morreu traído por um amigo que avisou aos capitães do mato que para matá-lo era necessário usar uma faca de ticum<sup>48</sup>. Nas lendas e cantigas da capoeira sua morte ainda é um mistério.

O filme possui diversas possibilidades de análises, como o trabalho de Mariana de Toledo<sup>49</sup>, que analisa o filme através da perspectiva de representatividade e identidade racial e cultural; o trabalho de Jéssica Cristina<sup>50</sup>, que analisa o impacto da escravidão desde a época do pós – abolição, que é retratada no filme; o artigo de Diego Bezerra<sup>51</sup>, que analisa as representações do personagem principal no filme, o Besouro de Mangangá; o trabalho de Aristóteles Berino e Stela Guedes<sup>52</sup>, que propõe o “filme precursor de uma pedagogia da imagem” (BERINO e CAPUTO, 2009, p191), o texto de Adrew Casarini, Reinan Carlos e Virlei Primo<sup>53</sup> ou o de Maria Caroline e Renato Corrales<sup>54</sup>, que trabalham com sincretismo e intolerância religiosa; dentre diversos outros autores. Apesar de vasta bibliografia acerca do assunto, este trabalho terá foco principal na abordagem da capoeira no filme e sua possível aplicação em sala de aula.

---

<sup>46</sup> Ritual do candomblé e algumas vertentes de umbanda que consiste em proteger a pessoa de qualquer maldade com origem nas religiões de origem yorubá.

<sup>47</sup> Serviçal ou funcionário das fazendas brasileiras que perseguiram e puniam escravizados fugitivos.

<sup>48</sup> Alguns tipos de palmeira brasileira com diversos espinhos e frutos e de casca escura ou amarelada.

<sup>49</sup> MARCHESI, 2011.

<sup>50</sup> DIAS, 2018.

<sup>51</sup> BALFANTE, 2013.

<sup>52</sup> BERINO e CAPUTO, 2009.

<sup>53</sup> CASRINI; SANTOS; PRIMO, 2018.

<sup>54</sup> GADOY e NOGUEIRA, 2011.



### 3.3.1. O filme *Besouro* (2009)”

O filme é iniciado com a cena de Manuel (Aílton Carmo), que futuramente será Besouro, e seu amigo de infância Quero-Quero (Ânderson Santos de Jesus) conversando com o Mestre Alípio (Macalé). O diálogo girava em torno do significado de ser negro. Em uma breve introdução, é explicado que o filme se passa no Recôncavo Baiano, no ano de 1924. O filme explica também que apesar de ter ocorrido a abolição da escravidão, as pessoas negras continuavam a ser tratadas como escravizadas, o candomblé era reprimido e a capoeira era proibida por lei. Ainda na introdução, é apresentado que devido a repressão, os negros e negras se organizaram e tinham como liderança o Mestre Alípio.

Os eventos que dão início à trama ocorrem a partir do assassinato do Mestre Alípio, que estava jurado de morte pelo Coronel Venâncio (Flávio Rocha), devido à sua liderança junto a um grupo organizado. A morte do Mestre aconteceu devido a uma displicência de Besouro, que ao invés de estar protegendo seu Mestre, estava jogando em uma roda de capoeira. A roda é interrompida por um som de tiro e Besouro corre para ver o que aconteceu. Alípio pede para ficar a sós com Besouro e o incumbe de tomar seu lugar como liderança do grupo. Nesse momento, tanto Besouro quanto os outros membros do grupo não acreditam na capacidade de Manoel corresponder às responsabilidades delegadas pelo Mestre.

A próxima cena mostra a roda de capoeira feita em homenagem ao Mestre Alípio, que é invadida e interrompida por Noca de Antonia (Irândhir Santos), que é o capitão do mato, ou seja, chefe dos capatazes do Coronel. Na confusão um dos capoeiristas, Chico Canoa (Leno Sacramento) é capturado e como punição por jogar capoeira, tem suas pernas quebradas por Noca.

A cena é interrompida e logo após mostra Chico Canoa, já recuperado indo à feira central da cidade para vender peixe em sua barraca, por estar irritado com o fato de ter suas pernas quebradas, Chico chuta a oferenda de Exu<sup>55</sup> no meio do caminho. Já na feira, Exu (Sérgio Laurentino), aparece na feira provocando e desafiando Chico, devido ao desrespeito mostrado por ele ao chutar sua oferenda. Besouro que também estava na feira e é o único, além de Chico e Zulmira (Geisa Costa) que conseguia ver Exu, questiona o orixá sobre o que estava acontecendo. Exu explica que era o guia de seu mestre e exige reverência de Besouro,

---

<sup>55</sup> “na cultura ioruba e nas suas múltiplas inscrições na diáspora africana emerge como princípio explicativo de mundo sobre o acontecimento, comunicação, linguagem, invenção, corporeidade e ética” além disso, “É o orixá primordial, que corre mundo cruzando as barras do tempo dinamizando as energias que encarnam e vitalizam tudo o que é criado”. (RUFINO, 2019 p262-289).

que se nega e tenta lutar contra o orixá e perde. Ao acordar se vê cercado pelos capatazes do coronel e foge. Na fuga Besouro pula de um penhasco para um lago e desmaia, sendo acordado mais tarde por Oxum<sup>56</sup> (Adriana Alves).

Besouro é falsamente acusado de ter matado Alípio para que se justifique uma campanha de perseguição pelo coronel. Devido a esse fato, se esconde na mata. Em seu exílio Besouro tem seu corpo fechado pela ialorixá<sup>57</sup> Zulmira (Geisa Costa) e é incumbido pelos orixás de prosseguir com a luta de Mestre Alípio.

Besouro inicia sua missão queimando a plantação de cana-de-açúcar e poucos dias depois quebrando o moedor de cana para a confecção de melaço. Esses ataques fazem com que a repressão sobre os trabalhadores e os capoeiristas se intensifique, fazendo com que algumas pessoas não apoiem mais as ações de Besouro. Aproveitando essa situação, o coronel decide se aproximar dos capoeiristas, fingindo uma simpatia pela capoeira. O personagem que mais acredita na encenação é Quero-quero; seu posicionamento faz com que seu relacionamento com Dinorá (Jéssica Barbosa) acabe. Com o rompimento do relacionamento, Dinorá começa a se relacionar com Besouro.

Com ódio de Besouro por estar com Dinorá, Quero-quero vai até Noca para informar que o corpo fechado de besouro só pode ser quebrado por uma faca de Ticum. Quero-quero é ridicularizado por Noca. Devido à revelação do segredo de Besouro, os dois acabam brigando e acidentalmente Quero-quero mata Noca, e em seguida, ainda com raiva, vai atrás de Besouro para lutar com ele devido ao relacionamento com Dinorá e perde a luta.

Quero-quero acusa Besouro de ter matado Noca, fazendo com que o coronel reúna todos seu capatazes e vá atrás de Besouro na mata. Besouro morre na luta contra o coronel devido à denúncia de Quero-quero sobre a faca de Ticum<sup>58</sup>. Após a morte de Besouro, é revelado que todos esses eventos causaram um movimento generalizado de inconformidade com os desmandos do coronel, fazendo com que ele perdesse o poder e influência que tinha sobre os moradores da região. O filme termina com o filho de Besouro treinando capoeira com Chico Canoa e escolhendo o mesmo apelido que seu pai na capoeira, Besouro.

---

<sup>56</sup> Oxum normalmente é associada à água doce. Senhora dos rios e cachoeiras. É também associada à fertilidade e ao amor.

<sup>57</sup> Sacerdotisa de religiões como candomblé, umbanda e quimbanda, também conhecidas como mãe-de-santo.

<sup>58</sup> Palmeira espinhenta com altura entre 10 e 12m.

### 3.3.2. Análise do filme *Besouro* (2009)

O filme apresenta diversos aspectos pouco explorados na cinematografia brasileira. Ao tratar da questão racial, o contexto socioeconômico do pós-abolição para as pessoas negras, das mulheres, da representação do nordeste e da representação da capoeira. Como abordado ao longo do trabalho, as representações cinematográficas influenciam o imaginário social acerca do que está sendo exposto na tela, constituindo matrizes e efeitos de práticas sociais e de representações. Levando isso em consideração, será analisado como essas representações ocorreram, propondo um trabalho de desnaturalização de algumas partes do filme.

Em primeiro lugar será apontado um aspecto acerca das representações religiosas, que não fez comparações entre as religiões cristãs e o candomblé. Apesar de não ser abordado o choque e repressão religiosa que existia na época e o sincretismo que ocorreu devido a essa opressão, foi escolhida uma abordagem religiosa do candomblé, que trouxe primeiramente um orixá que por ser representado por um tridente, muitas vezes foi associado ao diabo nas religiões cristãs e em algumas vertentes sincréticas. Essa é uma visão preconceituosa e amplamente difundida, que o filme busca desconstruir. O longa

evidencia acertadamente o que é Exu: movimento, comunicação, transformação. O fato de ser o primeiro Orixá a aparecer no filme também não é gratuito. No candomblé, Exu é o primeiro Orixá a ser reverenciado. Nada se faz sem o seu consentimento, tamanha sua força. (BERINO e CAPUTO, 2009, p194).

Em relação à representação das mulheres no filme, é apresentado no longa metragem a presença das mulheres na capoeira desde sua origem. Porém, o filme tropeça em alguns equívocos acerca dessa representação ao não trazer protagonismo às mulheres negras em nenhuma cena de luta ou de posição de liderança e ao colocar como se a personagem feminina – Dinorá, fosse refém de um embate entre dois homens, como se fosse o prêmio de uma competição entre dois homens, como se sua vontade não fosse o aspecto mais importante na decisão de um relacionamento. Como foi tratado anteriormente, as mulheres sempre foram suas próprias protagonistas dentro da capoeira, sendo a abordagem do filme fruto de um histórico processo de invisibilização da mulher capoeirista.

Em relação aos contextos históricos do período pós-abolição, são apresentadas diversas formas de violência e repressão enfrentadas pelas pessoas negras que viveram nessa época.

Neste contexto do pós-abolição outro ponto muito relevante em relação às representações do nordeste e da capoeira. Como apontado no trabalho de Souza (2016) as representações acerca do nordeste ocorrem através de um imaginário retrógrado, de seca, de um interior rural e atrasado. Infelizmente, essa perspectiva recai sobre esse filme. Essa afirmação se justifica ao se levar em conta que a capoeira – como já apontado anteriormente – é uma manifestação cultural essencialmente urbana e que nasceu nas grandes capitais brasileiras, que são locais que não tem tanto o impacto da seca por exemplo. Porém, o filme ainda apresenta o nordeste e a capoeira como uma perspectiva de um interior retrógrado e obsoleto.

Ainda sobre a representação da capoeira, normalmente estava associada a pessoas que não se submetiam às leis existentes na época, levando a constantes combates com a polícia e outros e outras praticantes de capoeira. Nesse sentido, concordando com Belfante (2013), houve um processo de reformulação do personagem Besouro, para que ficasse mais parecido com os modelos de heróis hollywoodianos, possibilitando que esse personagem tivesse uma maior aceitação social.

Esse filme se moldou na idéia da saga do herói. Em que um homem deve lutar em busca de redenção por seus atos, protegendo os inocentes e pondo fim ao julgo do opressor. Besouro se encaixa neste esquema, uma vez que foi por sua irresponsabilidade que seu mestre ficou desprotegido para que os homens do coronel o matassem. O que trará remorso e tristeza a Besouro. Na busca de redenção Besouro será guiado pelos orixás, para, pelo menos, por fim a parte dos desmandos que os poderosos faziam à seu povo. Essa é uma visão do século XXI que, para grande parte da população, não poderia ser anterior aos anos de 1980, sem que antes ocorresse todo o movimento negro no Brasil, a partir da década de oitenta do século XX, ou mesmo sem o sucesso e status que a capoeira passou a ter. Sem tais elementos essa visão sobre Besouro não seria possível, uma vez que o Brasil com seu passado escravocrata, moldado em relações de subserviência e de profunda discriminação, jamais poderia admitir que um negro, macumbeiro, vadio e brigão fosse o personagem principal em um filme (BALFANTE, 2013, p.3).

Outro aspecto importante é que apesar de não fazer referência direta às maltas de capoeira - que eram presentes na capital Rio de Janeiro - configura o grupo do Mestre Alípio

de forma similar às maltas. Porém, esse resgate possui o mesmo aspecto de descaracterização que passou o personagem Besouro, pois as maltas eram subversivas ao sistema, e como defendido por Belfante (2013) a história e a sociedade brasileira não admitiriam como protagonistas personagens que não se enquadrassem nos moldes de heroísmo norte-americano.

Se somando ao aspecto das representatividades negras, há mais um importante aspecto a ser discutido. As masculinidades negras apresentadas no filme mantêm um padrão de masculinidade agressiva que tem o ápice do seu heroísmo na conquista de uma mulher e na derrota de um adversário. bell hooks alerta sobre esse tipo de abordagem das masculinidades negras quando afirma que,

Agindo em cumplicidade com o status quo, muitas pessoas negras absorveram passivamente representações estreitas da masculinidade negra, perpetuaram estereótipos, mitos, e apresentaram relatos unidimensionais. Homens negros contemporâneos foram moldados por essas representações (HOOKS, 2019, p.149).

hooks complementa que

Enquanto pessoas negras se agarrarem tolamente à premissa perigosa de que é do interesse da libertação negra apoiar o machismo e a dominação masculina, todos os nossos esforços para descolonizar nossas mentes e transformar a sociedade vão ruir (HOOKS, 2019, p. 164).

É importante indicar que as observações abordadas neste capítulo, não desqualificam o filme e nem a possibilidade do mesmo ser utilizado em sala de aula. Porém, evidencia a importância do apontamento dessas questões na aplicação do filme em sala de aula ou da observação se os educandos e educandas, apontarão esses aspectos em suas interpretações da obra cinematográfica, partindo do princípio de uma análise de um “olhar opositor”, conforme nos orienta bell hooks (2019).

Uma proposta pedagógica deve primeiramente basear-se na realidade dos/as educandos/as. Sendo assim, não é possível uma descrição metodológica de como aplicar esse



filme em sala de aula. Criar uma receita para aplicação das discussões levantadas neste capítulo seria o mesmo que negar toda a perspectiva de conhecimento e desenvolvimento humano abordados no trabalho.

O tema pode ser inserido em sala de aula através de um projeto interdisciplinar, o que contribui para uma visão ampla acerca das representações da capoeira e da negritude no cinema. Pois dessa forma o mesmo conteúdo pode ser analisado por diferentes perspectivas nas diferentes disciplinas. O texto aponta possíveis discussões a serem realizadas em diferentes disciplinas como as representações das mulheres, da capoeira, das masculinidades e do nordeste. E através dessa discussão promover uma visão menos deturpada tanto da própria capoeira, quanto dos demais temas discutidos no texto.

O tempo de dedicação, os exercícios, e a profundidade dos conceitos será definida através da demanda que os/as próprios/as estudantes levantarem acerca do tema. Tendo como foco principal o desenvolvimento do estudante, não do currículo.

### 13. CONCLUSÃO

Essa monografia procurou demonstrar que a capoeira possui diversas potencialidades e aspectos educativos a serem explorados em sua inserção dentro de um contexto institucionalizado de educação, tanto pela sua história quanto através de sua prática. Os aspectos educativos da capoeira abordados nesse texto também foram descritos por diversos/as autores/as, trazidos/as para esse diálogo sobre educação, capoeira e representações através do cinema.

O primeiro capítulo aborda a prática da capoeira e seus contextos históricos e políticos. Já o segundo capítulo expõe a construção histórica da educação institucionalizada no Brasil e a perspectiva pedagógica construída nesse processo. O último capítulo aponta os impactos dessas perspectivas pedagógicas no processo de desenvolvimento dos educandos e educandas, comparando os processos educativos na educação institucionalizada e na educação através das manifestações culturais. Além disso, o terceiro capítulo aponta o cinema, através do filme *Besouro* (2009), como a principal ferramenta para inserir o tema dentro do âmbito escolar devido a possibilidade de diálogo com o processo de empoderamento dos/as estudantes.

Essa proposta de intervenção educativa utiliza o cinema para potencializar uma relação positiva com a capoeira, desmarginalizá-la e desestereotipá-la a partir de uma interpretação crítica do filme ou da exploração do universo da brincadeira e das relações sociais brasileiras trazidas pelo filme. Utilizando como base legal o Parecer CNE/CP 003/2004 que regulamentar a alteração trazida Lei nº 10.639/03 – que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica – assegurando o direito à igualdade de condições de vida e de cidadania, assim como garantem igual direito às histórias e culturas que compõem a nação brasileira, além do direito de acesso às diferentes fontes da cultura nacional a todos brasileiros (BRASIL, 2004). Outras disposições legais que podem orientar e basear são Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais (BRASIL, 2006) e o artigo 26 da LDB – Lei nº 9.394/96.

Devido ao tempo e as condições disponíveis no contexto pandêmico e pós-pandêmico, não foi possível a realização de uma levantamento de dados práticos em relação à pesquisa teórica. Mesmo assim, podemos afirmar a importância do cinema quanto instrumento pedagógico, na reflexão do papel da capoeira na educação. Considerando que a prática é parte

indissociável em uma pesquisa, acredito que este trabalho possa ser o começo de um extenso projeto de pesquisa em relação ao impacto da prática e presença de manifestações culturais historicamente marginalizadas nas instituições de ensino. Tendo como principal foco o desenvolvimento dos e das estudantes e levando em consideração todo o contexto das instituições e dos rituais escolares.

Aponto desse modo que a conclusão não se apresenta como o final de uma reflexão, mas sim, o início de um grande percurso em busca de uma escola que promova uma educação contra-hegemônica, que possua uma proposta empoderadora para os e as estudantes que mais precisam. Conscientizadora para os que possuem os privilégios que não reconhecem, quando pensamos na branquitude. Busca-se também uma visão descolonizada de educação, onde as instituições educacionais tentem se desvencilhar de todas as barreiras condicionantes, erguidas durante a construção histórica do sistema educacional brasileiro, tentando construir uma educação livre de preconceitos e verdadeiramente inclusiva, tendo o cinema e a capoeira como instrumentos inovadores na educação brasileira.

## BIBLIOGRAFIA

ABREU, Plácido de. **Os capoeiras**. Rio de Janeiro: Tipografia da Escola Seraphim Alves de Brito, 1886.

ACAYABA Cíntia, ARCOVERDE Léo. **Negros têm mais do que o dobro de chance de serem assassinados no Brasil, diz Atlas; grupo representa 77% das vítimas de homicídio**. G1 Sp e Globo News. 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2021/08/31/negros-tem-mais-do-que-o-dobro-de-chance-de-serem-assassinados-no-brasil-diz-atlas-grupo-representa-77percent-das-vitimas-de-homicidio.ghtml>. Acesso em 06/04/2022.

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen. 2019 (Feminismos Plurais/Coordenação Djamila Ribeiro).

ALMEIDA, Raimundo. **A saga do Mestre Bimba**. Salvador: Ginga Associação de Capoeira, 2002. 201p.

ALMIEDA, Silvio. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen. 2019 (Feminismos Plurais/Coordenação Djamila Ribeiro).

ARROYO, Miguel. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. 2ªed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

BELFANTE, Diego Bezerra. **Besouro: de valentão a herói**. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 27., 22-26 jun. 2013, Natal (RN). Anais. Natal (RN): ANPUH, 2013. Tema: Conhecimento histórico e diálogo social.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e historia da cultura**. São Paulo: editora Brasiliense. 1987. Título original: *Auswahl in Drei Baenden*.

BERINO, Aristóteles; CAPUTO, Stela. **Besouro na roda de capoeira e da educação**. Educação e relações étnico-raciais: entre diálogos contemporâneos e políticas públicas / organização Fernando César Ferreira Gouvêa; Luiz Fernandes de Oliveira; Sandra Regina Sales. - 1. ed. - Petrópolis, RJ : De Petrus et Alii ; Brasília, DF: CAPES, 2014. 192 p

BERTH, Joice. **Empoderamento**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen. 2019 (Feminismos Plurais/Coordenação Djamila Ribeiro).

BEZERRA, Paula. **“Sai sai, Catarina/ saia do mar, venha ver Idalina”**: gênero e feminilidade(s) na capoeira. Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de PósGraduação em Antropologia, da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de mestre. Recife - PE: 2014.

BEZERRA, Paula. **Tem mulher na roda? Perspectivas feministas sobre relação de gênero e feminilidade na capoeira**. Seminário Internacional Fazendo Gênero 10 (Anais Eletrônicos), Florianópolis, 2013.

BOURDIEU, Pierre. **Escrito de Educação**. Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani (organizadores). 9ª edição. Petrópolis – RJ: Vozes, 2007. 251p.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**, de 24 de fevereiro de 1891. Domínio público.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Domínio público.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 104 de 2019**. Constituição Federal de 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm) Acesso em 06/07/2022.

BRASIL. **Lei nº 5.499 de 2015**. Aprova o Plano Distrital de Educação – PDE e dá outras providências.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL. **Lei nº 10.639 de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências.

BRASIL. **Lei nº 11.645 de 2008**. Modifica a Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

BRASIL, Ministério da Educação / Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais Brasília: SECAD, 2006.

BRASIL, Fundação Palmares. **UFSC reconhece Notório Saber a Mestre Nô nesta terça-feira. 29/03/2016**. Disponível em: <https://www.palmares.gov.br/?p=41229>. Acesso em 28/07/2022.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Resolução nº1, de 17 de julho de 2004: **Parecer nº CNE/CP 003/2004**.

BRITO, Celso; GRANADA, Daniel. **Cultura, política e sociedade: estudos sobre a Capoeira no contemporeidade**. Teresina: EDUFPI, 2020. 180p.

CÁ, Glória. **Teorias de embranquecimento no Brasil: últimas décadas de século XIX e Início do século XX (1870-1930)**. Projeto de pesquisa apresentado à Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Instituto de Humanidades e Letras, como requisito parcial para obtenção do título de Bacharel em Humanidades.

CACIATORI, Eduarda. **A capoeira entre os fundamentos e movimentos de criação: um estudo sobre cultura, gênero e sexualidade**. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba-SP: 2021. 154p.

CAÍRES Monique, SHINOHARA Helene. **Transtornos de ansiedade na criança: um olhar nas comunidades**. Revista Brasileira de Terapias Cognitivas, Volume 6 nº 1. Janeiro/junho, 2010.

CAMPOS, Hélio. **Capoeira na Escola (Mestre Xaréu)** – Salvador: EDUFBA, 2001. 153 p.

CAMPOS, Hélio. **Capoeira Regional: a escola de Mestre Bimba**. (Mestre Xaréu). - Salvador: EDUFBA, 2009. 306 p.

CAPOEIRA, Nestor. **Capoeira: os fundamentos da malícia**. Rio de Janeiro: Record, 1992.

CAPOEIRA, Nestor. **O pequeno manual do jogador de capoeira**. Ribeirão Preto-SP: Editora Ground, 1986.

CARVALHO, Noel dos Santos. **Cinema e representação racial: O cinema negro de Zózimo Bulbul**. Tese de Doutorado, Departamento de Pós-Graduação em Sociologia. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

CASARINI, Andrew; SANTOS, Reinan; PRIMO, Virlei. **Pensar sobre intolerância religiosa: o filme Besouro**. Aulas de história 1: perspectiva de futuros professores/ MARCIA Eliza Teté Ramos (organizadora). São Paulo: Clube dos Autores, 2018. 162p. p15-26.

CASTRO, Maurício. **Na roda do mundo: Mestre João Grande entre a Bahia e Nova York**. Tese de Doutorado do Departamento de História da USP. São Paulo: 2007. 277p.

CHARTIE, Roger. **Cultura popular: revisando um conceito historiográfico**. Uma publicação do Programa de Pós-Graduação em História, Política e Bens Culturais (PPHPBC) da Escola de Ciências Sociais (CPDOC) da Fundação Getulio Vargas (FGV).

CNE – Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. 2017.

CORDEIRO, Albert; ARAÚJO, Sônia. **O jogo capoeira: uma pedagogia decolonial?** EccoS – Rev. Cient. São Paulo, n.45, p.137-154, jan./abr. 2018.

CORDEIRO, Lucilene. **Escolas diferenciadas no Distrito Federal: criação e evolução**. Revista Com Censo #9 • volume 4 • número 2 • maio 2017.

DIAS, Jéssica. **Relações Raciais no Brasil Escravagista: algumas reflexões e um diálogo com o filme Besouro**. Kwanissa: Revista de Estudos Africanos e Afro-Brasileiros, [S. l.], v. 1, n. 1, 2018. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/kwanissa/article/view/8628>. Acesso em: 11 set. 2022.

DIAS, Luis Sérgio. **Quem tem medo da capoeira?** Rio de Janeiro: Secretaria Municipal das Culturas, Departamento Geral de Documentação e Informação Cultural, Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro/ Divisão de Pesquisa, 2001.

DOMINGUES, Petrônio. **O Mito da Democracia Racial e Mestiçagem no Brasil (1889-1930)**. Diálogos Latinoamericanos, número 010. Universidad de Aarhus Aarhus, Latinoamericanistas, 2005.

FAUSTINO, Luiz Felipe de Oliveira. **Capoeiragem Carioca: Da fina malandragem ao esporte civilizado (1886 – 1910)**. Rio de Janeiro, RJ: Via Escrita, 2022.

FOLTRAN, Paula. “**Capoeira é pra homem, menino e mulher**”: **angoleiras entre a colonidade e a descolonização**. Sankofa. Revista de História da África e de Estudos da Diáspora Africana Ano X, N°XIX, agosto/2017 24p.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 10ª edição. São Paulo: Paz e terra, 1996. – (Coleção Leitura).

GODOY, Maria; NOGUEIRA, Renato. **A relação entre homens e orixás no filme Besouro**. Revista Verbo de Minas, Juiz de Fora, v.12, n. 20, ago/dez. 2011 p.55-64. Disponível em: <http://seer.uniacademia.edu.br/index.php/verboDeMinas/article/view/172> Acesso em 11/09/2022.

GOMES, Flávio dos Santos. “**No meio das águas turvas: Racismo e Cidadania no Alvorecer da República: Guarda Negra da Corte – 1888 – 1889**”. Estudos afro-asiáticos, n.21, 1991.

GONÇALVES, Antonino; SILVA, Anna; SANTOS, Denilson. **Ação afirmativa em favor dos afrodescendentes: os casos brasileiro e colombiano**. Revista Mundo Afora: Políticas de inclusão de afrodescendentes nº 8. Brasília, novembro de 2011.

GONZALEZ, Lélia. **A categoria político-cultural de amefricanidade**. Tempo Brasileiro, Rio de Janeiro (92/93), jan./jun. 1988



HALL, Stuart. **Da Diáspora: identidade e mediações culturais**. Organização Liv Sovic. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representações da UNESCO no Brasil. 2003 434p.

Hooks, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes. 2013. 283p.

hooks, bell. **Intelectuais negras**. Revista Estudos Feministas, v. 3, n. 2. Rio de Janeiro: IFCS/UFRJ, 1995. p.464-478.

hooks, Bell. **Olhares negros: raça e representação**. Tradução: Stephanie Borges. São Paulo. Elefante, 2019. Disponível em: <https://cpdel.ifcs.ufrj.br/wp-content/uploads/2020/10/bell-hooks-Olhares-Negros.pdf>. Acesso: 13/11/2022.

Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan). **Roda de Capoeira**. 2014. Disponível no site:  
<http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/66#:~:text=Patrim%C3%B4nio%20Cultural%20Imaterial%20da%20Humanidade,Patrim%C3%B4nio%20Cultural%20Imaterial%20da%20Humanidade>. Acesso em 29/06/2022.

Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. **Roda de Capoeira e Ofício dos Mestres**. Brasília, DF: IPHAN, 2014. 148p.

JAQUEIRA, Ana; COÊLHO, Paulo **Análise praxiológica do primeiro regulamento desportivo da capoeira Movimento**, vol. 19, núm. 2, abril-junio, 2013, pp. 31-53 Escola de Educação Física Rio Grande do Sul, Brasil

JAQUEIRA, Ana Rosa Fachardo - **Fundamentos histórico-sociais do processo de desportivização e de regulamentação desportiva da capoeira**. Coimbra, 2010

JOFILLY, Olivia. **Esperança Equilibrista: resistência feminina à ditadura militar no Brasil**. Tese de doutorado da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo 2005. 170p.

LEAL, Luís; OLIVEIRA, Josivaldo. **Capoeira, identidade e gênero: ensaios sobre a história social da capoeira no Brasil**. Salvador: EDUFBA. 2009.

LEITÃO, Luís. **Estudos históricos e socioantropológicos no contexto da capoeira: análise dos discursos femininos no contexto da capoeira na revista “praticando capoeira”**. Tese de Doutorado da Faculdade de Ciências e Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra. Coimbra, 2004. 83p.

Manifestos dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores 1959 Fernando de Azevedo... [et al.]. – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. 122 p

MARCHESI, Mariana. **O corpo aberto da cultura: resistência e hibridação no filme Besouro**. VII Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura – ENECULT. Agosto de 2011. 15p.

MCLAREN, Peter. **Rituais na escola: uma direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação**. Tradução: Juracy C Marques, Angela M. B. Biaggio. Petrópolis-RJ: Vozes, 1991. 400p.

**Mestre Bimba: a capoeira iluminada** . Direção: Luiz Fernando Goulart. Produção Luiz Fernando Goulart. Coprodução: FUMEB – Fundação Mestre Bimba. Brasil: 2007.

**Mestre Pastinha, rei da capoeira**. Direção: Carolina Canguçu. Produzido por: Secretaria de Educação do Governo da Bahia. Brasil: 2019.

NASCIMENTO, Renata Melo Barbosa do. **Mulheres Negras em Rio 40 Graus (1955): representações de Nelson Pereira dos Santos**. Curitiba: Appris, 2020.

NASCIMENTO, Elaine; CABRAL, Fabio; CERQUEIRA, Lucas. **A Interseccionalidade de Raça e Gênero no Acesso ao Mercado de Trabalho: uma breve análise dos dados do IBGE**. Revista Diversidade e Educação, v.7. n.especial. p.68-83, 2019. Doi: 10.14295/de.v7iEspecial.9493.

PALHARES Isabela. **Negros são 71,7% dos jovens que abandonam a escola no Brasil**. **Folha de São Paulo**. 2020. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2020/06/negros-sao-717-dos-jovens-que-abandonam-a-escola-no-brasil.shtml>. Acesso em 06/04/2022.

**Pastinha, uma vida pela capoeira**. Dirigido por: Antonio Carlos Murcy. Produzido por: Antonio Carlos Muricy. Brasil: 1998.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação.** Título original: La formation Du Symbole chez l'enfant: imitation, Jeu et Rêve, Image et Représentation. Tradução de Alvaro Cabral e Cristiano Monteiro Oiticica. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan S.A. 1978 370p.

PEREIRA, Márcia; SILVA, Maurício. **Percursos da Lei 10639/03: antecedentes e desdobramentos.** s/d. Disponível em: [http://jararaca.ufsm.br/websites/l&c/download/Artigos12/marc\\_mauric.pdf.pdf](http://jararaca.ufsm.br/websites/l&c/download/Artigos12/marc_mauric.pdf.pdf). Último acesso: 25/12/2022.

PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes.** Tradução: José Severo de Camargo Pereira. 9ª edição. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989 195p. (Coleção educação contemporânea).

Ricardo, Luciana. **Do ideário pedagógico de Anísio Teixeira para Brasília às escolas parque contemporâneas.** S/D. Disponível em: [https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/66017295/DO\\_IDEARIO\\_PEDAGOGICO\\_DE\\_ANISIO\\_TEIXEIRA\\_PARA\\_BRASILIA\\_AS\\_ESCOLAS\\_PARQUES\\_CONTEMPORANEAS-libre.pdf?1615813393=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DDO\\_IDEARIO\\_PEDAGOGICO\\_DE\\_ANISIO\\_TEIXEIRA.pdf&Expires=1657065166&Signature=YZs7zykIlnbMvaaU1NEmXGgpNc-NZ4UMFh6IrCSh~DR2cKj2HPD51v4xOWSgpOV9yEYmyVlwrV1T~uMyIT7lQFOBANakr~g5jVU75U685yegLcKzrUGH1whjqkK0q33GGcOy~hH2S8igE0jgIpj1-bzbc0mUmG-71M~G4rEmjcPm~cENGoqTOT5hCRMRDjZompFxx5Pg9Lc-hZL9Hj2NOM424xxbskTicLZBbIJFmxxzpnwVmjiZGh2sKEEGakgHEGsregIVpdM0Rz5lnloawHpFCSKRnCKc-7ya9KZQsOnPkaEuLFqQXuDI1LYpUDA61qMFGwM7UuQCj4~MCBUkqCQ\\_\\_&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA](https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/66017295/DO_IDEARIO_PEDAGOGICO_DE_ANISIO_TEIXEIRA_PARA_BRASILIA_AS_ESCOLAS_PARQUES_CONTEMPORANEAS-libre.pdf?1615813393=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DDO_IDEARIO_PEDAGOGICO_DE_ANISIO_TEIXEIRA.pdf&Expires=1657065166&Signature=YZs7zykIlnbMvaaU1NEmXGgpNc-NZ4UMFh6IrCSh~DR2cKj2HPD51v4xOWSgpOV9yEYmyVlwrV1T~uMyIT7lQFOBANakr~g5jVU75U685yegLcKzrUGH1whjqkK0q33GGcOy~hH2S8igE0jgIpj1-bzbc0mUmG-71M~G4rEmjcPm~cENGoqTOT5hCRMRDjZompFxx5Pg9Lc-hZL9Hj2NOM424xxbskTicLZBbIJFmxxzpnwVmjiZGh2sKEEGakgHEGsregIVpdM0Rz5lnloawHpFCSKRnCKc-7ya9KZQsOnPkaEuLFqQXuDI1LYpUDA61qMFGwM7UuQCj4~MCBUkqCQ__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA) Acesso em: 05/07/2022

RIOS, Alan. **Distrito Federal tem a maior desigualdade do país, aponta IBGE.** R7 Brasília. 19/11/2021. Disponível em: <https://noticias.r7.com/brasil/distrito-federal-tem-a-maior-desigualdade-do-pais-aponta-ibge-19112021>. Acesso em 15/04/2022.

ROMANELLI, Otaiza. **História da Educação no Brasil.** 18ª edição. Petrópolis – RJ: Editora Vozes Ltda, 1996 267p.

ROSA, L. da. **Celso Furtado, o Golpe de 1964 e a Ditadura Militar**. Revista do Instituto de Estudos Brasileiros, [S. l.], v. 1, n. 81, p. 63-83, 2022. DOI: 10.11606/issn.2316-901X.v1i81p63-83. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rieb/article/view/197095>. Acesso em: 5 set. 2022.

RUFINO, L. **Pedagogia das encruzilhadas Exu como Educação**. Revista Exitus, [S. l.], v. 9, n. 4, p. 262 - 289, 2019. DOI: 10.24065/2237-9460.2019v9n4ID1012. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/1012>. Acesso em: 18 fev. 2023.

SAKAMOTO, Nadara. **O processo de formação educacional no Brasil, a exclusão do negro e a institucionalização da política de embranquecimento racial**. Centro Universitário Toledo, UNITOLEDO. Revista Contemporânea: Revista Unitoledo: Arquitetura, Comunicação, Design e Educação, v. 02, n. 01, p. 74- 87, out/dez. 2017

SALES, Alcígledes; PASSO, José. **Educação uma questão de cor: A trajetória educacional dos negros no Brasil: A história da educação e escolarização dos negros e negras no Brasil, avanços legais que contribuíram para a inclusão e valorização da população negra na educação**. Ribeira do Pombal-BA, 2018. Disponível em: <https://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/educacao/educacao-questao-cor-trajetoria-educacional-dos-negros-brasil.htm>. Acesso em: 09/07/2022.

SANTOS, Anderson Oramisio; OLIVEIRA, Camila Rezende; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; GIMENES, Olíria Mendes. **A história da educação de negros no Brasil e o pensamento educacional de professores negros no século XIX**. In. Anais do XI Congresso Nacional de Educadores – EDUCERE - 2013, Curitiba. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba. Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/6853\\_4712.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/6853_4712.pdf), acessado em 07 de setembro de 2020.

SCHHEMANN, Analúcia; CARRAHER, David; CARRAHER, Terezinha. **Na vida dez, na escola zero**. 9ª edição. São Paulo: Cortez. 1995.

SILVA, Ana. **Mulheres na capoeira: resistência dentro e fora da roda**. Dissertação de mestrado da Universidade Federal de São Carlos. São Carlos - SP: 2019 125p.

SILVA, Carolinne Mendes da. **Nem todas as mulheres do mundo: uma análise das personagens femininas nos filmes do Cinema Novo (1959-1969)**. Tese de doutorado da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2020. 157p.

SILVA, Petronilha. **Educação das Relações Étnico-Raciais nas instituições escolares**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 69, p. 123-150, maio/jun. 2018

SOARES, Carlos Eugenio Líbano. **A negrada instituição: os capoeiras da corte imperial**. Campinas Unicamp, 2001.

SOUZA, Alisson Gutemberg da Silva. **O Nordeste no cinema brasileiro: o espaço contemporâneo em novas e velhas abordagens**. 2016. 111. f. Dissertação (Mestrado em Comunicação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016.

SOUZA Luciano, ALMEIDA Flávio, OLIVEIRA Marconne. **O mito da democracia: a miséria da educação**. Sapiens –Revista de divulgação científica – UEMG Carangola. Volume 1 nº 2. Outubro, 2019.

TABOSA, Mestre. **Filho de Xangô: narrativa sobre a capoeira**. Brasília-DF: Editora Gráfica Ipiranga. 1ª edição. 2009.

TEIXEIRA, Anísio. **Plano de construções escolares de Brasília**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, v.35, n.81, jan./mar. 1961. p.195-199.

TEIXEIRA, Francisco; OSBORNE, Renata; SOUZA, Eliane. **A prática do ensino da capoeira nas escolas: perfil e visão do capoeirista**. Rio de Janeiro: Corpus et Scientia. Volume 8 nº 2. Outubro de 2012.

VIGOTSKI, Lev S. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico: livro para professores: apresentação e comentários** Ana Luíza Smolka: tradução Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

VIGOTSKI, Lev S. **Psicologia pedagógica**. Porto Alegre-RS: Artmed, 2001.

ZULU, Mestre. **Idiopraxis da Capoeira**. Brasília, o Autor, 1995.

## ANEXOS

Anexo A - Roda de capoeira



Fonte: IPHAN, 2014

Anexo B - Bateria



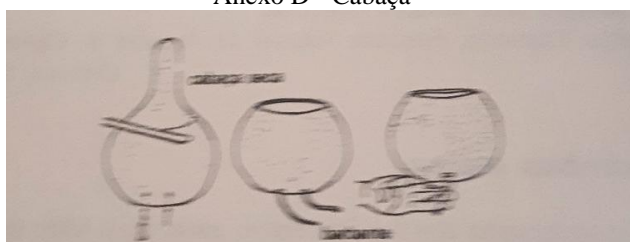
Fonte: IPHAN, 2014

Anexo C - Berimbau



Fonte: CAMPOS, 2009

Anexo D - Cabaça



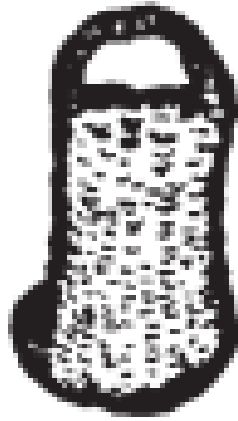
Fonte: CAPOEIRA, 1988

Anexo E - Vaqueta



Fonte: CAMPOS, 2009

Anexo F - Caxixi



Fonte: CAMPOS, 2009

Anexo G - Dobrão



Fonte: CAMPOS, 2009

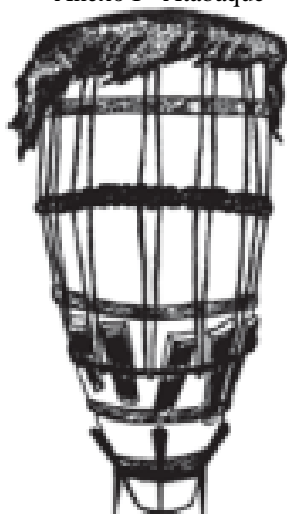
Anexo H - Pandeiro



Fonte: CAMPOS, 2009

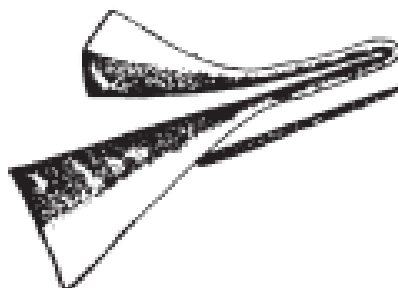


Anexo I - Atabaque



Fonte: CAMPOS, 2009

Anexo J - Agogô



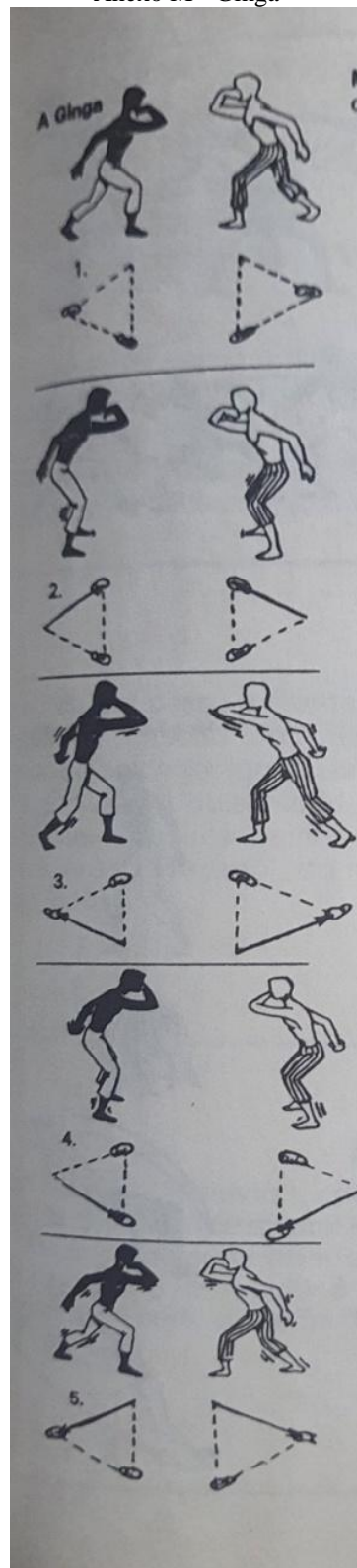
Fonte: CAMPOS, 2009

Anexo L - Macumba



Fonte: CAMPOS, 2009

Anexo M - Ginga



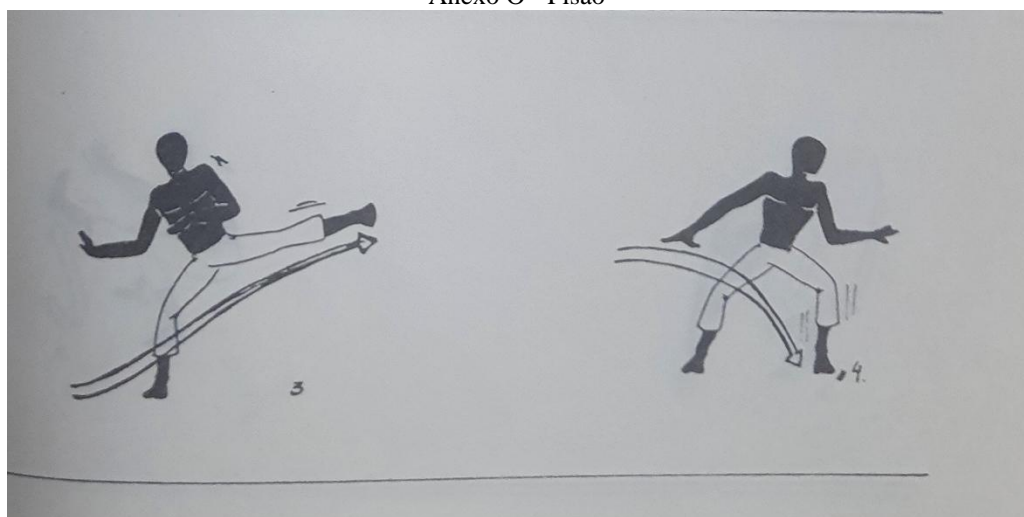
Fonte: CAPOEIRA, 1992

Anexo N - Martelo



(CAMPOS, 2009)

Anexo O - Pisão



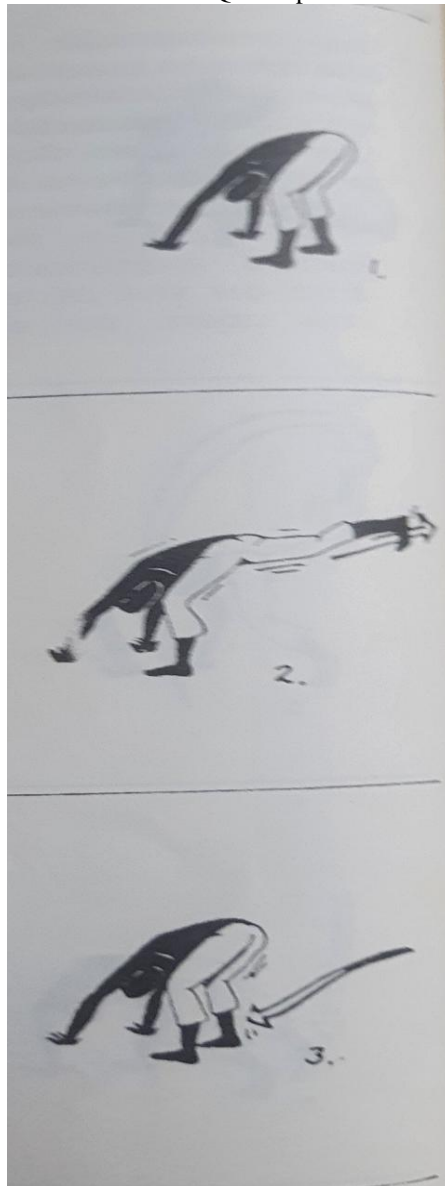
Fonte: CAPOEIRA, 1988

Anexo P - Esporão



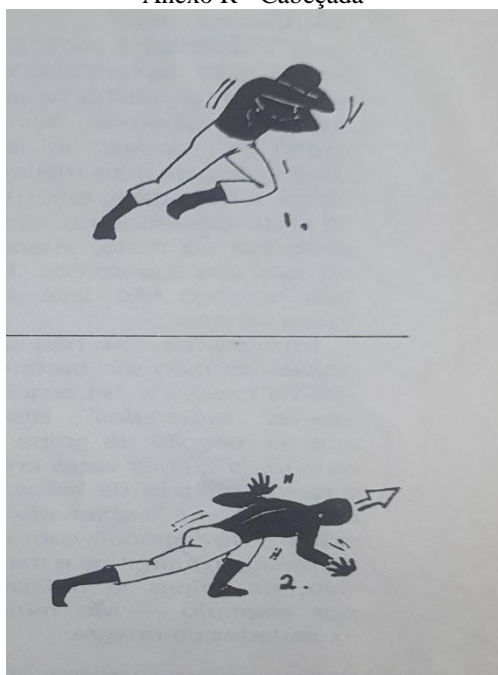
Fonte: CAMPOS, 2009

Anexo Q - Chapa



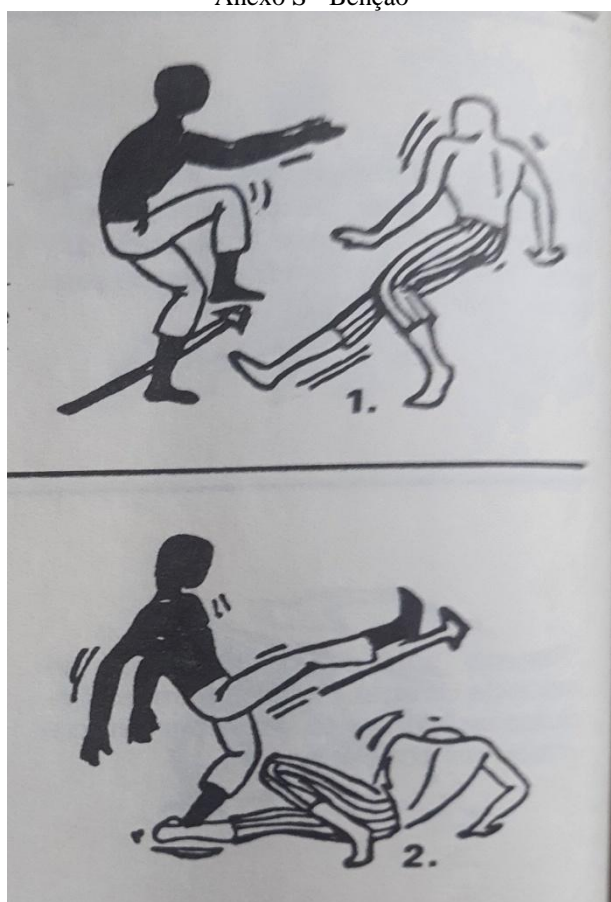
Fonte: CAPOEIRA, 1988

Anexo R - Cabeçada



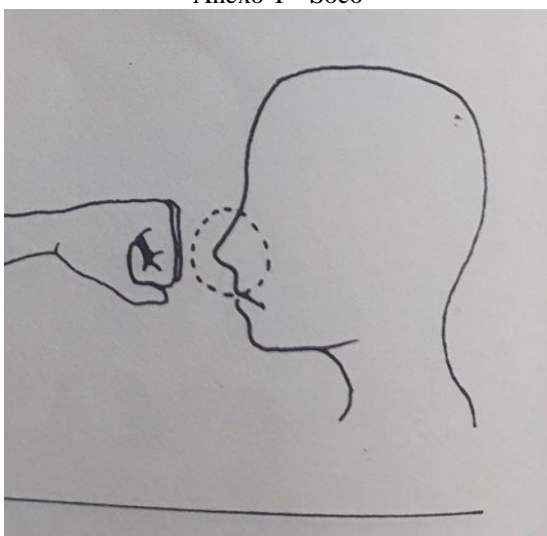
Fonte: CAPOEIRA, 1988

Anexo S - Benção



Fonte: CAPOEIRA, 1992

Anexo T - Soco



Fonte: CAPOEIRA, 1988

Anexo U - Cotovelada



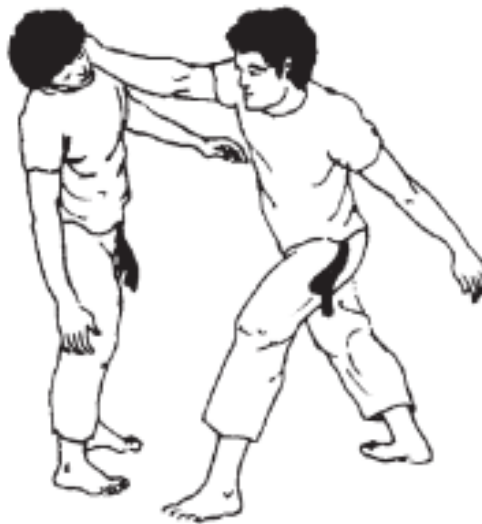
Fonte: CAMPOS, 2009

Anexo V - Joelhada



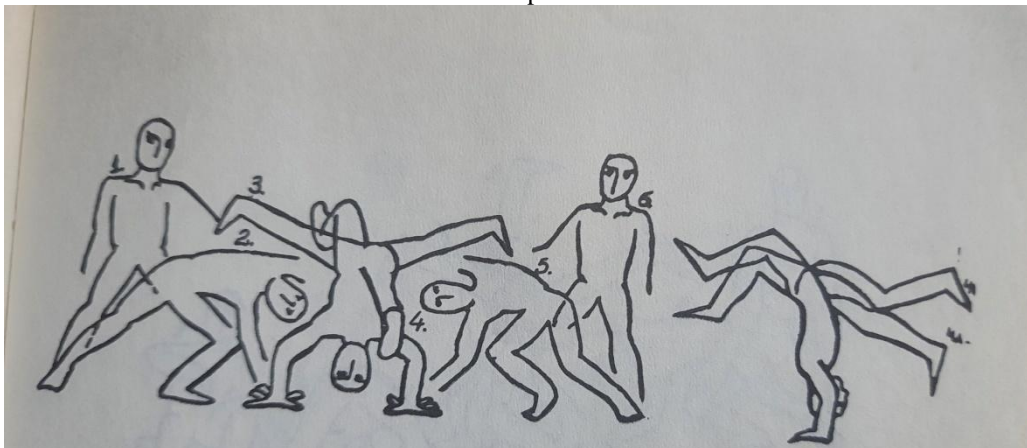
Fonte: CAMPOS, 2009

Anexo X - Galopante



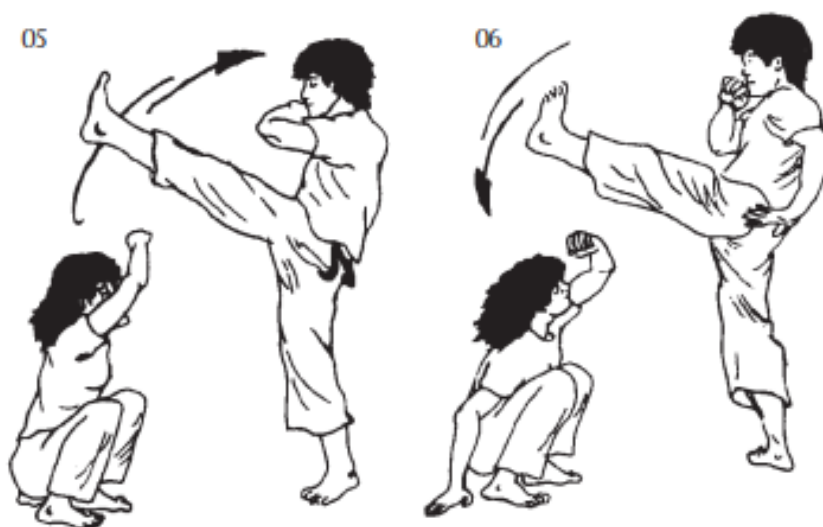
Fonte: CAMPOS, 2009

Anexo Z - Chapéu de couro



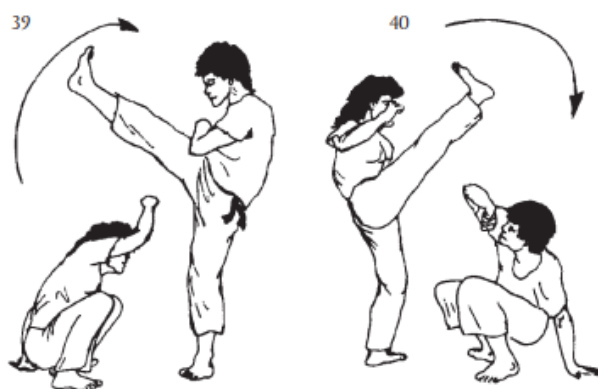
Fonte: CAPOEIRA, 1988

Anexo AA - Queixada



Fonte: CAMPOS, 2009

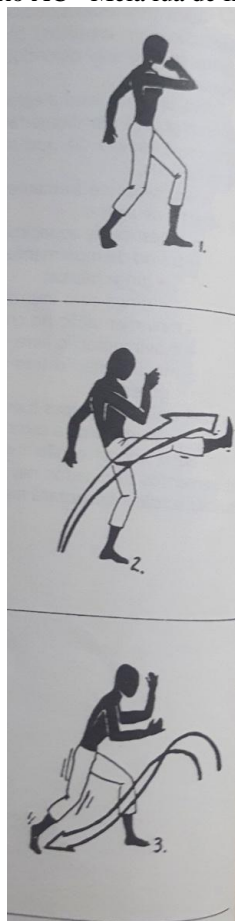
Anexo AB - Armada



Fonte: CAMPOS, 2009

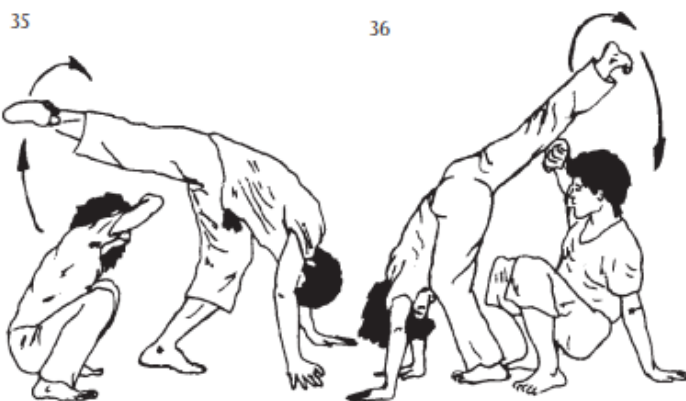


Anexo AC - Meia lua de frente



Fonte: CAPOEIRA, 1992

Anexo AD - Rabo de arraia



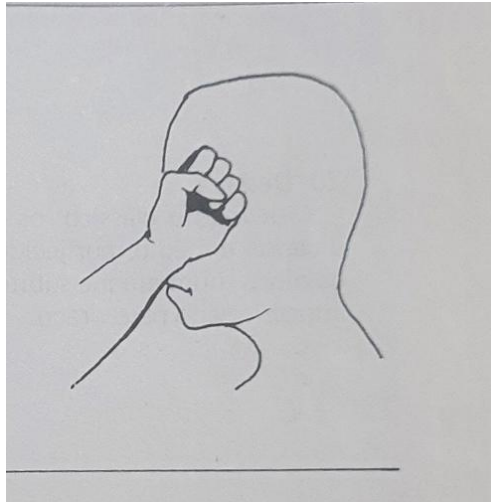
Fonte: CAMPOS, 2009

Anexo AE - Martelo de chão



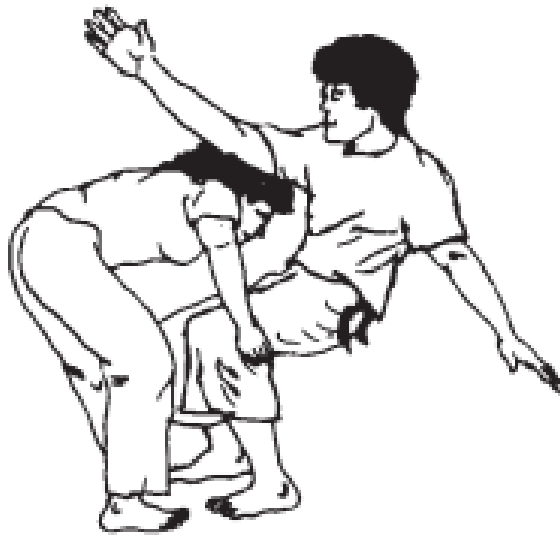
Fonte: CAPOEIRA, 1992

Anexo AF - Godemi



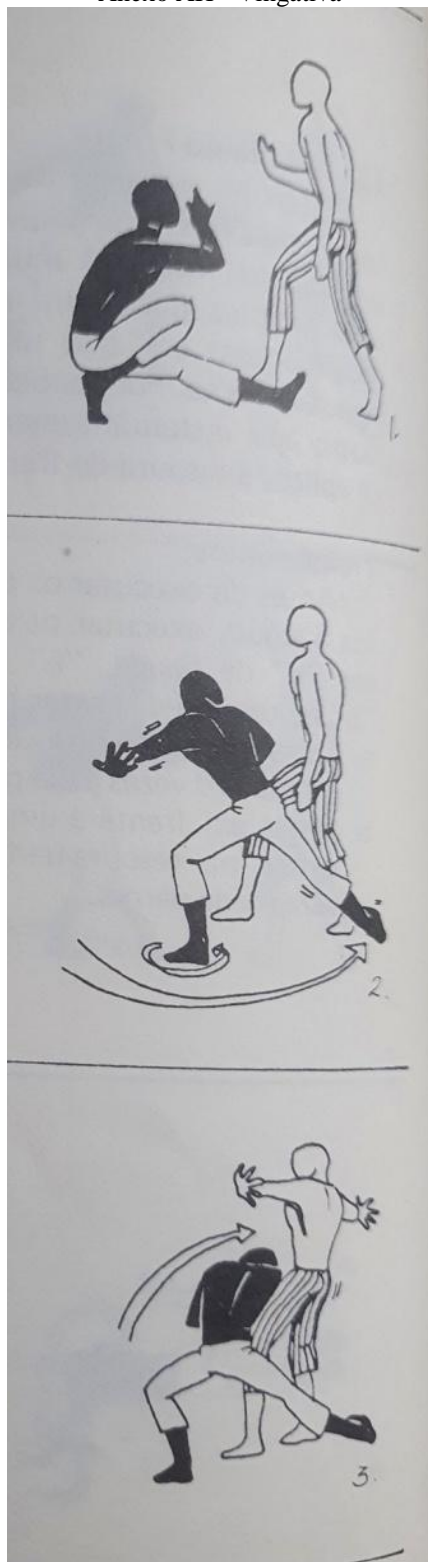
(CAPOEIRA, 1992)

Anexo AG - Arrastão



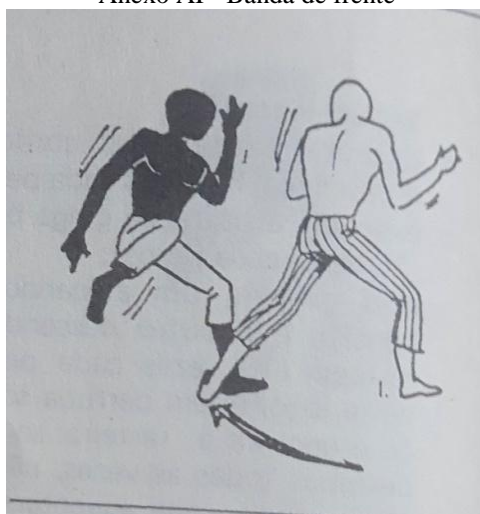
Fonte: CAMPOS, 2009

Anexo AH - Vingativa



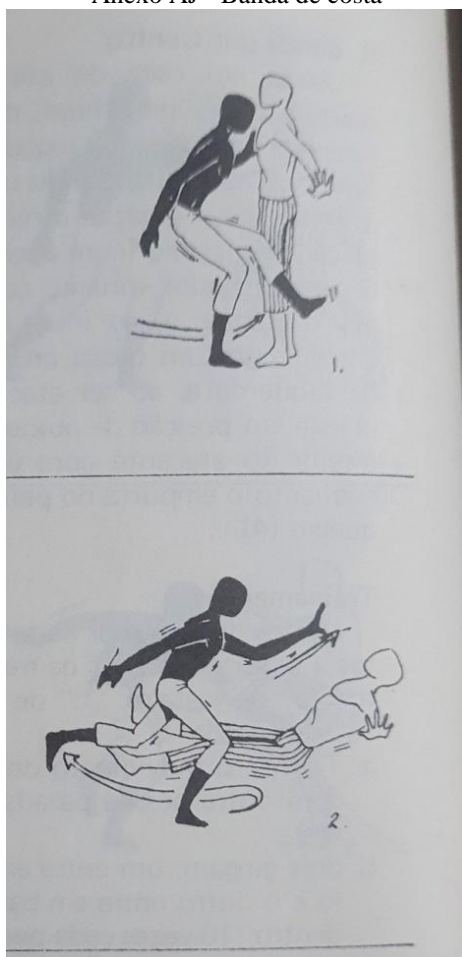
Fonte: CAPOEIRA, 1988

Anexo AI - Banda de frente



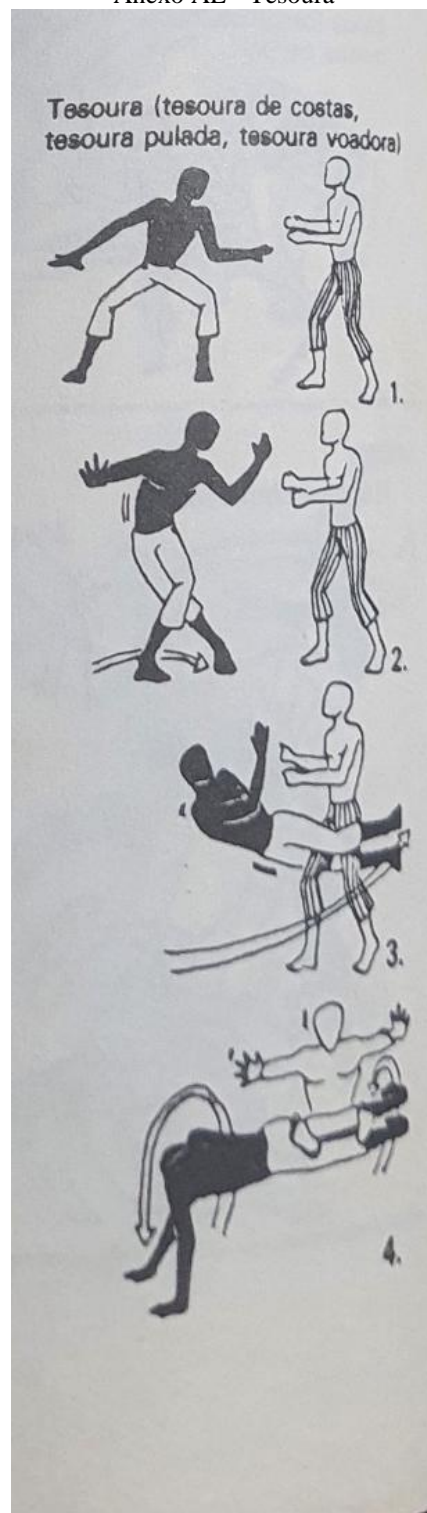
Fonte: CAPOEIRA, 1992

Anexo AJ - Banda de costa



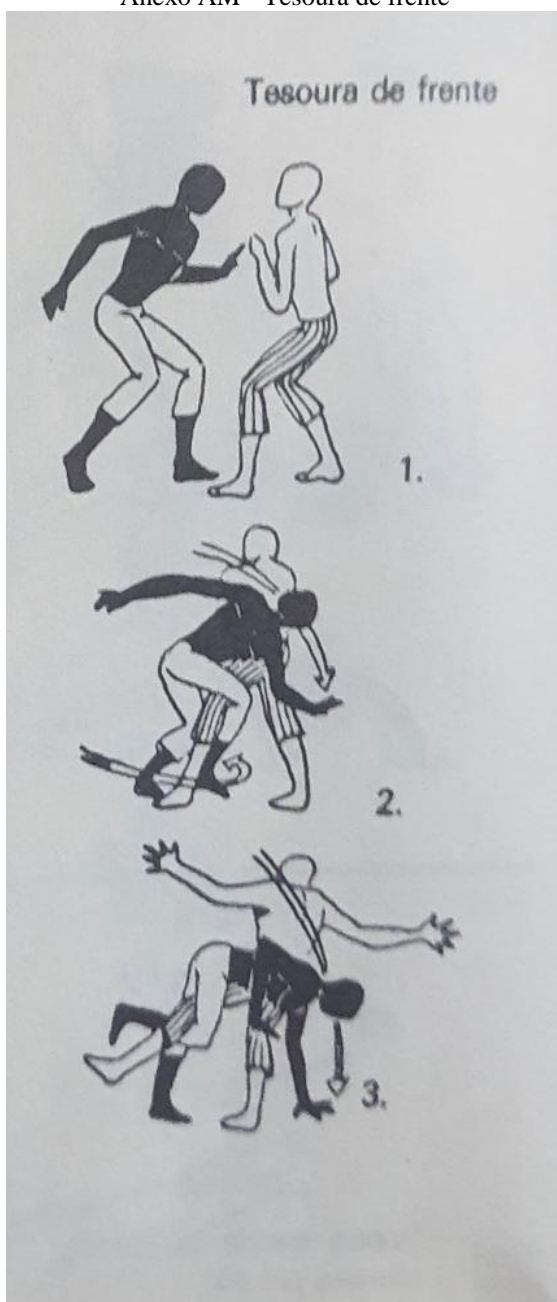
Fonte: CAMPOS, 2009

Anexo AL - Tesoura



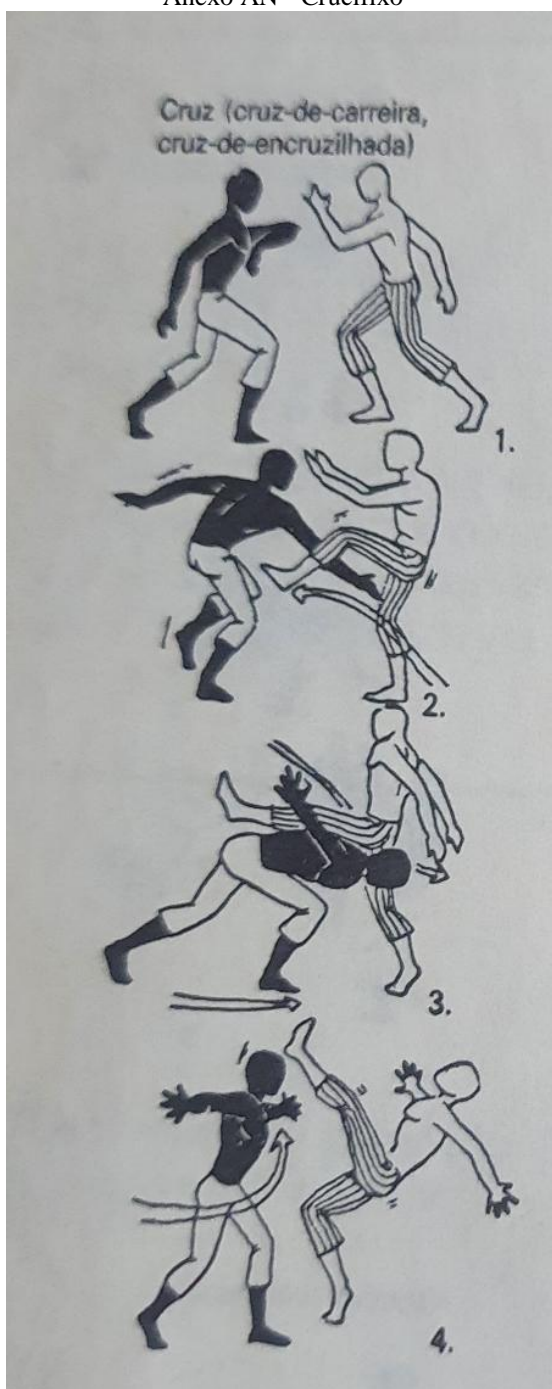
Fonte: CAPOEIRA, 1992

Anexo AM - Tesoura de frente



Fonte: CAMPOS, 2009

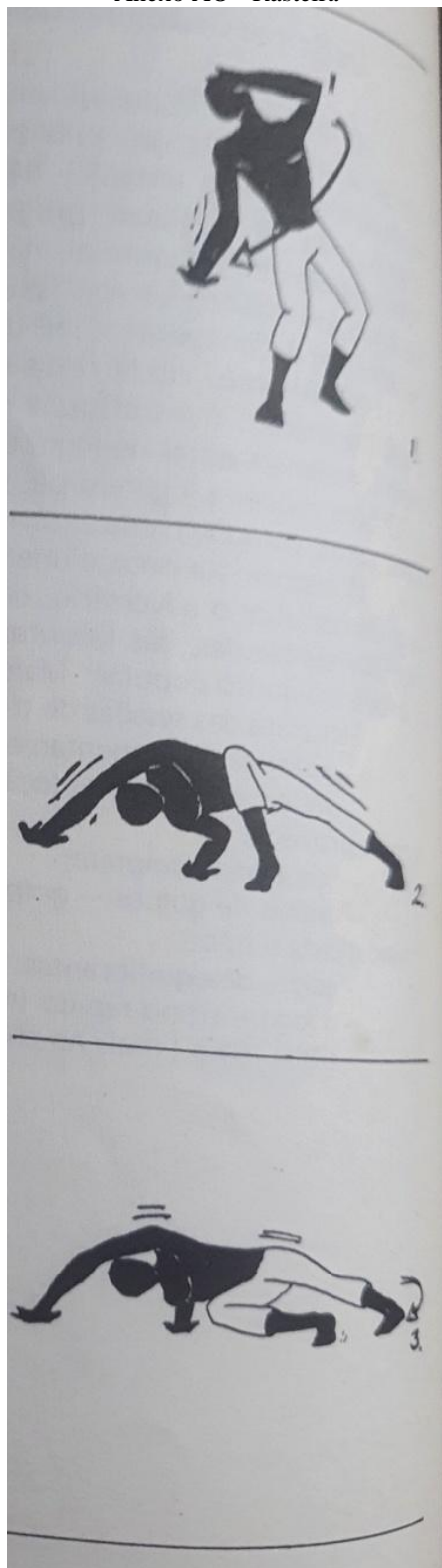
Anexo AN - Crucifixo



Fonte: CAPOEIRA, 1988

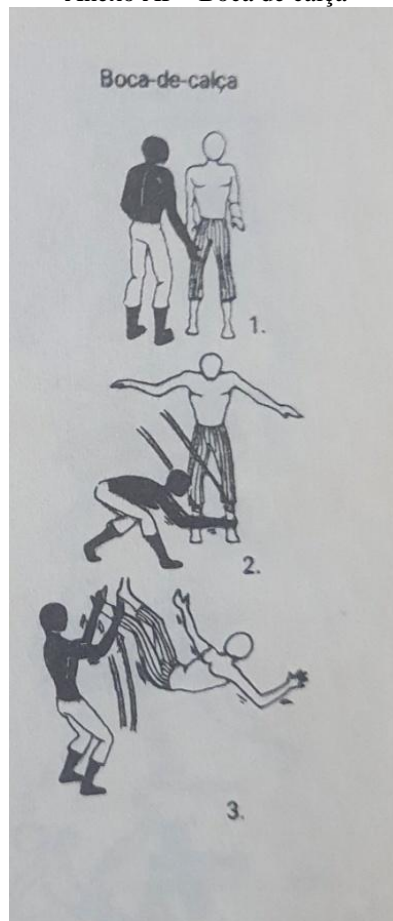


Anexo AO - Rasteira



Fonte: CAMPOS, 2009

Anexo AP - Boca de calça



Fonte: CAPOEIRA, 1988)

Anexo AQ - Cocorinha



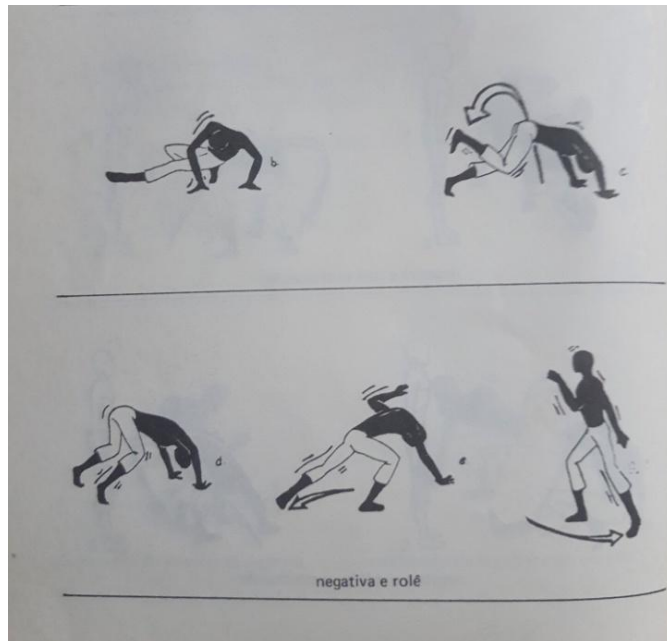
Fonte: CAMPOS, 2009

Anexo AR - Negativa



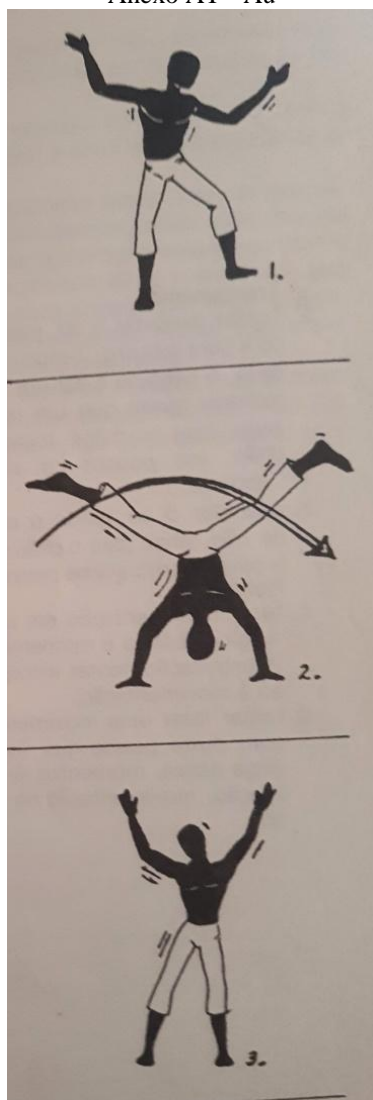
Fonte: CAMPOS, 2009

Anexo AS - Rolê



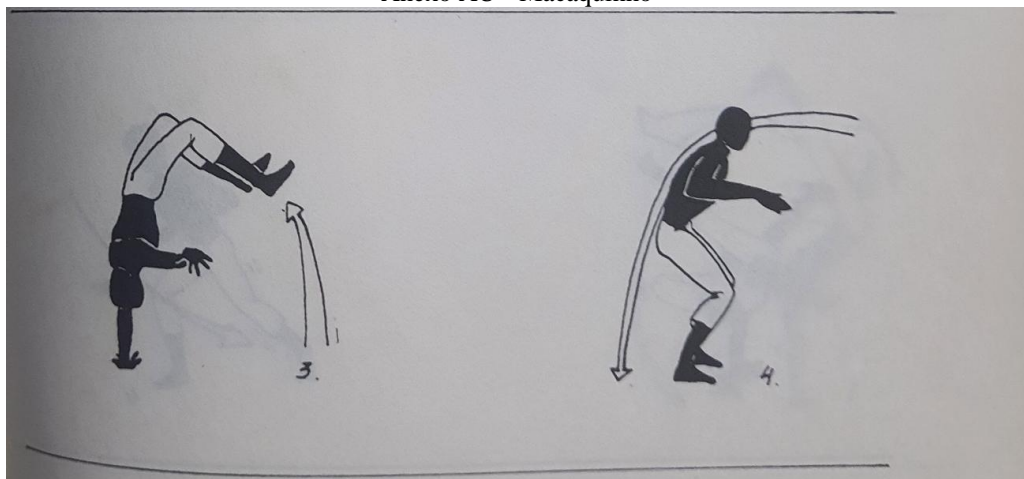
Fonte: Capoeira, 1992

Anexo AT - Aú



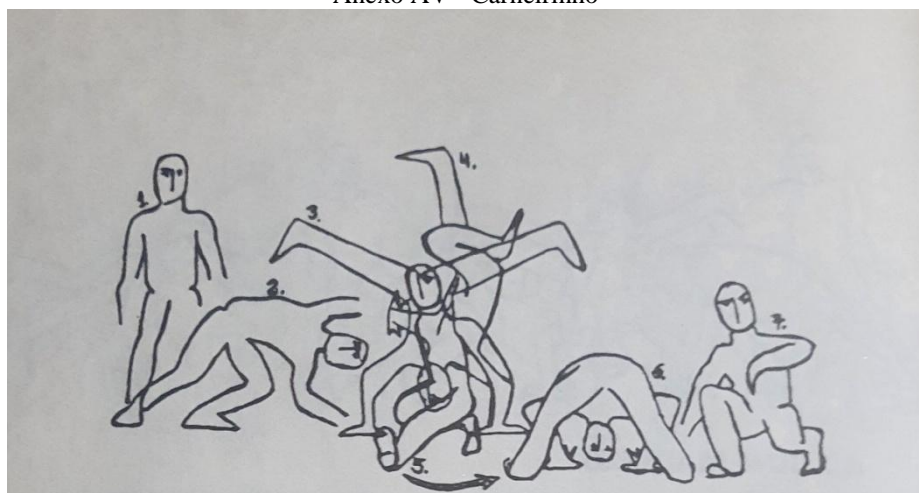
Fonte: CAPOEIRA, 1992

Anexo AU - Macaquinho



Fonte: CAPOEIRA, 1992

Anexo AV - Carneirinho



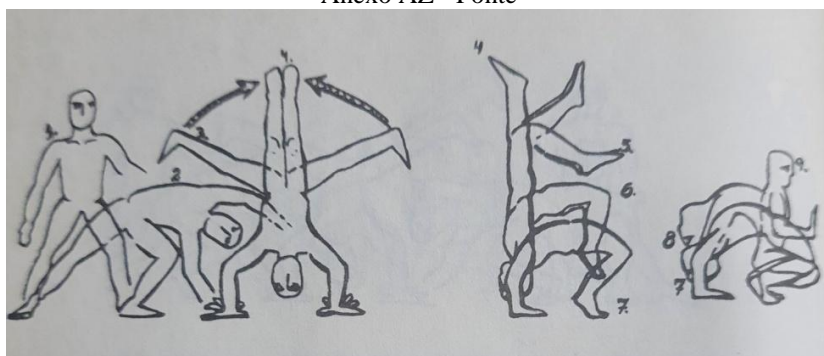
Fonte: CAPOEIRA, 1988

Anexo AX - Queda de rins



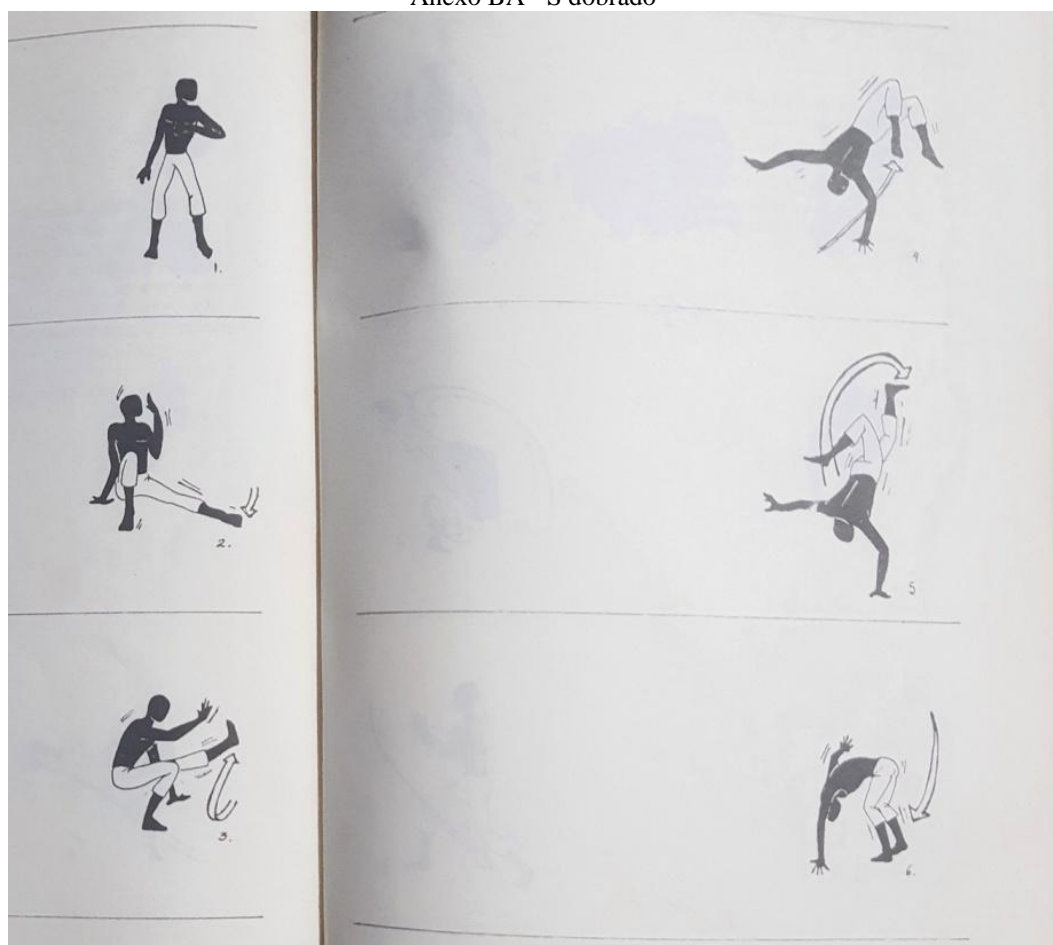
Fonte: CAPOEIRA, 1988

Anexo AZ - Ponte



Fonte: CAPOEIRA, 1988

Anexo BA - S dobrado



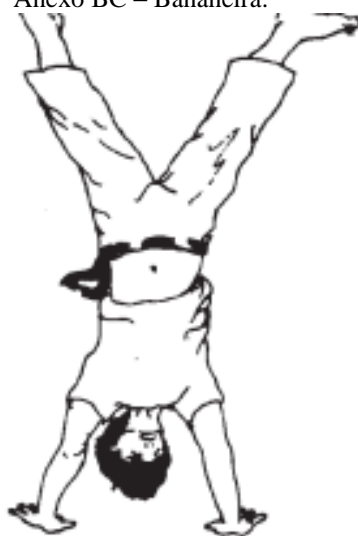
Fonte: CAPOEIRA, 1992

Anexo BB - Peão de mão



Fonte: CAPOEIRA, 1988.

Anexo BC – Bananeira.



Fonte: CAMPOS, 2009.