



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
Centro de Ciências Biológicas e da Saúde
Campus de São Carlos - SP

Conrado Fernandes Ribeiro

**Capoeira, Território Ancestral: caminhos para uma Educação Física Escolar
Decolonial e de valorização da cultura de Matriz Africana**

Conrado Fernandes Ribeiro

**Capoeira, Território Ancestral: caminhos para uma Educação Física Escolar
Decolonial e de valorização da cultura de Matriz Africana**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – PROEF da Universidade Federal de São Carlos, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Educação Física Escolar.

Orientadora: Profa. Dra. Yara Aparecida Couto

Ribeiro, Conrado Fernandes

Capoeira, território ancestral: caminhos para uma educação física escolar decolonial e de valorização da cultura de matriz africana / Conrado Fernandes Ribeiro - 2026. 133f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos
Orientador (a): Yara Aparecida Couto
Banca Examinadora: Flávio Soares Alves, Monica Maria Borges Mesquita
Bibliografia

1. Capoeira. 2. Educação Física Escolar. 3. Decolonialismo. I. Ribeiro, Conrado Fernandes. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática (SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Arildo Martins - CRB/8 7180



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Ciências Biológicas e da Saúde
Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional

Folha de Aprovação

Defesa de Dissertação de Mestrado do candidato Conrado Fernandes Ribeiro, realizada em 09/02/2026.

Comissão Julgadora:

Profa. Dra. Yara Aparecida Couto (UFSCar)

Prof. Dr. Flávio Soares Alves (UNESP)

Profa. Dra. Monica Maria Borges Mesquita (UNL)

AGRADECIMENTOS

Ao plano Espiritual e a Ancestralidade, que sempre me guia e abre os meus caminhos.

Ao meu pai, seu Elson, que hoje esta no plano superior, mas sempre cuidando de mim, aqui na terra.

A minha mãe querida, Dona Beth, qua cuida de nós com tanto zelo e Carinho. Obrigado mãe, por acreditar em mim e na Capoeira desde sempre!

A minha Esposa e companheira, Vanessa V. Romano Ribeiro, pelo apoio incondicional, em todo o caminho percorrido até aqui. Te amo, meu amor!

Ao meu filho, Alex que me incentiva com o seus cuidado, papos e palavras de carinho. Te amo, meu filho!

À minha filha, Maria Laura, tão pequena e tão iluminada, que com seu sorriso me anima a continuar nesta jornada. Te amo, minha filha!

Aos meus irmãos Amanda e Bruno pelo carinho, incentivo e inspiração.

Ao Mestre Claudio, por me mostrar o primeiro caminho da Capoeira em minha vida. Ao Mestre Girino, que me acolheu e sua academia e me abriu as portas do Grupo Capoeira Brasil.

Ao meu Mestre, amigo e comrade, Mestre Ilson, ancestral vivo, que me orienta, dentro e fora das rodas de Capoeira. Axé, meu Mestre!

Aos companheiros de jornada, Fábio e Ronaldo, por todas as trocas e todo apoio dado um pelo outro!

Ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em rede (ProEF), pela possibilidade de aprofundar os meus estudos e de realizar um grande sonho.

Aos professores e professoras da UFSCar e UNESP/Rio Claro a minha eterna gratidão.

À minha querida orientadora, Profa. Dra Yara, que me conduziu nesta caminho, com tanta sensibilidade e brilhantismo.

Ao querido Prof. Dr. Flavio e querida Profa. Dra Monica, ao qual tenho grande zelo, carinho e admiração.

E a todos os Mestre e Mestras da Capoeiragem, que abriram caminho, para que pessoas como eu pudessem chegar até aqui. Salve os nossos mais velhos e as nossas mais velhas!

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento e Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES).

Resumo:

Essa pesquisa buscou compreender a capoeira como prática pedagógica decolonial no contexto da Educação Física Escolar. A Capoeira, enquanto expressão cultural afro-brasileira, constituída na tríade luta, jogo e dança, é analisada como território ancestral de memória, resistência e produção de saberes, forjada historicamente no enfrentamento às estruturas coloniais e eurocêntricas que atravessam a educação brasileira. Fundamentada nos diálogos com a pedagogia freiriana e com a filosofia afropindorâmica de Antônio Bispo dos Santos, a pesquisa reconhece a Capoeira como tecnologia ancestral de educação, capaz de tensionar lógicas hegemônicas e promover outras formas de ensinar, aprender e existir. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, desenvolvida a partir de uma intervenção pedagógica realizada em uma turma do 6º ano do Ensino Fundamental, por meio da implementação de uma unidade didática de Capoeira. A intervenção foi composta por 14 aulas, organizadas de modo a articular vivências corporais, musicalidade, oralidade, rodas de conversa e jogos, valorizando os saberes ancestrais, o protagonismo discente e o diálogo como princípio educativo. Os dados foram produzidos a partir de diários de campo, registros das aulas, falas dos(as) estudantes e observações do pesquisador, que também se insere no processo como professor e capoeirista. As análises evidenciam que as vivências com a Capoeira possibilitaram o tensionamento de concepções eurocêntricas presentes no imaginário dos(as) estudantes, especialmente no que se refere ao que se chama Sul Global, em especial à África e ao Brasil, à cultura negra e às práticas corporais de matriz africana. Observou-se a ampliação das percepções dos(as) alunos(as) sobre a Capoeira para além de uma prática tecnicista ou esportivizada, passando a reconhecê-la como expressão cultural, histórica e política, associada à ancestralidade, ao pertencimento e à resistência negra. As falas e interações dos(as) estudantes indicam transformações nos sentidos de identidade, no fortalecimento das relações étnico-raciais e na construção de uma leitura mais crítica sobre o racismo e os processos de apagamento cultural no contexto escolar. Conclui-se que a Capoeira, ao ser inserida de forma crítica e contextualizada na Educação Física Escolar, contribui para a construção de uma prática pedagógica decolonial, antirracista e comprometida com a valorização da cultura de matriz africana. A pesquisa aponta a potência da Capoeira como rio ancestral que atravessa a escola, abrindo caminhos para uma educação libertadora, dialógica e enraizada nos saberes populares e afro-brasileiros.

Palavras-chave: Capoeira; Educação Decolonial; Ancestralidade; Cultura Afro-Brasileira; Educação Física Escolar.

Abstract:

This research sought to understand capoeira as a decolonial pedagogical practice in the context of School Physical Education. Capoeira, as an Afro-Brazilian cultural expression, constituted in the triad of fight, game and dance, is analyzed as an ancestral territory of memory, resistance and production of knowledge, historically forged in the confrontation with the colonial and Eurocentric structures that cross Brazilian education. Based on dialogues with Freire's pedagogy and with the Afro-Pindoramic philosophy of Antônio Bispo dos Santos, the research recognizes Capoeira as an ancestral technology of education, capable of tensioning hegemonic logics and promoting other ways of teaching, learning and existing. It is a qualitative research, developed from a pedagogical intervention carried out in a class of the 6th grade of Elementary School, through the implementation of a didactic unit of Capoeira. The intervention consisted of 14 classes, organized in order to articulate bodily experiences, musicality, orality, conversation circles and games, valuing ancestral knowledge, student protagonism and dialogue as an educational principle. The data were produced from field diaries, class records, students' speeches and observations of the researcher, who is also part of the process as a teacher and capoeirista. The analyses show that the experiences with Capoeira enabled the tensioning of Eurocentric conceptions present in the students' imagination, especially with regard to what is called the Global South, especially Africa and Brazil, black culture and body practices of African origin. It was observed the broadening of the students' perceptions about Capoeira beyond a technical or sportsmanic practice, starting to recognize it as a cultural, historical and political expression, associated with ancestry, belonging and black resistance. The students' speeches and interactions indicate transformations in the meanings of identity, in the strengthening of ethnic-racial relations and in the construction of a more critical reading of racism and the processes of cultural erasure in the school context. It is concluded that Capoeira, when inserted in a critical and contextualized way in School Physical Education, contributes to the construction of a decolonial, anti-racist pedagogical practice committed to the appreciation of the culture of African matrix. The research points to the power of Capoeira as an ancestral river that crosses the school, opening paths for a liberating, dialogical education rooted in popular and Afro-Brazilian knowledge.

Keywords: Capoeira; Decolonial Education; Ancestry; Afro-Brazilian Culture; School Physical Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Foto das cartas dispostas na mesa para observação das crianças durante a aplicação do jogo	70
Figuras 2, 3 e 4 – Crianças durante a aplicação do jogo “Na volta que o mundo dá”	71
Figura 5 – Alunos(as) em quadra realizando a atividade “Papoeria”	75
Figura 6 – Alunas brincando do jogo Mamba	76
Figura 7 – Alunos vivenciando o jogo do Bastão	77
Figuras 8, 9 e 10 – Alunos vivenciando a Amarelinha Africana	79
Figura 11 – Crianças realizando a bananeira	83
Figura 12 – Escuta ativa das crianças durante a vivência	83
Figuras 13 e 14 – Vivência “Pé dentro, Pé fora”	88
Figuras 15 e 16 – Vivência “Capoeira das Cores”	91
Figuras 17 e 18 – Vivência “Apanha Laranja”, em duplas e trios	92
Figuras 19 e 20 – Crianças vivenciando os tambores e atabaques	93
Figura 21 – Berimbau tocado a muitas mãos: confluência e biointeração na prática	94
Figuras 22, 23 – Crianças entre tambores e berimbaus	96
Figuras 24 – Crianças entre tambores e berimbaus	98
Figuras 25, 26 e 27 – Pesquisa realizada pelos alunos a partir dos grupos de interesse	99
Figuras 28, 29,30 – Turma do 6º C preparando a Festa Afro-Cultural	101
Figura 31 – Mestre Ilson e Professor Conrado tocando atabaques	103
Figura 32 – Mestre Ilson e Professor Ivan Maré tocando atabaques	103
Figura 33 – Foto oficial da Festa Afro-Cultural – EMEF Prof. Luiz de Carvalho	105
Figura 34 – Foto da Festa Afro-Cultural – EMEF Prof. Luiz de Carvalho	105

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Apelidos atribuídos às crianças participantes.....	57
Tabela 2 - Tríade Corpo Vivências	63
Tabela 3 - Síntese das Corpo Vivências e atividades desenvolvidas.....	107

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APIB – ARTICULAÇÃO DOS POVOS INDÍGENAS DO BRASIL

BNCC – BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

CND – CONSELHO NACIONAL DE DESPORTO

EMEF – ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL

ESEFJ – ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA DE JUNDIAÍ

MEC – MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

MNU – MOVIMENTO NEGRO UNIFICADO

PROEF – PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO
FÍSICA EM REDE NACIONAL

UFSCAR – UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

UNESCO – ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO,
A CIÊNCIA E A CULTURA

UNIFACCAMP – CENTRO UNIVERSITÁRIO CAMPO LIMPO PAULISTA

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	11
1.1 A Ancestralidade é quem me guia: o professor, pesquisador e capoeirista.....	11
1.2 Terreiro de Vadição.....	15
1.3 Campo de Mandinga – Recurso Educacional.....	18
2. VOCÊ NÃO SABE O QUE PODE FAZER O NEGRO: EMBATES DECOLONIAIS.....	19
2.1- As consequências e os impactos do eurocentrismo no contexto educacional brasileiro, do período colonial ao pós-abolição.....	20
2.2- Princípios e Fundamentos da educação decolonial.....	29
2.3 A Capoeira como tecnologia de resistência no contexto da Decolonialidade	39
2.4 - Leis para contrariar, resistir e ressignificar.....	49
3. ENTRE BERIMBAUS E A ESCRITA: CAMINHOS DA PESQUISA.....	54
3.1 Afinando a Charanga.....	54
3.2 Roda Formada: simhora Mandingueiro,vamos Vadiar.....	56
3.3 Freire e Bispo, ao pé do berimbau: jogo de potência, liberdade e decolonialidade.....	58
3.4 Pedagogia e as Corpo Vivências.....	61
4. VOCÊ NÃO SABE O VALOR QUE A CAPOEIRA TEM: DIÁRIOS DE CAMPO.....	64
4.1 Vem pra Capoeira, vem pra vadiar.....	64
4.2 Caminhos de Dendê: saberes que emergem da roda e do chão da escola	105
5.PERCEPÇÕES E SIGNIFICADOS, ENTRE O VIVIDO, A ESCRITA E OS PROCESSOS REFLEXIVOS.....	108
5.1 Se Navegar foi preciso. Resistir e Dêcolonizar, é imprescindível.....	110
5.2 Afro-diálogos da Capoeiragem.....	112
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	115
6.1 Tem que acreditar, para depois saber, se o seu caminhar fez por merecer.....	115
6.2 Por entre a ginga, a Capoeira se mostra como caminho.....	117
REFERÊNCIAS	120
APÊNDICES.....	124
Apendice A – Termo de Livre Esclarecido.....	124
Apendice B – Termo de Assentimento Livre Esclarecido.....	127
Anexos:.....	129
Anexo: Aprovação pelo CEP/UFSCar.....	129

1.INTRODUÇÃO

1.1 A Ancestralidade é quem me guia: o professor, pesquisador e capoeirista

“Nós somos o começo, o meio e o fim. Nossa trajetória nos move, nossa ancestralidade nos guia.”
Antônio Nego Bispo

Início minha apresentação e trajetória com a frase de Antônio Nego Bispo, pois antes de ser professor, sou capoeirista e sei o quanto ela me move, me inspira e me ensina, pois para mim, a Capoeira que se joga na roda, também se joga na vida. Inspiração e ensinamentos que ensinam tantos e tantas pelo mundo, fazendo-se valer desta luta ancestral como caminho de resistência, contra os diversos tipos de opressão, vividas no dia a dia de uma sociedade, permeada por um colonialismo estrutural. Capoeira esta, que também, se mostra caminho para Educação, uma educação Afrocentrada, quilombada e muito bem retratada pela cosmovisão de Antônio Nego Bispo, e que é reconhecidamente tecnologia ancestral, cultural e educacional, que rompe com o tradicional e se torna arma libertadora e enfrenta a “Educação Bancária”, tão combatida pelo nosso patrono Paulo Freire. Portanto, trago meu caminho percorrido e todas as confluências que me levaram até o presente momento, onde me encontro, enquanto capoeirista, professor e agora, um pesquisador.

Me chamo Conrado Fernandes Ribeiro, nascido na cidade de Barretos – SP, filho de Elson e Beth Ribeiro, e irmão caçula de três filhos, tendo como irmã mais velha Amanda e como irmão Bruno. Esta é a minha ancestralidade familiar, de sangue, que hoje sigo dando continuidade por meio do meu filho Alex, fruto de um primeiro relacionamento, e da minha filha Maria Laura, fruto do meu casamento com minha querida esposa e companheira, Vanessa V. Romano Ribeiro. Assim, dou seguimento ao legado ancestral, conforme nos ensina Antônio Bispo dos Santos.

Tão importante quanto a minha linhagem familiar, quando falamos de ancestralidade, é também referenciar a minha linhagem dentro da Capoeiragem. E esta se inicia com o Mestre Cláudio Ferreira dos Santos (Mestre Cláudio), passa pelo Mestre Jorge Germano de Lemos (Mestre Girino) e se fortalece com o Mestre Ilson Silva Santos (Mestre Ilson). Foi graças a esses três Mestres que o meu caminho dentro da Capoeira foi e está sendo trilhado e que sigo firmemente, pelo o mesmo, que agora lhes apresento adiante.

Esta trajetória começa em 1998, aos meus treze anos de idade, quando iniciei dentro da capoeira. Tudo meio sem querer, afinal, como a maioria dos meninos desta época eu “era do futebol”, mas aquela música, aquele som me intrigava, aquele movimento, aquele jogo de corpo que eu via com alguns garotos mais velhos faziam, no recreio da minha escola me

chamavam muita atenção. Mal sabia eu que meu destino estava traçado bem ali, com o caminho intrincado e permanente entre a Capoeira e a escola, que por sorte ou pelo caminho traçado pela ancestralidade, no mesmo lugar que eu treinava o Futebol, deu-se início naquele ano uma turma com aulas de capoeira. E foi amor à primeira ginga!

E foi nesta turma que eu conheci o primeiro ancestral vivo e que me acolheu como um filho, meu primeiro Mestre de Capoeira, Mestre Claudio Santos (na época professor). E então, a partir daquelas aulas, estabeleceu-se uma relação de amizade não só com o Mestre, mas com os colegas de treino, a nossa turma e o meu Quilombo.

Hoje, analisando com o olhar do pesquisador percebo o quanto de território de resistência aquele grupo estabeleceu e o quanto a luta da Capoeira de fato rompe com muitas barreiras, pois naquele momento estava rompendo com as questões socioeconômicas e culturais da cidade. Isto porque as aulas aconteciam em um clube de classe média da minha cidade, no qual apesar da turma ser grande (a capoeira vivia um momento de expansão dentro da minha cidade), éramos uma exceção e por muitas vezes os olhares, os comentários maldosos e preconceituosos tentavam nos atingir; mas não conseguiam, pois ali naquele momento eu e os meus colegas de turma já éramos capoeiristas, e com a mesma destreza corporal que desviávamos dos golpes na roda de Capoeira, fazíamos na roda da vida, com certeza muito mais cruel e perigosa.

Sem perceber plenamente, eu já fazia parte de um coletivo com identidade própria, valores éticos e tendo como inspirações e pessoas para quem eu me espelhava, Mestras e Mestres do saber ancestral. Nossas referências eram Mestre Bimba, Mestre Pastinha, Toni Vargas, Biné, Peixinho, Ananias, Sueli, entre tantos outros e outras que, embora anônimos para muitos, eram e seguem sendo pilares de inspiração dentro e fora da Capoeira. Hoje, percebo que ali se construía um pilar da minha identidade como cidadão. E por viver tão intensamente este processo é que muito jovem ainda já tinha uma certeza dentro de mim. Eu deveria ensinar a Capoeira para que ela pudesse transformar a vida de outras pessoas, assim como transformou a minha.

A partir desta certeza e como a maioria dos jovens de classe média do interior de São Paulo, fui impulsionado a seguir em um curso superior e então escolho o que mais se aproximava de dar aula de Capoeira que eu poderia chegar, decidi fazer Faculdade de Educação Física e venho para Jundiaí -SP, para cursar Licenciatura, com atuação plena na ESEFJ, no ano de 2005. Para minha grata surpresa me deparo com um outro universo que me encanta e me apaixona, que é a da área da Educação Física e em especial a escolar. Acabo unindo as duas paixões e me dedico com afinco no curso superior, sempre confluindo Educação Física e Capoeira, afinal, um rio não deixa de existir, quando encontra outro rio, ele

se torna um rio maior (Bispo, 2024, Trajetórias, Itaú Cultural)

Neste caminho, aprendo muito com os professores e principalmente professoras da faculdade, na qual escrevo um projeto de extensão para dar aulas de Capoeira para a comunidade acadêmica e posteriormente para crianças em situação de vulnerabilidade de uma comunidade vizinha a instituição. Estes projetos me renderam uma bolsa na graduação, que concluo em 2008 e uma bolsa na Pós graduação, que concluí em 2010. Desde então, sigo trilhando o caminho da Educação Física Escolar e da Capoeira, unindo estes dois rios como grandes referenciais em minha vida.

Após a conclusão da graduação entro direto para a área escolar atuando na educação infantil, dando aula de Educação Física e Capoeira em escolas privadas, até que em 2010 sou admitido por concurso público na rede de ensino de Campo Limpo paulista – SP, município que atuo até o presente momento.

Nesses quinze anos de rede municipal a Capoeira e a Educação Física confluíram de forma inevitável em minha vida, pois neste período de atuação metade foi como professor de Educação Física em sala de aula (situação em que me encontro atualmente) e a outra metade foi como professor de Capoeira em projetos esportivos, culturais e educacionais, dentro do município. Esta oportunidade que me foi dada possibilitou que eu conhecesse de perto a realidade da rede de ensino municipal, pois atuava em diversas escolas com diversas realidades diferentes e assim sentia de perto todas as desigualdades do processo educacional.

Como professor de Capoeira no município, passei por diversas situações de preconceito, nas quais muitos pais e até mesmo dirigentes se mostravam nitidamente preconceituosos em relação à Capoeira, por se tratar de uma manifestação de matriz africana.

No entanto, também vivenciei muitos momentos positivos, em que a Capoeira superou adversidades e alcançou lugares inimagináveis, recebendo homenagens da Câmara Municipal da cidade, levando os alunos dos projetos a encontros e festivais de Capoeira em outras cidades e estados, além de ser reconhecido publicamente como professor de Educação Física e de Capoeira.

Após esse período, retornei à sala de aula em 2021, mas nunca deixei de levar comigo os ensinamentos da Capoeira, mantendo-me sempre atento às questões étnico-raciais, ao racismo e ao preconceito no contexto da minha unidade escolar.

Sempre atuante na rede de ensino, em 2022 fui convidado a lecionar na Faculdade de Educação Física do Grupo UNIFACCAMP e, fortemente incentivado pelo meu coordenador de área do município, Prof. Ms. Leandro Medeiros, e pelo coordenador do curso da faculdade,

Prof. Dr. Nestor Bertini, dois amigos que não poderia deixar de mencionar, decidi tentar ingressar no PROEF.

Programa que já conhecia por meio do Mestre Falcão, o Prof. Dr. José Cerqueira Falcão, que me apresentou a proposta em 2018; contudo, mas como tudo na vida é o nosso destino, acabei adentrando no programa em 2024.

Outro ponto determinante na minha vida profissional foi o período de dez anos (2013 a 2023) em que eu fui professor no Colégio Paulo Freire, uma Cooperativa Educacional situada na cidade de Jundiá -SP, na qual tinha como padrinho o próprio Paulo Freire, que inclusive foi pessoalmente conhecer o colégio, em meados dos anos noventa. Nesses dez anos tive a oportunidade de atuar como professor de Capoeira da instituição, inclusive inserindo a mesma como componente curricular da Educação Infantil e no Ensino Fundamental (anos iniciais) e também como professor de Educação Física nos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio. Neste período vivi intensamente todo o processo educacional e filosófico do nosso querido patrono além de ter contato com a sua literatura e poder me apropriar dos conceitos e de todo o processo dialógico, libertário, reflexivo que ele tanto prezava, dentro da educação.

Além disso, foi no colégio Paulo Freire que também tive o primeiro contato a filosofia de Antônio Nego Bispo e pude, pela primeira vez ter em mãos o livro “Colonização, Quilombos, modos e significados”. Oportunidade que me trouxe de fato uma reexistência, tanto no meu fazer pedagógico, quanto em minha própria vida pessoal, pois a partir de seu texto e principalmente da sua oralidade, pude compreender que muito do que eu fazia com a Capoeira, a minha relação com a ancestralidade e a Educação, era pautada dentro na cosmovisão Afrotupiniquin, que Antônio Nego Bispo defende e de certa forma trouxe respaldo para o meu caminhar pedagógico e mais vontade de adentrar a este universo na qual eu já fazia parte, que é a da cultura africana.

Através de Nego bispo é que percebo que o Saber Ancestral deve estar de fato sendo discutido na academia e no saber formal, e mesmo de períodos diferente a sua relação com Freire se conflui, se encontra e a Capoeira pode e deve navegar esses dois rios que se encontram e forma um só, um só caminho, o da Educação, como prática da liberdade.

A entrada no PROEF foi e está sendo um momento único em minha vida, pois de fato nunca imaginei ser um pesquisador, mas após o contato com as disciplinas, o apoio dos colegas, da família e o suporte dado pelos professores do programa, aos poucos fui me apropriando, ganhando segurança e hoje me reconheço nesse lugar, de capoeirista, professor e pesquisador. Pesquisar este tema, que para mim se faz tão necessário em nossa sociedade, ainda mais em tempos de tanta radicalização e preconceitos aflorados e muitas vezes

validados por diversos grupos sociais, é mais que uma honra, é sim um dever, enquanto capoeirista e defensor de cultura preta, da diversidade e da luta de classe. Portanto, pesquisar sobre capoeira e decolonialismo é uma forma de manter o legado dos meus ancestrais, manter vivo o nosso quilombo e mostrar a todos e todas que é possível fazer um trabalho ético e responsável, buscando caminhos, propostas e contribuições para uma Educação Física plural, diversa, Afrocentrada e de combate a qualquer tipo de preconceito.

1.2 Terreiro de Vadiação

Capoeira, enquanto expressão cultural afro-brasileira, é fruto de um longo processo histórico de resistência, resiliência e ressignificações. Nascida das práticas corporais dos povos africanos trazidos ao Brasil em condição de escravização, desenvolveu-se como forma de enfrentamento às estruturas de dominação impostas pelo sistema colonial. Em atravessamento e diálogo com demais manifestações do povo preto, como o Samba de Roda, o Jongo, Frevo, entre outras, a Capoeira integra aquilo que se compreende como manifestações de terreiro, nas quais corpo, ancestralidade e ritual, se articulam como modos próprios de produzir conhecimento e existir no mundo.

No universo da capoeiragem, esse espaço é nomeado como terreiro de vadiação, lugar onde o ato de jogar capoeira, se configura como o encontro entre o presente e passado, onde, através diálogo corporal, configurado pela Roda de capoeira, se faz a resistência ao colonialismo e as estruturas de poder, racimos e preconceito.

Compreender a Capoeira como terreiro de vadiação, implica reconhecê-la como um território vivo de saberes ancestrais, onde se aprende através da vivência e convivência com os mais velhos e mais velhas, como romper com a lógica fragmentadas e hierarquizadas de conhecimento, dito ideal e que dizemos aqui, eurocentrado.

Baseada na tríade luta, jogo e dança, a Capoeira se constitui como território de memória, ancestralidade e liberdade, marcada por séculos de resistência negra, frente às diversas formas de opressão, antes e após abolição formal da escravidão. Sua estrutura orgânica, que articula corpo, música, canto e ritual, expressa uma cosmovisão que resiste ao pensamento colonizador, eurocêntrico e norte americanizado, afirmando outras formas de existir, saber e viver (Bispo 2015).

O reconhecimento da Capoeira como Patrimônio Cultural Imaterial da Humanidade pela UNESCO (2014) reforça sua relevância como expressão da diversidade cultural e simbólica do Brasil, trazendo à luz a relevância dos povos de matrizes africanas na construção identitária da sociedade brasileira. Contudo, esse reconhecimento precisa ultrapassar o plano do

discurso e se materializar na valorização das práticas culturais afro-brasileiras, bem como a Capoeira e seu saber ancestral. A roda de Capoeira e o papel dos mestres e mestras traduzem uma pedagogia viva, um saber ancestral, que transmite valores como, pertencimento, resistência, perseverança, empatia e alteridade. Esses elementos apontam para uma educação que, para ser verdadeiramente transformadora, precisa dialogar com as epistemologias negras e populares, saberes que historicamente silenciados, sofrem tentativas de apagamento ou são por vezes marginalizados, diante de uma educação colonialista e eurocêntrica.

Neste sentido a escola, enquanto espaço de formação cidadã e ambiente de socialização, tem um papel crucial na construção do pensamento crítico, na promoção da diversidade e da igualdade étnico-racial. Ao incluir práticas culturais afro-brasileiras, como a Capoeira, no currículo escolar, é possível não apenas oferecer aos alunos e alunas uma educação mais inclusiva, mas também fomentar o respeito e a valorização da diversidade cultural, em especial as de matrizes africanas.

Nesta perspectiva, a inserção de leis, como a nº 10.639/2003, surgem como tentativas de reparar essa ausência histórica, como nos mostra Da Silva 2025, p107:

Pode-se considerar que a Lei 10.639/03 reflete seu tempo na narrativa de superar as fraturas históricas presentes no currículo; ou seja, ela representa um grande avanço na democratização do currículo ao estabelecer, valorizar e reforçar o sentimento de pertencimento e a formação da identidade negra na sociedade brasileira, com vistas a transcender as sequelas colonialistas deixadas pela escravização no Brasil, que ressoam, inclusive, nos tempos atuais.

Outro avanço, neste mesmo caminho foi a inclusão de unidades temáticas sobre jogo, luta e dança de matriz africana e indígena, dentro do componente curricular de Educação Física, para os anos iniciais do ensino fundamental, além da temática sobre lutas dos Brasil, nos anos finais, da mesma etapa, pelo o Governo Federal, por meio do Ministério da Educação (BRASIL, 2018), através da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) a partir de 2018 e se torna o documento oficial que suleia o processo educativo em âmbito nacional.

Contudo, a obrigatoriedade no papel e como força de lei é apenas um dos passos, nesse sentido, para a sua presença de fato em sala de aula. Muitos(as) docentes, encontram dificuldades em atuar com essa temática, limitando-se ao modelo de educação eurocentrado, que pouco dialoga com as raízes do povo afrodescendente, ou mesmo pela falta de formação continuada adequada. Ainda segundo Da Silva, 2025, apesar dos mais de 20 anos da promulgação desta lei, o que notamos é a dificuldade na implementação das manifestações de matrizes africanas dentro do processo educacional.

A ausência dessas práticas na escola não é casual, mas resultado de um longo processo de apagamento cultural, como afirma Do Santos 2005, pag. 22):

Logo a militância e os intelectuais negros descobriram que a escola também tem responsabilidade na perpetuação das desigualdades raciais.

Portanto, apesar das tentativas de sua implementação da cultura de matriz Africana, nos espaços formais de educação, este ainda se encontra muito aquém do ideal, para uma educação verdadeiramente libertadora, decolonial, antirracista e de valorização da mesma, como vista acima.

O que se encontra em maior parte do cenário educacional brasileiro é uma dificuldade, ou mesmo ausência, da aplicação de fato, das diversas manifestações da cultura corporal de matrizes africanas.

E é diante desse tensionamento, entre reconhecimento legal e esvaziamento pedagógico, entre presença normativa e ausência vivencial, que emerge o problema central desta pesquisa: como a Capoeira, compreendida como território ancestral e tecnologia de resistência, pode contribuir para a construção de uma Educação Física decolonial e para a valorização da cultura de matriz africana no contexto escolar?

Partindo dessa inquietação, vivida por mim tanto como capoeirista, quanto professor de Educação Física, é que me torno pesquisador neste trabalho, que busca caminhos para resgatar e fortalecer essas manifestações, implementando uma unidade metodológica que não apenas aumente sua inserção nos currículos, mas que também fortaleça as relações étnico-raciais na Educação Física Escolar.

Afinal, enquanto tríade de luta, jogo e dança é possível buscar por um inédito viável, a fim de reconstruir perspectivas, conectando os saberes ancestrais da cultura popular com a educação formal. Neste sentido, danças, jogos e lutas não são apenas conteúdos, mas territórios de memória de um povo e local de resistência, práticas que carregam a matriz africana no seu fazer, sendo a Capoeira este rio, que conduz o caminho para a valorização da cultura de matriz africana.

Desta forma a presente pesquisa tem por objetivo geral compreender e analisar os processos educativos de valorização da cultura de matriz africana a partir da Capoeira, enquanto prática pedagógica decolonial, no contexto da Educação Física Escolar. Além disso, a presente pesquisa pretende compreender a percepção dos(as) estudantes sobre as práticas culturais afro-brasileiras, reconhecendo de que maneira essas vivências impactam na construção de identidades e o fortalecimento das relações étnico-raciais na escola, resgatando e valorizando os saberes da cultura de matriz africana.

Como objetivos específicos, busca-se então, analisar de que maneira as vivências com

a Capoeira contribuem para tensionar e desvelar concepções eurocêntricas presentes no contexto escolar; compreender as percepções dos(as) estudantes acerca das práticas culturais afro-brasileiras, identificando de que forma essas vivências impactam na construção de identidades, no sentimento de pertencimento e no fortalecimento das relações étnico-raciais na escola; refletir sobre as consequências e os impactos do eurocentrismo no contexto educacional brasileiro, à luz das experiências vividas durante a intervenção pedagógica; e analisar a Capoeira como tecnologia ancestral de educação.

1.3 Campo de Mandinga – Recurso Educacional

A Capoeira nos transmite muitos aprendizados, que lhes apresento como uma pessoa imbricada dentro desta arte, bebendo água dessa fonte há vinte e oito anos. Dentro desse universo, tem-se como principal espaço a roda de Capoeira. Nesse local, onde o jogar Capoeira compreende diferentes formas e possibilidades, é que acontecem os diversos aprendizados que o capoeirista leva para a sua vida.

Nela, são vencidos os desafios e assimilados os aprendizados, através das cantigas e dos versos dos mestres, ou mesmo dos ensinamentos transmitidos pela oralidade ancestral, além das rasteiras que levamos na roda e que servem para a nossa vida. A esse lugar chamamos também de campo de mandinga, que vem da origem dos povos mandingas, que, na tradição oral aprendida por mim através dos velhos mestres, são um povo que expressa experiência e sabedoria. Portanto, o campo de mandinga, além de lugar de desafio, também é lugar de aprendizado para todos e todas que compõem a roda de Capoeira. É nesse sentido que apresento o produto educacional que leva este nome.

Como desdobramento desta pesquisa, o Recurso Educacional intitulado “Campo de Mandinga” apresenta-se como um e-book educativo destinado ao componente curricular de Educação Física Escolar. Trata-se de uma proposta de percurso metodológico inspirado na Pedagogia¹ (Rosa, 2020), organizado a partir de vivências pedagógicas confluentes e fundamentadas na Capoeira enquanto tecnologia ancestral educativa.

O e-book tem como objetivo oferecer subsídios teórico-metodológicos, orientações pedagógicas e sugestões de práticas corporais que valorizem a cultura de matriz africana, fortaleçam as relações étnico-raciais e contribuam para a construção de

¹ Pedagogia, Autonomia e Mocambagem, de Allan da Rosa, propõe uma reflexão sobre educação popular a partir de fundamentos filosóficos, históricos e culturais das matrizes afro-brasileiras, defendendo a autonomia pedagógica e o compromisso com saberes ancestrais no contexto das periferias de São Paulo.

uma Educação Física Escolar crítica, inclusiva e decolonial. Para acesso ao mesmo deve-se entrar em: <https://www.proef.ufscar.br/dissertacoes-e-produtos/produtos-educacionais/5a-turma-2024-2026>

2. VOCÊ NÃO SABE O QUE PODE FAZER O NEGRO: EMBATES DECOLONIAIS

A presente revisão bibliográfica tem como objetivo central analisar criticamente os fundamentos históricos, sociais e educacionais que sustentam a permanência de uma lógica eurocêntrica no contexto educacional brasileiro, bem como evidenciar os caminhos possíveis para a construção de uma educação de caráter decolonial. Nesse sentido, o estudo se organiza a partir de três direções reflexivas principais, que dialogam diretamente com a problemática desta pesquisa: a persistência da colonialidade do saber, as contribuições da educação decolonial e o papel da Capoeira como prática cultural e pedagógica de resistência.

Inicialmente, busca-se compreender os impactos do eurocentrismo na formação da sociedade e da educação brasileira, desde o período colonial até a contemporaneidade, evidenciando como essa perspectiva hegemônica contribuiu para a marginalização dos saberes africanos, afro-brasileiros e indígenas. Tal discussão permite problematizar a constituição de um currículo escolar que historicamente privilegiou uma única matriz epistemológica, reforçando desigualdades étnico-raciais e silenciando outras formas de produção de conhecimento.

Na sequência, a revisão se debruça sobre os princípios e fundamentos da educação decolonial, entendida como uma proposta crítica que visa romper com a lógica eurocentrada, valorizando epistemologias plurais e promovendo práticas pedagógicas afrocentradas, comprometidas com a justiça social e o reconhecimento das diversidades. Essa abordagem se articula diretamente com a necessidade de ressignificação dos processos educativos, sobretudo no que tange à implementação das relações étnico-raciais no currículo escolar.

Por fim, a Capoeira é apresentada como uma tecnologia ancestral de resistência, que, para além de sua dimensão cultural, constitui-se como luta potente, dentro dos processos de ressignificações pedagógicas e no enfrentamento das marcas da colonialidade. Ao ser incorporada ao contexto educacional, especialmente nas aulas de Educação Física, a Capoeira possibilita a valorização da cultura de matriz africana, o fortalecimento de identidades e a construção de práticas educativas antirracistas.

Dessa forma, esta revisão bibliográfica busca não apenas reunir contribuições

teóricas relevantes, mas também estabelecer um diálogo crítico entre tais referenciais e a realidade da prática pedagógica, apontando caminhos para uma educação comprometida com a equidade, a diversidade e a transformação social.

2.1 As consequências e os impactos do eurocentrismo no contexto educacional brasileiro, do período colonial ao pós-abolição

Para compreender o processo de colonização e assim, entender o movimento contra colonial, e como a Capoeira permeia esta seara, enquanto tecnologia de resistência ancestral é necessário contextualizar o princípio histórico do colonialismo, enquanto política de dominação em suas diversas frentes e como este se deu a partir do movimento expansionista europeu, que atinge diretamente as Américas, além continente africano e quanto isto reflete nos tempos atuais.

Afinal, de acordo com Gonçalves e Coelho (2025) para compreender o eurocentrismo e seu papel no ensino da história da África, no ensino fundamental e médio, é essencial examinar primeiro esse conceito e seus efeitos na produção de conhecimento, bem como na compreensão de diversos povos e culturas.

Portanto, para compreender sobre o tema é necessário discernir sobre o impacto desse eurocentrismo e como o mesmo tenta estabelecer uma hegemonia política, cultural e econômica, juntamente com uma padronização enraizada na divisão étnico-racial do trabalho (racialização), estrutura essa que permeia a sociedade moderna. Esse processo se inicia principalmente com a colonização das Américas a partir do século XVI e, posteriormente, se manifesta como neocolonialismo no século XIX (Silva, 2021).

O termo colonialidade refere-se a uma matriz colonial ou padrão de poder, representando uma complexa rede de relações, dadas por um discurso de modernidade, caracterizada por narrativas de salvação, progresso e felicidade, mas que através deste discurso legitima uma violência que é inerente à mesma.

Esta, fundamentalmente ligada ao ideal de uma modernidade abrangente, de um progresso contante distingue-se do colonialismo em virtude de sua natureza auto perpetuante, que se manifesta em dinâmicas étnico-raciais e se substancia na formação de visões hegemônicas a respeito de entidades não europeias ou não ocidentais (Silva, 2021).

Tal hegemonia está inserida em estruturas de poder, estabelecendo uma colonialidade do conhecimento que revela como os fundamentos históricos associados à modernidade foram institucionalizados durante o Iluminismo e a Revolução Francesa, apoiados pelo liberalismo político e econômico que reforça a racionalidade eurocêntrica (Andrade; Reis,

2018) e que este se desdobra na política neoliberal, da qual fazemos parte nos dias atuais.

Em contraponto Monteiro (2020) sugere, que, embora a racionalidade eurocêntrica indubitavelmente exista, os princípios da metodologia científica dela derivados permanecem relevantes, afinal, os princípios do conhecimento científico são eurocentrados.

O que é de suma importância é o reconhecimento da colonialidade, para que assim possa-se seguir no caminho da decolonialidade; essa escolha determina se a ciência é percebida como um ativo colonial ou decolonial. Portanto, é essencial incorporar complementaridades que englobem uma ampla gama de epistemologias e conhecimentos existentes, em especial as epistemologias negras, ao mesmo tempo em que se defende a universalização do método e o rigor da investigação científica.

Nas palavras de Souza (2019), a questão em si reside na priorização dominante de uma racionalidade e de um corpo de conhecimento singular que legitima e consolida a colonialidade no poder, como demonstrado pelo dualismo e pelo evolucionismo.

Essa estrutura resulta em perspectivas binárias quanto à compreensão do conhecimento e à representação de grupos étnicos não europeus, justapondo o primitivo ao civilizado e a imobilidade ao progresso, ou seja, tudo aquilo que não é europeu ocidental é atrasado e incivilizado, desumanizado. Tais estereótipos duais são produzidos, desta forma para que assim se perpetue o processo colonial e desta forma manter o sistema hegemônico eurocêntrico e tratando de forma reducionista toda a ciência produzida pelos povos originários e africanos ou descendentes.

Contudo, um exame de como a história e a cultura da África, dos afro-brasileiros e dos povos indígenas foram transmitidas nas últimas duas décadas revela um padrão perceptível, mesmo à luz da introdução dessas leis no Brasil. Essa observação ilustra a influência hegemônica duradoura da colonialidade na produção de conhecimento sobre entidades que não se conformam à estrutura euro-ocidental, estabelecendo assim o que se denomina uma perspectiva eurocêntrica do conhecimento (Souza, 2019).

As justificativas para o colonialismo nas Américas e na África, que se iniciaram no século XV e se intensificaram no século XIX com o advento do neocolonialismo, estavam enraizadas em uma visão de mundo etnocêntrica europeia que legitimou a colonização dessas regiões, apesar das variações no momento e na natureza dos processos de colonização.

Conforme entendimento de Viana (2020), os povos pretos escravizados foram obrigados a adquirir o idioma português de Portugal, a partir do início do tráfico humano transatlântico, nos séculos XV e XVI. Durante esse período, surgiram movimentos de resistência entre as diversas etnias africanas que chegaram ao Brasil, principalmente nos

séculos XVII e XVIII.

O mesmo se aplica às populações indígenas cujos territórios foram invadidos. Inicialmente, a violência contra os povos indígenas centrava-se principalmente na escravização; no entanto, diferentemente de outras áreas da América do Sul ou das experiências dos escravizados africanos (e, posteriormente, dos afrodescendentes), não havia um sistema de escravização indígena.

A imposição enfrentada pelos povos indígenas foi significativamente exacerbada por conflitos territoriais, bem como por dinâmicas linguísticas e de poder, que persistem até hoje. Contudo, as perspectivas dominantes em relação ao continente africano, juntamente com a categorização racial do trabalho e das comunidades originárias da África ou já presentes nas Américas, foram reforçadas, estabelecendo assim uma hierarquia de poder baseada em divisões raciais no Brasil (Melo; Ribeiro, 2019).

Contudo, a própria historiografia perpetua percepções estigmatizantes em relação ao continente africano e às histórias dos povos afro-brasileiros e indígenas. Afirma-se que durante a colonização, a história da África era vista como um apêndice da história do país colonizador.

Emergindo dessa perspectiva eurocêntrica, uma lente colonialista europeia começou a prevalecer nas narrativas sobre a história do Norte da África logo após a conquista de Argel pelos franceses em 1830 e a ocupação do Egito pelos britânicos em 1882. Contudo, sabe-se que tal fenômeno passou a ser ainda mais pronunciado na África Subsaariana, onde se observou a crença de que os povos africanos ao sul do Saara não tinham uma história suscetível ou digna de ser estudada (Melo; Ribeiro, 2019).

Hegel propôs a classificação da África em três partes distintas: norte da Espanha, Egito e sul da África, ou 'propriamente falando', aquela que fica ao sul do deserto do Saara, descrita como quase desconhecida (Gino, 2017). Ele afirmou ainda que sociedades sem registros escritos eram inerentemente consideradas como desprovidas de história. Tal afirmação mostra nitidamente o processo e a intencionalidade de perpetuar uma hegemonia europeia, uma vez que a cultura africana e os seus conhecimentos são em sua grande parte transmitido através da oralidade.

Barbosa (2008) ilustra consistentemente como o evolucionismo e o positivismo, particularmente por meio de pensadores como Spencer e Comte, impuseram uma interpretação dita universalista da História, caracterizada pelo eurocentrismo e pela crença no progresso decorrente do Iluminismo. Essa perspectiva postula que sociedades e povos 'pré-modernos' ou 'arcaicos' devem ser estudados como estágios de uma única trajetória civilizacional, culminando na Europa Ocidental.

É evidente que avanços significativos foram feitos na reformulação da narrativa da história africana por meio do movimento pan-africanista no início do século XX, que buscava elevar a África e suas contribuições históricas, embora esse movimento ainda não tivesse acolhido plenamente o conceito de retratar o Continente Negro de um ponto de vista africano (Gino, 2017).

Além disso, De acordo com Maia e Farias (2020), na Europa, a Escola dos Annales, por volta de 1930 e nas gerações subsequentes, desempenhou um papel significativo na formação de discussões sobre uma nova abordagem historiográfica. Essa História Cultural, que surgiu da Escola dos Annales, visava explorar caminhos de pesquisa historiográfica e histórica até então inimagináveis.

À medida que essa abertura progredia, os séculos XX e XXI testemunharam o surgimento de novos conceitos, formas de conhecimento e metodologias, particularmente exemplificados pelo Grupo Modernidade/Colonialidade e pela Teoria Decolonial. Não obstante, as transformações relativas à reimaginação da história africana tornaram-se notavelmente mais pronunciadas após a Segunda Guerra Mundial e coincidiram com a independência efetiva das nações africanas, iniciada na década de 1950.

Ao longo desse período e posteriormente, houve um aumento acentuado no engajamento e na erudição de intelectuais africanos em relação à exploração de seu próprio continente. Essa geração, tendo adquirido proficiência em metodologias europeias de pesquisa histórica, começou a estabelecer sua própria perspectiva sobre o passado da África, buscando desvendar a identidade cultural que o colonialismo havia buscado oprimir. Além disso, é possível destacar ainda a ascensão de um movimento historiográfico africano durante a década de 1960, que se contrasta com a historiografia do século XIX ao iniciar uma análise da história africana que enfatiza a tradição oral, divergindo da concepção europeia de narrativa histórica (Maia; Farias, 2020).

No Brasil, a Frente Negra Brasileira tem sido um movimento social significativo desde 1930. Posteriormente, em 1979, surgiu o Movimento Negro Unificado (MNU), caracterizado por origens e diferenças políticas distintas em relação ao seu antecessor. A agenda do MNU abrange não apenas questões sociais, mas também atividades acadêmicas. Embora seu movimento tenha raízes no ativismo político, também foi intelectualizado, concentrando-se em debates relacionados à sociologia, antropologia, história e economia, refletindo particularmente as origens de seus líderes fundadores (Maia; Farias, 2020).

É importante enfatizar que mesmo no período colonial e escravocrata no Brasil, a comunidade negra sempre se articulou e resistiu, dentro de um processo de ressignificação social e cultural, que após a abolição da escravatura este processo de organização se

intensifica por parte da comunidade negra. Pois mesmo com a escravidão e a marginalização sistêmica de indivíduos negros em nosso país, várias organizações existiam antes do Movimento Negro, incluindo o “Clube dos Homens Negros 13 de Maio (1902), o Centro Literário dos Homens de Cor (1903), a Sociedade União Cívica dos Homens de Cor (1906) e a Associação Protetora dos Negros Brasileiros (1917)” (De Paula; Felício, 2020, p. 351).

É evidente que a historiografia brasileira foi significativamente moldada pela ideologia nacionalista em torno do mito da democracia racial. Entre 1910 e 1940, Gilberto Freyre e Monteiro Lobato foram figuras celebradas nos círculos intelectuais, com Freyre mantendo um papel particularmente influente na historiografia brasileira até a década de 1970. Durante esse período, acadêmicos como Florestan Fernandes, Lélia Gonzalez, Carlos Hasenbalg e Abdias Nascimento começaram a contestar as noções predominantes de democracia racial, impregnadas de vieses eurocêntricos (De Paula; Felício, 2020).

Compreender que o movimento colonial visa abarcar e, conseqüentemente, subjugar todos os grupos sociais que não pertencem ao polo dominante faz-se necessário. Nas Américas, de modo geral, o processo de ocupação das terras dos povos originários deixou marcas profundas que permanecem presentes até os tempos atuais, assim como ocorre com as populações afrodescendentes. Contudo, é fundamental destacar que, paralelamente a esses processos de violência e expropriação, os movimentos de resistência sempre estiveram presentes em ambos os grupos.

Nesse sentido, discorrer sobre os povos originários e trazer à luz seus processos históricos de luta e enfrentamento também se faz necessário neste texto, como forma de reafirmar suas existências, saberes e estratégias de resistência frente à colonialidade. O impulso do movimento indígena no Brasil começou a ganhar força em 1970, culminando com a criação da APIB (Articulação dos Povos Indígenas do Brasil) em 2005.

Historicamente, as ações políticas em defesa dos direitos dos povos indígenas no Brasil têm se entrelaçado com uma estrutura abrangente que abrange comunidades indígenas em todas as Américas, apesar da formação da APIB. Essas questões giravam predominantemente em torno de preocupações territoriais. A historiografia brasileira frequentemente associa os povos indígenas a questões culturais e os retrata por meio de lentes místicas, primitivas ou romantizadas. Somente nos últimos anos trabalhos pioneiros têm desafiado essa narrativa. Notavelmente, a publicação de Manuela Carneiro da Cunha, "A História dos Índios no Brasil", introduziu novas perspectivas no discurso historiográfico (De Paula; Felício, 2020).

A estrutura educacional no Brasil é predominantemente moldada por uma visão eurocêntrica do conhecimento, um legado da colonização da América Latina iniciada no final

do século XV. Essa influência permeia diversos aspectos da sociedade, particularmente nas instituições e políticas públicas, reforçando o modelo hegemônico estabelecido pelas nações do Norte, europeias e desenvolvidas (Maia; Farias, 2020).

A predominância do eurocentrismo nos sistemas educacionais historicamente levou à subjugação e ao apagamento dos conhecimentos tradicionais oriundos das populações indígenas, particularmente em contraste com as narrativas impostas pelos colonizadores. Nesse contexto, Maia e Farias (2020) afirmam que o conhecimento originário da Europa sempre foi considerado correto, científico, racional e superior, enquanto toda a produção oriunda de outras origens geográficas foi considerada inferior e irracional.

Nesse contexto, os países europeus, em particular aqueles localizados na região ocidental, percebem-se como fundamentais para o desenvolvimento global, com a afirmação da descoberta de novos territórios e da propagação da cultura euro-cristã considerada uma verdade inegável. Portanto, é de fundamental importância reconhecer que o Brasil, assim como a América Latina, abrigava culturas e conhecimentos ancestrais antes da chegada dos colonizadores; portanto, essas terras não foram descobertas, mas sim ocupadas (Viana, 2020).

Viana (2020) destaca ainda que a agenda racista instituída nas colônias buscava marginalizar e obliterar a cultura, a língua e o conhecimento das populações indígenas. Reconhecendo os preconceitos históricos e culturais embutidos nas instituições e políticas públicas, que também se refletem no desenvolvimento educacional da população, torna-se evidente que a educação básica no Brasil perpetua e reflete paradigmas eurocêntricos. Contudo, os educadores e os materiais didáticos utilizados em sala de aula têm a responsabilidade social de contextualizar o conhecimento disseminado, estimulando os alunos a contemplarem os processos históricos associados aos conteúdos que encontram.

O cenário brasileiro, evidenciado por essas leis, apresenta um contraste marcante quando comparado a outros países da América Latina. Atualmente, estima-se que cerca de 350 grupos étnicos diferentes habitem o território brasileiro, comunicando-se em 274 línguas distintas, que juntos formam uma significativa maioria sociodiversitária no continente. Apesar dessa rica diversidade étnica, os indígenas representam uma das menores porcentagens do país, aproximadamente 1%. No entanto, caracterizar esses grupos sob uma perspectiva sociodemográfica continua sendo um desafio (Fonseca, 2024).

Dada essa extensa diversidade étnica, pode-se antecipar uma ampla gama de expressões culturais e variações em estilos de vida e estruturas organizacionais, especialmente quando contrastadas com as tradições de populações não indígenas nas regiões Sul e Norte do Brasil. É crucial reconhecer que esses grupos indígenas não são

homogêneos; eles habitam áreas distintas e se estruturam de acordo com suas circunstâncias e contextos específicos. Além disso, a partir de 2020, é essencial integrar a presença indígena nos ambientes urbanos, garantindo sua representação em universidades e locais de trabalho, dos quais estiveram ausentes por um longo período (Fonseca, 2024).

É importante reconhecer que a luta, nas diversas frentes, para o reconhecimento e reparação histórica dos povos de matriz africana no Brasil sempre existiu e alguns avanços foram conquistados. Uma dessas conquistas foi a promulgação da lei 10639/03, como lembra Luciano Costa (2010), A Lei 10.639/03 apresenta uma nova oportunidade para afrodescendentes desmantelarem noções preconcebidas e promoverem uma nova perspectiva sobre a cultura negra no Brasil. Em vigor há mais de uma década, ela tem revigorado pesquisas sobre o papel da comunidade afrodescendente na sociedade brasileira, particularmente no setor educacional e seus diversos desdobramentos. De fato, como observado por Iolanda de Oliveira, Petronilha Gonçalves Silva e Regina Pahim Pinto (2005, p. 231) em publicação logo após sua implementação, a aplicação da Lei 10.639/03 em instituições de ensino tem suscitado debates significativos:

O esclarecimento sobre a construção histórica das relações sociais, especialmente na educação das crianças e adolescentes, é uma medida preventiva fundamental contra a permanência das estruturas sociais e culturais que dão sustentação a todas as formas de intolerância, de xenofobia, de discriminação e de racismo.

Deste modo, é possível compreender também que, a ação visa corrigir concepções equivocadas sobre a história e a cultura brasileiras, particularmente no que diz respeito à herança africana introduzida pela escravidão e pela migração, historicamente deturpada ou ignorada. Essa narrativa distorcida frequentemente se manifesta em abordagens educacionais que variam da distorção à aceitação acrítica, minando o verdadeiro significado das contribuições africanas para a cultura brasileira. Além disso, leis foram promulgadas para promover o reconhecimento de pessoas negras no ensino superior por meio de ações afirmativas, como cotas raciais, buscando democratizar o acesso e apoiar grupos marginalizados nas instituições acadêmicas.

Conforme observado por Adailton Silva et al. (2009, p. 58):

Destacando a situação de absoluta diferenciação entre negros e brancos e reconhecendo o passado e o presente de discriminação racial, as cotas destacam-se como instrumento de enfrentamento da desigualdade racial no país. Não o único, mas um importante instrumento de equalização de oportunidades, em um contexto histórico em que mesmo o Estado brasileiro foi ator relevante na construção das desigualdades raciais.

Analisando o texto anterior, pode-se dizer que, a legislação ressalta a importância de encarar o ambiente escolar como um espaço multicultural que promove métodos, teorias e procedimentos de ensino inclusivos, visando promover a igualdade de oportunidades para alunos de diversas origens sociais, étnicas e raciais. Enfatiza reformas educacionais que reconheçam e celebrem a diversidade cultural, reparando particularmente as populações afrodescendentes, promovendo o reconhecimento social e a valorização da herança africana. Historicamente, a demanda por igualdade racial impulsionou a busca por uma educação inclusiva que incorpore a história e as perspectivas afro, desafiando a segregação e as ideologias raciais dominantes por meio de currículos multiculturais e afrocêntricos, que tanto fazem falta em nosso currículo.

Fonseca (2024) assinala que, a proposta de um currículo afrocêntrico parece ser de maior relevância. Este currículo visa integrar valores culturais africanos e afro-brasileiros, conforme previsto na Lei 10.639 de 2003. É de suma importância destacar que um currículo, afrocêntrico e multicultural, pretende se afirmar como uma resposta ao eurocentrismo. Essa perspectiva dominante tem sido responsável por uma infinidade de contradições, inconsistências, distorções, anomalias e perturbações, contribuindo significativamente para as tensões que definem as relações étnico-raciais nos contextos educacionais. Contudo, essas narrativas e práticas curriculares incorporam uma forma nítida e intencional de resistência nos ambientes escolares aos quais estão associadas.

A noção de eurocentrismo não é um desenvolvimento recente nem uma categoria semântica historicamente estabilizada; ao contrário, sua aplicação nas diversas frentes, torna-o altamente problemático, a menos que se considere cuidadosamente o contexto e o significado pretendido. Apareceu frequentemente em debates em torno de currículos educacionais, muitas vezes para transmitir uma perspectiva unilateral, tendenciosa e arbitrária que favorece uma visão de mundo e uma subjetividade europeias (Fonseca, 2024).

Fonseca (2024) discute ainda como o eurocentrismo se posiciona como uma perspectiva universal e racional, minando assim outras formas de conhecimento e experiências no discurso educacional. Destaca que o eurocentrismo tem sido um tema significativo de críticas desde o final do século XX, embora pensadores brasileiros tenham se envolvido com o conceito antes, juntamente com o surgimento de disciplinas como Estudos Culturais e Estudos Pós-coloniais. A crítica ao eurocentrismo foi notavelmente apresentada por Edward Said em sua obra de 1978, *Orientalismo*, onde ele argumentou que o eurocentrismo decorre do domínio cultural europeu e perpetua a ideia de superioridade europeia sobre povos e culturas não europeus.

De acordo com Quijano (2005, p. 239), no contexto dos Estudos Decoloniais, o conceito adquire uma definição mais refinada e potencialmente mais funcional:

Eurocentrismo é, aqui, o nome de uma perspectiva de conhecimento cuja elaboração sistemática começou na Europa Ocidental antes de meados do século XVII, ainda que algumas de suas raízes são sem dúvida mais velhas, ou mesmo antigas, e que nos séculos seguintes se tornou mundialmente hegemônica percorrendo o mesmo fluxo do domínio da Europa burguesa. Sua constituição ocorreu associada à específica secularização burguesa do pensamento europeu e à experiência e às necessidades do padrão mundial de poder capitalista, colonial/moderno, eurocentrado, estabelecido a partir da América (...). Não se trata, em consequência, de uma categoria que implica toda a história cognoscitiva em toda a Europa, nem na Europa Ocidental em particular. Em outras palavras, não se refere a todos os modos de conhecer de todos os europeus e em todas as épocas, mas a uma específica racionalidade ou perspectiva de conhecimento que se torna mundialmente hegemônica colonizando e sobrepondo-se a todas as demais, prévias ou diferentes, e a seus respectivos saberes concretos, tanto na Europa como no resto do mundo.

Tendo em vista a citação mencionada anteriormente, é possível compreender que, embora sua extensão considerável, o texto acima traz à luz todos os impactos da colonização seja no continente africano ou seja aqui nas Américas. Essa natureza unidirecional e portanto, totalitária, do conceito, que frequentemente permeia as diversas áreas da sociedade, atinge diretamente o currículo educacional brasileiro. Portanto, ao abordar a questão étnico-racial brasileira é, na verdade, um reflexo de desafios sistêmicos mais amplos e profundo, que deve ser realizado de maneira urgente. Em termos gerais, e dentro de limites viáveis, o currículo eurocêntrico está significativamente implicado na disseminação e na manutenção de uma ideologia racista, que se manifesta em práticas discriminatórias dentro das instituições educacionais.

De acordo com Nelson Piletti e Walter Praxedes (2010, p. 134):

O eurocentrismo é um dos grandes obstáculos que devem ser superados para que sejam assegurados o acesso e a permanência dos diversos grupos étnico-raciais no sistema escolar brasileiro, uma reivindicação política e educacional dos grupos sociais marginalizados.

Em sentido amplo, o exposto acima nos mostra que muito temos que avançar para garantir uma educação decolonial, reflexiva e plural em nosso país. Pois a narrativa histórica da educação indica que as elites governantes demonstraram iniciativas mínimas para promover a igualdade educacional, e que o colonialismo ainda impera sobre o processo educacional brasileiro. Neste sentido, trabalhos de pesquisa como este, que vão na contra mão deste caminho, se tornam de vital importância para o desenvolvimento de uma educação plural, antirracista, decolonial e

multicultural.

2.2- Princípios e Fundamentos da educação decolonial

Contextualizar o tema e trazer à luz os princípios e fundamentos da educação decolonial se torna necessário a partir do momento que é notório a falta de conhecimento sobre o tema para grande parte da sociedade, uma vez que naturalizado o processo de colonialismo, discutir temas sensíveis à sociedade como racismo e preconceito não é relativamente novo, mas muito ainda se tem para caminhar sobre os mesmos. Desta forma, e através de observação empírica, conversando com colegas de curso do PROEF, com professores da minha unidade escolar, além de professores professoras da minha rede de ensino, a teorização sobre este processo se mostrou mais que necessária.

De início, pode-se dizer que a colonização é caracterizada pela percepção dos indivíduos negros como impuros e inferiorizados devido à cor de sua pele. Foram os europeus que estabeleceram sua própria superioridade e incutiram essa ideologia tanto na população branca quanto nos indivíduos pretos, colonizados ou escravizados. Como articulado por Fanon (2008, p. 90), a inferiorização é o correlato nativo da superioridade europeia. Devemos ter a coragem de dizer: é o racista que cria o inferiorizado. Ao examinar as ramificações psicológicas e sociais do colonialismo, o autor afirma:

(...) começo sofrer por não ser branco, na medida que o homem branco me impõe uma discriminação, faz de mim um colonizado, me extirpa qualquer valor, qualquer originalidade, pretende que seja um parasita no mundo, que é preciso que eu acompanhe o mais rapidamente possível o mundo branco (Fanon, 2008, p.94).

O fenômeno da inferioridade negra não é uma questão de autoimposição; em vez disso, é uma condição estabelecida por um colonizador branco que afirma sua superioridade, reforçando a noção de que a humanidade negra é incapaz de alcançar o sucesso, pois está alienada tanto do mundo quanto da cultura branca. No entanto, mesmo que tente se envolver com isso, está fadado ao fracasso por causa da cor de sua pele.

Por meio da internalização de normas culturais e padrões de sucesso europeus, mesmo em um contexto pós-colonial, indivíduos negros negam sua própria identidade, agindo sob a crença de que alcançar a igualdade com os indivíduos brancos os libertará de sentimentos de inferioridade. No entanto, é amplamente reconhecido que, independentemente de seus esforços ou proximidade com o estilo de vida dos indivíduos brancos, sua inteligência e capacidades estarão perpetuamente sujeitas a escrutínio.

Segundo Fanon (2008), em sua busca por reconhecimento, os indivíduos negros aspiram à assimilação à branquitude para que sua humanidade e habilidades intelectuais sejam validadas. O autor identifica as raízes das questões raciais no contexto colonial, onde um estilo de vida, conhecimento e cultura alternativos foram impostos a esses indivíduos como legítimos e superiores. Esses desafios foram perpetuados ao longo do tempo e continuam a ser internalizados pela população. Parece que os indivíduos brancos se percebiam como detentores de autoridade inerente, enquanto os negros vivenciavam um senso de dependência, visto que a ideologia colonial sugeria uma relação complementar entre os dois.

A insuficiente valorização e a falta de compreensão das culturas não europeias, realizada de forma intencional contribuem para a crença de que apenas as culturas europeias são significativas ou superiores, diminuindo assim das demais.

Atualmente este processo também é verificado através da cultura e do colonialismo estadunidense, que junto com o eurocentrismo criam uma política neoliberal e de dominação cultural, ou seja, o norte global colonizando o sul global. Essa circunstância cria uma desconexão na população, particularmente no Brasil, o que, por sua vez, impulsiona um esforço significativo para aderir a esse paradigma dominante. Contudo, estabelecer uma estrutura educacional que respeite as memórias históricas, os conhecimentos ancestrais e a totalidade da cultura e do desenvolvimento de uma comunidade incentiva a autoidentificação contínua, a resiliência e a busca por ambientes inclusivos, em vez daqueles que fomentam a divisão.

Conforme o exposto acima o conceito de eurocentrismo, citado por Ayres e Brando (2021), está enraizado no capitalismo, na modernidade da Europa Ocidental e na percepção da Europa como padrão de desenvolvimento social e econômico. Essa perspectiva reforça a ideia de que a Europa dita normas para a vida social e o conhecimento, frequentemente marginalizando outras culturas e histórias. Práticas educacionais que questionem essa visão eurocêntrica promovem maior reconhecimento de identidades culturais diversas, como a cultura afro-brasileira, contribuindo para a preservação e o reconhecimento de sua importância histórica por meio de iniciativas como o Festival de Culturas e Celebrações Populares.

A análise dos processos educacionais no Brasil revela a predominância de paradigmas europeus que frequentemente ignoram os contextos históricos, sociais, políticos e culturais singulares do país. As práticas educacionais tendem a reproduzir conhecimentos de origem europeia, servindo principalmente para reforçar identidades coloniais e marginalizar histórias, culturas e expressões artísticas alternativas. Essa abordagem colonial ao ensino dificulta o desenvolvimento de perspectivas diversas e perpetua a exclusão de sistemas de

conhecimento não europeus (Ayres; Brando, 2021).

Esse procedimento revela um quadro preocupante em todo o espectro da educação, desde a educação infantil, passando pelo ensino fundamental, até o superior e pode indicar um problema com a formação de professores, visto sob essa mesma perspectiva. O sistema educacional é profundamente moldado pela estrutura social predominante em um contexto e período específicos, com as instituições educacionais perpetuando a ideologia das classes dominantes. Em essência, a educação adere aos requisitos ditados pela classe dominante e pelo mercado (Ayres; Brando, 2021).

De acordo com Antônio Bispo dos Santos (2015), a educação decolonial surge como um movimento que desafia os fundamentos convencionais da pedagogia, significativamente moldados pelo eurocentrismo. Durante séculos, o conhecimento endossado nas instituições educacionais tem sido principalmente aquele gerado e autenticado pela cultura ocidental, muitas vezes em detrimento das formas de conhecimento indígenas, africanas e populares. Esse fenômeno levou à marginalização de identidades e à supressão das vozes pertencentes a comunidades inteiras. Contudo, a educação decolonial visa resgatar esse conhecimento, valorizando os diversos métodos de compreensão do mundo e reconhecendo a multiplicidade de experiências humanas.

Refletir sobre uma educação decolonial não implica descartar ou rejeitar todo conhecimento produzido a partir da perspectiva europeia. Em vez disso, este trabalho reconhece a importância do conhecimento oriundo de origens afro-brasileiras, promovendo uma abordagem educacional que altera a perspectiva de compreensão. É essencial articular de forma nítida para estabelecer uma atmosfera segura e fortalecedora para discussões que desafiem a hegemonia do norte global e assim defender as práticas existenciais sob as perspectivas decoloniais em contextos formais.

Ademais, é importante destacar ainda que, em relação aos princípios fundamentais da perspectiva decolonial, pode-se dizer que este configura-se como sendo o exame da colonização do pensamento. Antônio Bispo dos Santos (2015), ilustra que a colonização se estendeu para além da mera ocupação territorial, abrangendo a imposição de uma visão de mundo monoteísta, euro cristão, linear e excludente. Essa estrutura reduziu a diversidade cultural a categorias simplificadas como "índio" ou "negro", deixando de reconhecer as autoidentificações e a riqueza inerentes a cada comunidade.

Antônio Bispo dos Santos (2015) complementa ainda que, em relação ao objetivo da educação decolonial, é possível constatar que esta passa a dismantelar essas classificações, fomentando uma perspectiva crítica e libertadora. Além disso, outro princípio essencial é o reconhecimento das visões de mundo defendidas pelos povos tradicionais. Em contraste com

a lógica vertical e patriarcalmente organizada do cristianismo monoteísta, as visões de mundo politeístas afro-pindorâmicas são organizadas de forma circular e comunitária. Essa distinção não é meramente religiosa; ela impacta significativamente estilos de vida, estruturas sociais e abordagens educacionais. Ao reconhecer essas diversas visões de mundo, a educação decolonial abre caminho para práticas pedagógicas mais inclusivas e igualitárias e traz a luz um outro modo de pensar a existência humana.

De acordo com Campos e Perrude (2025), transformar o ambiente escolar em um espaço que enfatize a história sob uma perspectiva decolonial auxilia no distanciamento da ignorância e na visibilização da cultura afro-brasileira. Essa abordagem pode cultivar um senso de identificação entre estudantes de origem afro-brasileira, reforçando a (re)afirmação de suas identidades e promovendo a compreensão de que nenhuma inferioridade deve ser associada à cor da pele. Ao priorizar e facilitar a narração da história afrodescendente sob uma perspectiva contracolonial e destacar as experiências dos povos pretos, o processo educacional pode aumentar a conscientização e a valorização de culturas que diferem da narrativa dominante, considerada única ou superior. Tais esforços contribuem para o desenvolvimento de uma sociedade que honra a diversidade, formando cidadãos capazes de reconhecer e confrontar as estruturas raciais e conseqüentemente sociais.

Campos e Perrude (2025) complementam ainda que, a cultura afrodescendente desempenha um papel significativo na formação da população brasileira por meio de suas tradições, expressões e práticas culinárias; no entanto, frequentemente permanece desconhecida no setor educacional.

Embora exerça influência, não é apreciada nem explicitamente reconhecida, pois em sua maioria fica relegado a apresentações pontuais, muitas vezes em datas “comemorativas” ou eventos específicos, quase como uma cultura “exótica”, mas pouco se faz para que a mesma faça parte de um processo educacional estruturado.

A implementação das Leis 10.6393 e 11.645 exige sua integração ao currículo, mas os educadores frequentemente carecem de formação suficiente para abordar esse tema de forma eficaz. É importante enfatizar que as discussões em torno da cultura afro-brasileira em ambientes educacionais não devem ser movidas apenas por obrigações legais, mas sim pelo reconhecimento de sua contribuição integral para a identidade do povo brasileiro.

A cultura afrodescendente, que abrange influências africanas e afro-brasileiras, possui inúmeros elementos que facilitam a educação, transcendendo meras características fenotípicas, como cor da pele e textura do cabelo. Essa herança cultural é carregada de ancestralidade, saberes formais e informais de muita ciência e tecnologia, caracterizada por uma riqueza de mitos e narrativas, um vocabulário único, bem como tradições culinárias,

medicinais, musicais, de instrumentos e formas de lutas e de danças distintas. Ou seja, existe todo um modo de vida do povo preto que precisa vir à luz nas escolas, nos meios de educação formal.

Conforme entendimento de Antônio Bispo dos Santos (2015), é possível compreender que, a educação decolonial é fundamentada no conceito de resistência histórica. Espaços como quilombos, comunidades indígenas e movimentos camponeses serviram como arenas para o desenvolvimento de alternativas sociais à agenda colonial. Nessas comunidades, a terra era percebida como um recurso compartilhado e o trabalho era caracterizado por uma relação harmoniosa com a natureza, e não como uma forma de punição. Essas experiências ilustram que modelos sociais que vão no sentido contrário do eurocristão, têm existido consistentemente e são alternativas viáveis para as abordagens contemporâneas de vida e educação.

Ainda nesse território e levando em consideração o entendimento de Antônio Bispo dos Santos (2015) pode-se dizer que, um fundamento de suma importância para a cosmovisão afropindorâmica é a biointeração, um conceito proposto por Nego Bispo. Este conceito fornece uma estrutura para compreender a vida através da lente da interdependência entre os humanos e o mundo natural. Em contraste com a lógica do capitalismo, que tende a explorar e esgotar os recursos naturais, a biointeração enfatiza a importância da harmonia e do respeito ao meio ambiente. Integrar este princípio às práticas educacionais implica instruir crianças e adolescentes sobre como se envolver com o mundo de forma responsável e colaborativa.

Além disso, é de suma importância compreender que o pensamento originário africano fez contribuições significativas para vários domínios científicos, dentro da medicina, da ciência, das artes e da filosofia, além de astronomia e o desenvolvimento de instrumentos de navegação e localização por exemplo. O envolvimento com esses tópicos promove a diversidade cultural e fomenta um senso de pertencimento entre os alunos e alunas, permitindo-lhes abraçar sua identidade como membros integrais dessa cultura e integrá-la à sociedade em geral, desafiando, assim, a narrativa de inferioridade que tem sido imposta aos indivíduos de ascendência africana desde a era da colonização (Dos Santos et al. 2025).

Dos Santos et al. (2025) complementa ainda que, a herança cultural africana é expressa por meio de uma variedade de meios, abrangendo literatura, religião, arte, tradições orais, práticas culinárias, atividades físicas como capoeira e dança, além da música. Um exemplo disso é a filosofia Ubuntu, que concebe o mundo e a humanidade como interligados entre todos os seres vivos. No entanto, as manifestações culturais de indivíduos afrodescendentes enfrentam inúmeros preconceitos que permeiam a sociedade brasileira. Essa sociedade é formada principalmente pela miscigenação de populações brancas, pretas,

pardas e indígenas

No entanto, ao examinar essas práticas culturais, observa-se um padrão histórico de perseguição e criminalização sob as mesmas, como evidenciado pelas experiências da capoeira, do samba e pelos desafios constantes enfrentados pelos centros de umbanda e terreiros de candomblé.

Inicialmente, a capoeira foi marginalizada e criminalizada pelo Código Penal original, com a proibição de qualquer atividade física que demonstrasse agilidade, refletindo a repressão social às expressões culturais africanas e perpetuando o racismo. A prática era proibida em espaços públicos, evidenciando a intolerância social mais ampla em relação às práticas culturais afrodescendentes. Além disso, a colonização portuguesa influenciou significativamente a dinâmica racial brasileira ao estabelecer estruturas hierárquicas baseadas em classificações raciais e sexuais, fomentando uma sociedade enraizada em ideologias racistas que continuam a ser negadas ou ocultadas, apesar do mito do Brasil como uma democracia racial (Gonzalez, 2020).

[...] no caso das sociedades de origem latina, temos o racismo disfarçado ou, como eu o classifico, racismo por denegação. Aqui, prevalecem as “teorias” da miscigenação, da assimilação e da “democracia racial”. A chamada América Latina que, na verdade, é muito mais ameríndia e amérficana do que outra coisa, apresenta-se como o melhor exemplo de racismo por denegação (Gonzales, 2019, p.358)

Conforme entendimento do texto acima citado, sabe-se que a negação do racismo, contribui para a manutenção de hierarquias raciais nas sociedades latino-americanas que promovem a democracia racial e o branqueamento. Essa negação traduz em certa forma o modo de pensar de grande parte da sociedade brasileira, que de maneira intrínseca subjuga de forma sistêmica as populações pretas e indígenas, perpetuando sua marginalização. Há exemplo disso temos o mito da democracia racial, explicitado por Gomes, 2005

O mito da democracia racial pode ser compreendido, então, como uma corrente ideológica que pretende negar a desigualdade racial entre brancos e negros no Brasil como fruto do racismo, afirmando que existe entre estes dois grupos raciais uma situação de igualdade de oportunidade e de tratamento (Gomes, 2005. P.57)

Diante de um contexto social que perpetua estereótipos racistas e excludentes, o discurso em torno da educação decolonial facilita, como ilustrado por Ana Mae Barbosa em seu papel como arte-educadora, um reexame do próprio ponto de vista, enraizado no desconforto associado ao pensamento colonizado. Esse processo incentiva os indivíduos a identificar, examinar e reconhecer padrões que equiparam a identidade europeia a noções de superioridade (Barbosa, 2020).

Apesar disso, é importante mencionar ainda a importância da oralidade como um princípio fundamental na educação decolonial. Embora a escrita tenha servido

como instrumento de poder e opressão, a oralidade desempenhou um papel de suma importância na salvaguarda das memórias e do conhecimento das comunidades tradicionais de Matriz Africana e também para os Povos Originários. Bispo (2015) observa que a palavra falada permaneceu intacta apesar da queima de livros ou da destruição de símbolos. Incorporar a oralidade na sala de aula é reconhecer a validar histórias, canções e tradições e conhecimento dos povos afropindoramicos, que incorporam valores ancestrais e de luta de resistência.

Portanto é de fundamental importância aumentar o sentido dessa existência, para que o silenciamento teórico e a baixa qualidade de saberes não oriundos da classe dominante, eurocristã possam ser enfrentados, abrindo caminho para o conhecimento e as histórias feitas pelos povos pretos e indígenas.

Pensar na escola como um espaço decolonial, seguindo as leis 10.639/03 e 11.645/08 que trazem conteúdos de História e Cultura Afro Brasileira, é uma forma de dar chance para se livrar da cultura que domina. Os conhecimentos históricos de um povo e o ato de resgatar a memória esquecida faz emergir sentimentos, reconhecimento e pertencimento, bem como abandonar as heranças escravistas, racistas, de superioridade e até mesmo capitalistas deixadas pelo colonialismo.

O saber da grande riqueza cultural africana e do Brasil pode ajudar a diminuir os atos de preconceito e racismo, permitindo uma ação antirracista e a busca por políticas que incluam essas pessoas em todos os lugares. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) mostram que existem dificuldades históricas para lidar com a diversidade cultural:

Historicamente, registra-se dificuldade para lidar com a temática do preconceito e da discriminação racial/étnica. O país evitou o tema por muito tempo, sendo marcado por mitos que veicularam uma imagem de um Brasil homogêneo, sem diferenças, ou, em outra hipótese, promotor de uma suposta democracia racial (Brasil, 1997, p. 20).

A discussão sobre a cultura afrobrasileira nas escolas promove a compreensão da rica diversidade cultural do país e ajuda a minimizar os preconceitos. Ao estudar festivais, movimentos culturais e expressões artísticas, os alunos (as) podem desenvolver um senso de identidade e apreço por culturas não dominantes. A incorporação desses temas na educação promove a conscientização, o respeito pela diversidade e a formação de cidadãos informados e culturalmente conscientes. (Marinho, 2023).

A educação com uma visão decolonial abrange a cultura de modelo américo, criando um clima onde os alunos (as) compreendam a cultura brasileira e a formação do povo que mora aqui com suas influências africanas e não só europeias; essa reflexão permite que eles e elas percebam essa cultura em si mesmos e nos lugares onde estão. Parte-se

do princípio que o pensamento colonial existe nos lugares que foram colonizados na América Latina. A busca por uma quebra do modo de vida e conhecimentos coloniais, portanto se faz necessário, uma vez que nós enquanto latino americanos vivemos este modo de vida, desde sempre. Essa ruptura contribui para a reflexão e a análise crítica das questões impostas pelo colonialismo, ao buscar a libertação dos povos colonizados e o (re)conhecimento de suas culturas e saberes, os quais, ao longo do processo colonial e também no período posterior a ele, foram sistematicamente oprimidos e silenciados em suas múltiplas formas de expressão. Afinal, ainda hoje se perpetua a imagem da escravidão e da inferioridade do afrodescendente (Marinho, 2023).

A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Educação 2019), do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) mostrou que 71% dos jovens fora da escola eram negros, enquanto um pouco acima de 27% eram brancos. Em relação ao alfabetismo, o número de pessoas negras com 15 anos ou mais chega a 8,9% enquanto 3,6% são brancos. Ao verificar os dados ligados à evasão escolar notou-se uma queda nos números para estudantes brancos; seguida por um aumento no abandono entre os negros. O colonialismo e a escravidão deixaram marcas que vão muito além do período em que aconteceram, um dos efeitos disso pode ser visto ao verificar esses números e notar a dificuldade em relação ao acesso dos estudantes pretos no ambiente escolar.

Quijano (2005, p. 122), ao definir o eurocentrismo, coloca nessa criação o conceito de pensamento decolonial e a busca por justiça social e epistêmica.

Sob [...] a codificação das relações entre europeu/não-europeu, raça é, sem dúvida, a categoria básica. Essa perspectiva binária, dualista, de conhecimento, peculiar ao eurocentrismo, impôs-se como mundialmente hegemônica no mesmo fluxo da expansão do domínio colonial da Europa sobre o mundo.

Com isso fica evidente que a divisão por raças e o desprezo pelas culturas de raiz africana não é algo natural, mas sim resultado da separação imposta pelo colonialismo que visava manter a superioridade branca por meio do menosprezo de outras culturas em especial a cultura afrobrasileira. Algo parecido pode ser visto em Fanon (2008) ao trazer à luz que essa divisão por raças ajuda na manutenção de injustiças, defendendo que todos recebam um tratamento que seja humano.

A partir do entendimento do exposto acima, é que através do processo de não normalização das opressões ligadas à história e cultura de um determinado povo, que se caminha para a libertação do mesmo, conforme trazido por Freire (2005) só se volta a sua condição de autor quando sua situação de oprimido/colonizado é vista, a partir daí uma ação que segue esse conhecimento leva à libertação do sujeito. Percebe-se que sem essa

libertação o processo de ordenação raciais trazido pelo colonialismo, no qual é negado o acesso a muitas culturas existentes, chega-se a uma realidade em que o colonizado é configurado em uma condição semelhante à do opressor tomando para si e usando em práticas, atitudes e ideais do colonizador.

A colonização que aconteceu nas Américas visava harmonizar um jeito de viver e pensar, para isso se usa de três elementos primários que afetam a vida diária da totalidade do mundo: a colonialidade do poder, o capitalismo e o eurocentrismo (Quijano, 2005).

A dominação europeia, nessa perspectiva se torna extremamente negativa, pois resulta na apreciação do saber com um viés único, afetando na inferiorização de um povo e consequente na negação dos saberes antigos e culturais não europeus. Assim o negro rebaixado deseja ser o branco pois só assim será reconhecido como igual (FANON 2008).

Depois disso, uma série de regras criadas pelo colonizador são reproduzidas pelos colonizados. É importante ressaltar que a colonização é fator primário, mas não o único, já que o modo de vida e produção pautado no capitalismo contribuíram com o processo de reprodução e valorização de culturas únicas. Ao buscar a desconstrução desse estreitamento das relações e o desfazimento da expropriação cultural resultante do processo colonial. Por sua vez, Mota Neto (2016) cita uma pedagogia decolonial com base popular, para que se possa mudar a forma dominante imposta aos países colonizados. Sobre a educação popular o autor diz que:

[...] ao invés de promover uma forma de educação que reproduza o que vem de fora (os valores das classes dominantes, a ideologia do capitalismo, a mentalidade colonial) e o que já está estabelecido, [...] procura, ao contrário, construir uma educação a partir do povo, de sua cultura, de seus interesses (Mota Neto, 2016, p.119).

Compreende-se então que quando os processos educativos se baseiam no olhar cuidadoso à história, cultura e formação das pessoas a quem são direcionados, a educação, feita de maneira crítica com visão decolonial, auxilia no reconhecimento do indivíduo e mostra uma quebra do *modus operandis* que repete a forma dominante.

Conforme destaca Antônio Bispo dos Santos (2015), um princípio adicional é a convergência de conhecimentos. Bispo destaca que as interações entre diversas visões de mundo não precisam levar à fusão ou à obliteração; ao contrário, podem servir como uma experiência mutuamente enriquecedora. A educação decolonial defende essa prática de escuta atenta, na qual cada forma de conhecimento é honrada em sua singularidade. Isso exige o abandono do domínio do conhecimento acadêmico e a acolhida dos saberes dos Mestres e Mestras da cultura popular e dos povos tradicionais, sejam elas Quilombolas, das Comunidades Indígenas e dos Povos de Terreiro.

A educação decolonial está fundamentalmente enraizada no conceito de memória e ancestralidade de conhecimento e de resistência. O resgate de histórias marginalizadas, incluindo as de Palmares, Canudos ou Pau de Colher ²(Bispo, 2015) serve para ilustrar que a opressão tem sido consistentemente enfrentada com resistência. Esses momentos históricos motivam gerações sucessivas a desafiar a aceitação passiva às injustiças. Dentro das instituições educacionais, o engajamento com essas memórias fortalece a identidade de alunos que frequentemente se veem sem representação no currículo convencional (Bispo, 2015).

Rufino (2019) adiciona que a colonização se mostra uma maneira de quebrar as pessoas, já a descolonização enquanto faze social e luta revolucionária deve tornar-se um processo inventivo de novas formas e o retorno do encantamento do mundo. Ao falar sobre o efeito ruim das colonizações sobre certos povos, traz a luta decolonial como uma chance para construir uma sociedade cheia de indivíduos cientes do passado e capazes a agir juntos em favor de uma sociedade igualitária e justa.

Portanto e diante de todo o exposto acima, fica nítido que o colonialismo deixou marcas profundas, para além de quando as colônias existiam, permitindo que as pessoas não brancas fossem tratadas como menor, em face à branquitude, assim como seus saberes e sua cultura. O colonialismo também espalhou diversos ideais de dominação que refletem e trazem diversos impactos negativos na sociedade contemporânea. Esse processo é notório pelo modo de vida da maioria da população que enxerga cultura europeia como um modelo a ser seguido e valorizado (Dos Santos et al. 2025).

Ao longo desta escrita é possível perceber que o Princípio Decolonial é a ação de mostrar a cultura e história a partir da visão do oprimido que resiste, para que as pessoas saibam a história da formação de seu povo, país e cultura. Uma boa forma de evidenciar essa ação é a busca por uma possível reorganização social podendo ocorrer por meio dos espaços formais de ensino. Almeja-se que a partir de uma Educação Decolonial que a sociedade (re)conheça, identifique, compreenda, respeite e acima de tudo, valorize as Sabedorias Ancestrais do Povos Quilombolas, das Comunidades Indígenas e dos Povos de Terreiro. E é neste processo que a pesquisa em questão se desenrola, buscando caminhos para tal valorização, que se mostra através de todos os expostos, imprescindível, em tempo atuais.

² Palmares, Canudos e Pau de Colher, foram e são comunidades quilombolas que passaram por um processo de dizimação.

2.3 A Capoeira como tecnologia de Resistência, no contexto da Colonialidade

A contextualização histórica se faz necessária porque queremos mostrar em que medida a capoeira é pertinente enquanto conteúdo da Educação para as Relações Étnico-Raciais e para que o leitor perceba como, a partir da formação da sociedade brasileira, foi constituído o indivíduo capoeira. Destacamos, também, que foi com base no *habitus* social, que essa manifestação resistiu a todo processo de repressão (Fontura; Guimarães, 2002).

Conforme entendimento de Elias (1994, p. 150):

Esse *habitus*, a composição social dos indivíduos, como que constitui o solo de que brotam as características pessoais mediante as quais um indivíduo difere dos outros membros de sua sociedade. Dessa maneira, alguma coisa brota da linguagem comum que o indivíduo compartilha com os outros e que é, certamente, um componente do *habitus* social_ um estilo mais ou menos individual, algo que poderia ser chamado de grafia individual inconfundível que brota da escrita social.

Definiremos o praticante individual de capoeira de acordo com esse conceito até chegarmos à compreensão do capoeirista individual. Essa abordagem nos permitirá compreender a trajetória histórica dessa expressão cultural na capoeira, traçando seu desenvolvimento desde os primeiros registros documentados, incluindo referências literárias onde o termo "praticante de capoeira" foi utilizado (Machado; Costa, 2016).

Da mesma forma, durante o período de institucionalização, quando a capoeira ganhou reconhecimento como esporte, emergiu a identidade do capoeirista. Consequentemente, torna-se evidente que esses indivíduos foram moldados pelo *habitus* social relevante a cada contexto histórico.

De acordo com Elias (1994, p. 7):

Dispomos dos conhecidos conceitos de "indivíduo" e "sociedade", o primeiro dos quais se refere ao ser humano singular (...) existindo em completo isolamento, enquanto o segundo costuma oscilar entre duas ideias opostas, mas igualmente enganosas. (...) as palavras de que dispomos, os conceitos que influenciam decisivamente o pensamento e os atos das pessoas que crescem na esfera delas, fazem com que o (...) indivíduo e a (...) sociedade, pareçam ser duas entidades ontologicamente diferentes.

A pesquisa sobre capoeira destaca uma clara distinção entre seus conceitos centrais e seu contexto social, enfatizando que os praticantes estão intrinsecamente ligados ao ambiente de onde ela se originou. Historicamente, a capoeira está intimamente ligada à história mais ampla do Brasil, particularmente à era da escravização do povo negro, durante a qual muitos documentos foram perdidos ou destruídos devido à negligência das autoridades e à supressão de registros relacionados à escravidão (Simões, 2020).

A prática da capoeira está profundamente enraizada aos processo histórico e de

formação do que hoje chamamos de Brasil, surgindo como uma resposta à exploração e ao tratamento brutal de africanos escravizados trazidos aos nosso país após a subjugação da população indígena. Esse contexto histórico ressalta a importância cultural e social da capoeira como um símbolo de resistência e resiliência dentro de comunidades marginalizadas.

A dinâmica entre os senhores e os escravizados era de posse, decorrente da compensação financeira por sua aquisição. Os senhores acreditavam ter o direito de impor o trabalho mais árduo aos escravizados. A este respeito, Areias (1996, p. 11) afirma:

Trabalhando num regime de sol a sol, comandados pelos chicotes dos feitores, eles derrubavam as matas, preparavam a terra, plantavam a cana e produziam, com o amargor do seu sofrimento, o açúcar, doce riqueza dos seus senhores.

De acordo com alguns autores e estudiosos, a capoeira se originou como uma forma de manifestação ritualística criada por indivíduos negros na África. Contudo, existe uma vertente que defende que sua criação e desenvolvimento surge durante a era do colonialismo brasileiro e após a chegada de africanos escravizados, emergindo como um meio de autodefesa dos escravos contra seus opressores nas plantações (Santos, 1990, p. 19).

Na visão de Pastinha (1988, p. 26): “Não há dúvida que a capoeira veio para o Brasil com os escravos africanos”.

Na concepção de Marinho (1956):

Para outros pesquisadores, estudiosos da cultura afro-brasileira, africana e historiadores, a capoeira surgiu no Brasil por um processo de aculturação em prol da liberdade humana da raça negra escravizada pelos dominantes da época do Brasil colonial (SANTOS, 1990, p. 19).

A origem da capoeira está ligada aos escravizados africanos que, na falta de armas para autodefesa, desenvolveram suas próprias técnicas de combate utilizando seus corpos e expressões culturais como dança e canto, conforme descrito por Areias (1983). Posteriormente, Areias (1996) enfatizou que essas práticas foram aprendidas com a natureza e as tradições africanas, servindo como forma de autodefesa contra inimigos. Reis (1997a) observou ainda que a capoeira surgiu como uma manifestação cultural nascida da luta pela liberdade durante a escravidão no Brasil, embora alguns estudiosos questionem sua origem exclusivamente brasileira, dada a presença de africanos bantos em outros países.

Conforme Capoeira (1998, p. 34):

Temos agora uma idéia de como nasceu a capoeira: mistura de diversas lutas, danças, rituais e instrumentos musicais vindos de várias partes da África. Mistura realizada em solo brasileiro, durante o regime de escravidão, provavelmente em Salvador e no Recôncavo Baiano durante o século XIX.

É importante destacar o trabalho do pesquisador Rego (1968), que, com base em uma extensa coleção de registros escritos e, notavelmente, por meio de interação e diálogo contínuos com indivíduos daquela época ou aqueles que eram mais velhos e praticavam capoeira na Bahia, afirma que a capoeira se originou no Brasil, concebida por africanos e posteriormente desenvolvida por seus descendentes afro-brasileiros.

Um reconhecimento adicional ocorreu em 26 de dezembro de 1972, durante uma sessão da CND, com a ata registrada em 16 de janeiro de 1973. Em 1972, a capoeira foi reconhecida como esporte por meio de um decreto emitido pelo Ministério da Educação (MEC).

Em 1890, a capoeira foi classificada como crime no código penal, especificamente no Capítulo XIII, que trata de Vagabundos e Praticantes de Capoeira, abrangendo os Artigos 402 a 404.

Art. 402. Fazer nas ruas e praças públicas exercícios de agilidade e destreza corporal conhecidos pela denominação capoeiragem; andar em correrias, com armas ou instrumentos capazes de produzir uma lesão corporal, provocando tumultos ou desordens, ameaçando pessoa certa ou incerta, ou inculcando temor de algum mal: Pena de prisão celular por dois a seis meses. Parágrafo único. É considerado circunstância agravante pertencer o capoeira a alguma banda ou malta. Aos chefes, ou cabeças, se importará pena em dobro.

Art. 403. No caso de reincidência será aplicada ao capoeira, no grau máximo, a pena do art. 400. Com a pena de um a três anos. Parágrafo único. Se for estrangeiro, será deportado depois de cumprida a pena.

Art. 404. Se nesses exercícios de capoeiragem perpetrar homicídio, praticar alguma lesão corporal, ultrajar o pudor público e particular, perturbar a ordem, a tranqüilidade ou segurança pública ou for encontrado com armas, incorrerá cumulativamente nas penas cominadas para tais crimes (Código Penal de 1890).

O Artigo 400 da referida legislação foi utilizado como instrumento jurídico de repressão, ao submeter os praticantes de capoeira a trabalhos forçados e à utilização compulsória em projetos de construção, incluindo presídios. Ainda que a perseguição à Capoeira já estivesse em curso, durante o período escravocrata os corpos negros eram, paradoxalmente, protegidos apenas na medida em que representavam valor econômico para seus senhores, o que limitava punições mais severas. Com a instauração da República e o discurso da “liberdade” formal, essa proteção deixou de existir, lançando a população negra a uma condição de abandono, controle e vigilância permanente. Mesmo considerados juridicamente livres, os negros passaram a ser submetidos a novas formas de opressão, agora mediadas pelo Estado e pelo aparato legal.

Nesse contexto, a Capoeira emerge como prática de resistência ativa frente a um

projeto de sociedade que buscava disciplinar, higienizar e excluir corpos negros do espaço público. As normas republicanas, orientadas pela manutenção da “ordem”, legitimavam a retirada das ruas daqueles classificados como “indesejáveis”, categoria na qual eram incluídos mendigos, desempregados, embriagados e, de forma recorrente, os capoeiristas.

Longe de significar desordem, a presença desses sujeitos nas ruas expressava modos próprios de existir, circular e resistir em uma cidade que lhes negava direitos. Assim, a criminalização da Capoeira revela não apenas um mecanismo de repressão estatal, mas também o reconhecimento implícito da potência política, cultural e organizativa do povo negro, que, mesmo diante da violência institucional, manteve vivas suas práticas, saberes e estratégias de sobrevivência.

Conforme destaca Fontura e Guimarães (2022), em 1928, Mestre Bimba afirmou ter desenvolvido a Capoeira Regional. Segundo Muniz Sodré, as ideias de Zuma desempenharam um papel significativo no estabelecimento dessa nova forma: "Houve, certamente, contato entre os discípulos de Bimba e o manual de Aníbal Burlamaqui". Contudo, o contexto histórico subsequente também favoreceu a introdução da Capoeira Regional, particularmente durante o Estado Novo, instaurado em 1937. Nesse mesmo ano, iniciou-se o movimento pela descriminalização da capoeira, permitindo que Bimba obtivesse autorização para operar seu Centro de Cultura Física e Capoeira Regional.

A capoeira foi reconhecida inicialmente como esporte sob o título "Luta Brasileira (Capoeiragem)" pela Lei Federal 3.199, promulgada em 14 de abril de 1941, que levou à criação do Departamento Nacional de Capoeira dentro da Confederação Brasileira de Boxe. Posteriormente, em abril de 1953, obteve o reconhecimento formal como esporte por meio da Deliberação 071 do Conselho Nacional de Desportos (CND). Posteriormente, em 1954, foi apresentada a Getúlio Vargas em Salvador, juntamente com o governador do estado, Juracy Magalhães. Durante esse evento, o presidente teria descrito a capoeira como o único esporte autenticamente nacional (Fontura; Guimarães, 2022).

A desmarginalização da capoeira coincidiu com a decisão do Estado brasileiro de nacionalizá-la, levando o governo da Bahia, durante a era Vargas, a permitir o funcionamento da escola do Mestre Bimba. Em contrapartida, o Mestre Bimba defende a capoeira como uma forma de combate originária do Brasil. A caracterização da capoeira como uma "arte marcial brasileira" referenciou as primeiras iniciativas públicas que influenciaram o cotidiano dos capoeiristas.

Essa perspectiva, no entanto, permanece controversa até os dias atuais. Enquanto alguns a defendem como fundamental para a preservação da Capoeira em um contexto de repressão, outros, especialmente Mestres da Capoeira Angola, a criticam, por entenderem

que tal enquadramento pode diluir suas raízes africanas.

Entre as figuras-chave estava Mestre Pastinha, que serviu como força motriz do Centro Esportivo de Capoeira Angola – Ceca. Este estabelecimento, originalmente formado como uma associação, reunia pessoas que frequentavam Gengibirra, notável centro de capoeira na década de 1930. Esses indivíduos incluíam Amorzinho, Noronha, Totonho de Maré, Livino Diogo, Onça Preta, Olímpio, Zeir, Victor H. U. e Alemão, filho da Maré. Na década de 1940, evoluiu para a academia de Mestre Pastinha (IPHAN, 2014).

A Capoeira alcança reconhecimento nacional ao longo do século XX, tendo como epicentro a Bahia, onde se consolida como prática cultural de forte protagonismo político, pedagógico e simbólico. Esse processo foi impulsionado de maneira decisiva tanto por Mestre Bimba quanto por Mestre Pastinha, figuras de igual importância para a história da Capoeira Baiana. Enquanto Bimba estruturava a Capoeira Regional, dialogando estrategicamente com as instituições formais, Pastinha afirmava a Capoeira Angola como guardiã da ancestralidade africana, preservando seus rituais, valores e fundamentos filosóficos. Longe de se configurarem como projetos antagônicos, ambos contribuíram, a seu modo, para a ampliação da Capoeira enquanto prática legítima, viva e plural.

A escola de Mestre Pastinha, localizada no Pelourinho, tornou-se um importante ponto de encontro não apenas para praticantes tradicionais da Capoeira Angola, mas também para intelectuais, artistas e turistas interessados em vivenciar a roda como espaço cultural, estético e político. Esse contexto favoreceu a circulação da Capoeira para novos territórios, resultando nas primeiras viagens organizadas de grupos pelo Brasil e, posteriormente, para fora do país, ampliando sua visibilidade e reconhecimento (IPHAN, 2014). A Capoeira Baiana, nesse período, deixa de ocupar apenas os espaços marginalizados e passa a transitar por circuitos culturais mais amplos, atravessando fronteiras sociais, geográficas e simbólicas.

A partir da década de 1950, observa-se um aumento significativo de registros documentais sobre a Capoeira, sobretudo em jornais e revistas. Ainda assim, apesar do ambiente efervescente vivido pela Capoeira Baiana e do interesse crescente de intelectuais de diversas áreas do conhecimento, há uma lacuna importante nas pesquisas acadêmicas sobre esse período, o que dificulta uma análise mais aprofundada das práticas e das experiências cotidianas dos capoeiristas (IPHAN, 2014). Paralelamente, surgem figuras fundamentais como os mestres Waldemar e Cobrinha Verde, cujas academias de Capoeira Angola, fundadas entre o final da década de 1940 e os anos 1950, desempenharam papel central na formação de uma nova geração de capoeiristas.

As rodas de domingo promovidas por esses mestres, localizadas nos bairros da Liberdade e do Chame-Chame, reuniam importantes nomes da Capoeira da época como

Traíra, Najé, Onça Preta, Cabelo Bom, e Bugalho e funcionavam como verdadeiros centros de resistência, como Quilombos urbanos e guardiões do saber ancestral. Suas academias, situadas nos arredores de Salvador, atuavam como instituições culturais abertas, integrando moradores locais, visitantes de outras regiões e estrangeiros atraídos pela força simbólica da Capoeira Baiana (Fontura; Guimarães, 2022).

Dentre esses espaços, destaca-se o Barracão do Mestre Waldemar, no bairro da Liberdade, reconhecido como um dos principais centros de Capoeira da década de 1950. O local tornou-se referência não apenas para capoeiristas, mas também para pesquisadores e artistas de diferentes áreas, como a musicóloga Eunice Catunda, o fotógrafo Pierre Verger, o artista visual Carybé, o escritor Jorge Amado, o escultor Mário Cravo e o cineasta Alexandre Robatto, diretor do filme *Vadição* (1954). A relevância histórica desse espaço encontra-se registrada na obra *Barracão do Waldemar*, de Frede Abreu (IPHAN, 2014).

Nas décadas de 1960 e 1970, embora a Capoeira Baiana continuasse em plena expansão, a produção acadêmica sobre o período permaneceu limitada, apesar da vasta documentação existente. Mestre Itapoan desempenhou papel fundamental ao reunir um acervo composto por artigos de jornais, revistas, livros, produções acadêmicas e atas de congressos publicados na Bahia e em outras regiões do Brasil, contribuindo para a preservação da memória da Capoeira nesse período (IPHAN, 2014).

Um marco simbólico desse processo foi a participação do grupo Capoeira Angola, sob a liderança de Mestre Pastinha, no Festival de Artes Negras, realizado em 1966, em Dakar, no Senegal. Esse evento consolidou a ligação da Capoeira com o continente africano e reforçou sua dimensão ancestral e diaspórica. Ao longo da década de 1960, a projeção de Bimba e Pastinha se intensificou, com o fortalecimento de suas academias, ao passo que outras, como as de Waldemar e Cobrinha Verde, enfrentaram declínio, especialmente aquelas situadas nas periferias de Salvador. Esses movimentos evidenciam as disputas, deslocamentos e transformações que marcaram a trajetória da Capoeira Baiana, reafirmando-a como território ancestral em constante reinvenção (IPHAN, 2014).

Enquanto nas décadas de 1950 e 1960 a Capoeira Baiana vivenciava um período de intensa efervescência cultural, é a partir de 1967 que a Capoeira do Rio de Janeiro passa a ocupar lugar de destaque no cenário nacional, especialmente com a atuação do Grupo Senzala. Formado por jovens da zona sul carioca, conhecidos como os “Meninos do Senzala”, o grupo conquistou grande projeção ao vencer, em 1967, a competição de música e jogo conhecida como *Berimbau de Ouro*, tendo como jurado o Mestre Arthur Emídio. A sequência de vitórias nos anos seguintes consolidou o reconhecimento do grupo entre a juventude urbana, ampliando o alcance da Capoeira para novos públicos e territórios (IPHAN, 2014).

Para além das conquistas competitivas, o Grupo Senzala desempenhou um papel fundamental na organização da Capoeira em moldes coletivos e associativos, contribuindo decisivamente para a formação dos grandes grupos de capoeira que se estruturariam nas décadas seguintes. Em um contexto marcado pela repressão da Ditadura Militar, a Capoeira praticada pelo Senzala constituiu-se como espaço de resistência cultural, sociabilidade juvenil e afirmação identitária, mantendo viva uma prática historicamente marginalizada e, ao mesmo tempo, adaptando-se às transformações urbanas e políticas do período.

Diante das críticas de que estariam distanciados dos fundamentos da Capoeira Baiana, os principais integrantes do Grupo Senzala retornaram a Salvador em busca de aprofundamento e legitimação junto às matrizes tradicionais. Nesse processo, frequentaram academias, dialogaram com mestres consagrados e participaram de rodas de Capoeira Angola, fortalecendo seus vínculos com a ancestralidade da prática. Como resultado dessa interação, o Senzala não se filiou de maneira exclusiva a um único estilo, preservando os ensinamentos sistematizados por Mestre Bimba e, simultaneamente, incorporando movimentos, musicalidade, rituais e instrumentos característicos da Capoeira Angola. Essa síntese contribuiu para a consolidação do que hoje é amplamente reconhecido como Capoeira Contemporânea, expressão que carrega em si a tensão criativa entre tradição e inovação, resistência e reinvenção (IPHAN, 2014).

Contudo, os alunos de Mestre Bimba não foram os únicos a desenvolver propostas que, ancoradas em seus ensinamentos, caminharam em direção à esportivização da Capoeira, em oposição à sua folclorização, frequentemente associada à Capoeira Baiana. Um exemplo emblemático desse movimento é Carlos Sena, que, conforme destaca Assunção, “nascido em Salvador, começou a treinar com Bimba em 1949, tornando-se um de seus melhores alunos e diretor de sua academia em 1954”. Em 1955, Sena fundou a Senavox, com o objetivo de sistematizar e regulamentar a prática da Capoeira, propondo sua modernização e enquadramento como esporte.

Durante o período da Ditadura Militar, essa proposta encontrou ressonância junto aos setores militares, que passaram a enxergar na Capoeira uma possibilidade de apropriação cultural e controle simbólico de uma prática historicamente associada à população negra, pobre e periférica. A Senavox introduziu regulamentos formais, como a padronização da saudação “salve” e a criação de um sistema de graduação por cordas, inspirado nas cores da bandeira nacional, elementos que dialogavam diretamente com os valores de hierarquia, disciplina e nacionalismo promovidos pelo regime. Essas iniciativas receberam apoio institucional e influenciaram as regras oficiais adotadas pela Confederação Brasileira de Boxe em 1972 (IPHAN, 2014).

Entretanto, a tentativa de enquadramento da Capoeira aos moldes autoritários do período não se deu sem tensões. A rigidez disciplinar e a forte associação com o regime militar passaram a gerar resistências no interior da própria comunidade capoeirista, especialmente a partir da década de 1970, quando se intensificou a rejeição social à Ditadura. Nesse contexto, a Capoeira demonstra novamente sua capacidade histórica de adaptação e resistência.

Mesmo atravessada por processos de institucionalização e apropriação estatal, preserva elementos de sua ancestralidade, reinventa-se e escapa ao controle total do sistema. Assim, de forma quase camaleônica, a Capoeira atravessa esse período histórico sem perder completamente seu caráter insurgente, reafirmando-se como prática cultural de resistência e reexistência (IPHAN, 2014).

Embora nem todos os grupos tenham adotado essas cores, o sistema de cordas ou cordéis tornou-se um aspecto significativo da capoeira a partir da década de 1970. No sudeste do Brasil, este novo modelo que combinava elementos da Capoeira Regional e da Capoeira Angola, ganhou força, espalhando-se por todo o país e, posteriormente, pelo mundo. Paralelamente à Senzala, vários outros grupos foram se formando sob esta tendência, principalmente na cidade de São Paulo. Desde 1960, um coletivo de mestres baianos ministrava aulas na capital paulista, incluindo Suassuna, Brasília, Joel, Gilvan, Paulo Limão, Silvestre, Ananias e, durante a década de 1970, Airton Onça e Acordeon. Alguns desses praticantes foram alunos dos renomados Mestres de Angola Canjiquinha (Brasília, Ananias) ou Caiçara (Paulo Limão, Silvestre), enquanto outros eram oriundos da escola regional de Bimba (Jair Moura, Acordeon) (IPHAN, 2014).

Em 1974, a fundação da Federação Paulista de Capoeira representou um marco importante no processo de regulamentação esportiva da Capoeira, intensificando as tentativas de institucionalização e esportivização dessa prática. Inspirados nas sequências sistematizadas por Mestre Bimba, grupos de Capoeira do Rio de Janeiro e de São Paulo passaram a reorganizar seus treinos, incorporando, de maneira híbrida, movimentos, musicalidade e instrumentos característicos da Capoeira Angola. Esse movimento contribuiu para a consolidação de novas formas organizativas da Capoeira, sem, contudo, eliminar sua complexidade cultural e simbólica.

Embora esse elemento dialogue com modelos esportivos formais, sua incorporação à Capoeira também pode ser compreendida a partir de uma lógica de matriz africana, marcada pela adaptação, pela circularidade e pela pluralidade de saberes. Assim, mesmo com a presença das graduações, a Capoeira não se organiza a partir de um sistema único e homogêneo, preservando múltiplas formas de classificação, reconhecimento e pertencimento,

de acordo com os fundamentos de cada grupo e linhagem.

Esse conjunto de práticas passou a ser denominado, de maneira não consensual, como “Capoeira Contemporânea”, embora também seja referido por diferentes nomes, como “capoeira de vanguarda”, “capoeira atual” ou “capoeira hegemônica”. Entre seus principais representantes no Rio de Janeiro destacam-se os grupos Senzala, Abadá e Capoeira Brasil, enquanto em São Paulo sobressaem Cordão de Ouro e Cativoiro, grupos que exerceram e ainda exercem forte influência na configuração da Capoeira praticada na atualidade (Fontura; Guimarães, 2022).

A expansão internacional da Capoeira representa um dos desdobramentos mais significativos de sua trajetória histórica enquanto prática de resistência, educação e cultura. Ao alçar voos para além das fronteiras nacionais, a Capoeira deixa de ser apenas uma luta forjada nos contextos de opressão do Brasil escravocrata e pós-abolição, transformando-se em linguagem cultural capaz de dialogar com diferentes povos e realidades. Nesse movimento, os mestres que se aventuraram fora do país assumiram o papel de educadores, guardiões da ancestralidade e mediadores culturais, difundindo a Capoeira como saber vivo e pedagógico.

O Mestre Arthur Emídio é reconhecido como um dos primeiros capoeiristas a levar a Capoeira para o exterior, realizando apresentações na Argentina, México, Estados Unidos e em diversos países da Europa entre as décadas de 1950 e 1960. Sua atuação pioneira abriu caminhos para que a Capoeira fosse percebida internacionalmente como expressão cultural complexa, que articula corpo, música, ritual e história. Posteriormente, em 1990, Mestre João Grande chegou a Nova York e fundou a primeira escola de Capoeira Angola nos Estados Unidos, o Centro de Capoeira Angola, localizado em Manhattan. Aos 72 anos, passou a dedicar-se integralmente ao ensino da Capoeira Angola tradicional em território estrangeiro, consolidando sua trajetória como mestre educador em âmbito internacional.

A história de Mestre João Grande evidencia, de forma emblemática, as contradições históricas vividas pela Capoeira no Brasil. Após anos de invisibilização em seu próprio país, foi redescoberto por seu antigo discípulo, Mestre Moraes, enquanto trabalhava em um posto de gasolina em Salvador. A partir desse reencontro, aos 53 anos, retomou sua prática e iniciou uma trajetória internacional que o levaria a fundar o Capoeira Angola Center, em Nova York, em 1992. Seu reconhecimento fora do Brasil se expressa, entre outros marcos, na concessão do doutorado honoris causa pelo Upsala College, em Nova Jersey, em 1994, bem como nas homenagens recebidas do governo dos Estados Unidos em 2001, culminando com o título de *National Heritage Fellowship*, o mais alto reconhecimento concedido a mestres da cultura tradicional naquele país (IPHAN, 2014).

Outros mestres também desempenharam papel central na difusão global da Capoeira. Mestre Cobra Mansa, por exemplo, fundou a *International Capoeira Angola Foundation* em Washington, em 1994, ampliando as redes de formação, pesquisa e intercâmbio cultural. A partir dessas iniciativas, a Capoeira expandiu-se para diversos países da Europa, América do Norte, América Latina, África, Japão e Oriente Médio, consolidando-se como prática cultural global. Em 1995, esse processo foi reforçado pelo reconhecimento da Capoeira como esporte de alto rendimento pelo Comitê Olímpico Brasileiro, evidenciando sua crescente institucionalização e visibilidade internacional (IPHAN, 2014).

Paralelamente a esse processo de expansão, a Capoeira manteve seus próprios critérios internos de reconhecimento e pertencimento. O respeito conquistado na roda não se dá apenas por títulos formais, mas pela vivência, pelo tempo de dedicação e pela inserção nos processos formativos e comunitários que sustentam a tradição. Essa lógica própria reafirma a Capoeira como prática cultural que articula disciplina, ancestralidade e ética coletiva.

Os reconhecimentos institucionais mais recentes consolidam esse percurso histórico. Em 2008, a roda de Capoeira e o título de Mestre de Capoeira foram reconhecidos como Patrimônio Cultural Imaterial do Povo Brasileiro pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN). Posteriormente, a roda de Capoeira recebeu o reconhecimento da UNESCO como Patrimônio Cultural Imaterial da Humanidade, reafirmando seu valor universal. Esses marcos não apenas legitimam a Capoeira no cenário internacional, mas também reforçam sua relevância como conteúdo pedagógico fundamental para a Educação das Relações Étnico-Raciais, ao afirmar a centralidade dos saberes de matriz africana na construção da identidade cultural brasileira.

Atualmente, a Capoeira se faz presente em mais de 150 países, reunindo praticantes e estudiosos dos mais diversos territórios do mundo. Esse movimento não se deu a partir de políticas estatais ou projetos oficiais de difusão cultural, mas pela caminhada dos próprios capoeiristas, que, em seus deslocamentos, carregaram consigo saberes, memórias e modos de existir forjados na resistência. Como nos ensina Antônio Nego Bispo, trata-se de um processo de confluência, no qual os saberes ancestrais não se impõem, mas se encontram, dialogam e se reinventam nos territórios por onde passam, mantendo viva a matriz africana que sustenta a Capoeira.

Sob uma perspectiva freiriana, essa expansão pode ser compreendida como uma prática educativa em movimento, na qual os sujeitos não apenas ensinam, mas aprendem no diálogo com o mundo. Os capoeiristas, ao atuarem como educadores populares e embaixadores informais da cultura brasileira, realizam uma pedagogia do corpo, da oralidade

e da experiência, afirmando a Capoeira como prática de libertação e produção de consciência crítica. Assim, a Capoeira deixa de ser apenas um conteúdo cultural exportado e passa a se constituir como prática política de reexistência, capaz de questionar as hierarquias coloniais do saber.

Nesse sentido, o reconhecimento da Capoeira como Patrimônio Cultural do Brasil não deve ser compreendido apenas como um ato institucional tardio, mas como o reconhecimento de um saber que sempre existiu à margem do Estado e, ainda assim, sobreviveu, se expandiu e educou gerações. Valorizar a Capoeira é, portanto, reconhecer os conhecimentos produzidos pelo povo negro, seus territórios ancestrais e suas pedagogias próprias, reafirmando a necessidade de uma educação decolonial, dialógica e enraizada nas experiências históricas de luta e resistência.

2.4 - Leis para contrariar, resistir e ressignificar

Aqui buscamos compreender o processo de resistência da Capoeira para além de sua manifestação corporal e cultural, analisando o enfrentamento ao racismo estrutural que permeia a sociedade brasileira. Também discutimos como a luta do povo negro conquista territórios simbólicos e materiais, embora a batalha por igualdade e reconhecimento ainda esteja longe de se encerrar.

Realizamos um recorte histórico a partir do pós-abolição, período marcado pela queima de arquivos sobre a escravidão no Brasil, uma tentativa explícita de apagamento da memória e da trajetória do povo negro, e pela construção de uma nova narrativa nacional durante a Primeira República.

Examinamos, igualmente, legislações de caráter segregacionista, como a Lei da Vadiagem e as políticas de imigração voltadas a “europeizar” o país, reforçando projetos de branqueamento. Analisamos a resistência da Capoeira por meio de figuras como Mestres Bimba e Pastinha e sua posterior ascensão como expressão esportiva e cultural de alcance nacional. Abordamos ainda a interferência da Educação Física e as tentativas de apropriação da prática em sua institucionalização.

Consideramos, também, o processo de reconhecimento da Capoeira como Patrimônio Cultural Imaterial, inicialmente em âmbito nacional e posteriormente pela UNESCO, enquanto patrimônio da humanidade.

Por fim, discutimos os avanços legais relacionados ao acesso e ao fomento das culturas de matriz africana, incluindo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e, mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Conforme entendimento de Silva (2025), o período pós-abolição no Brasil envolveu esforços para apagar a memória da escravidão, incluindo a destruição de arquivos e a negação das contribuições africanas, o que criou um vazio histórico e obscureceu a violência enfrentada pelas populações negras.

Apesar desses esforços, a capoeira persistiu como uma forma de memória viva, transmitida oralmente e corporalmente, servindo como uma contranarrativa que preservou a herança e a resistência africanas. Sua presença nos espaços urbanos desafiou a segregação social e a marginalização territorial, simbolizando a resistência cotidiana contra o racismo estrutural e a marginalização da cultura afro-brasileira.

De acordo com Brito e Granada (2020, p. 11):

Dois anos após a abolição da escravidão, a capoeira, que era vista como uma contravenção, torna-se um crime previsto no Código Penal da República de 11 de outubro de 1890. Nos anos que seguiram a promulgação dessalei, a capoeira praticamente desapareceu das ruas do Rio de Janeiro. A forte repressão culminou com a pena de exílio forçado (desterro) para os capoeiristas que eram presos em flagrante delito na prática de movimentos de “agilidade corporal”.

Mesmo diante da repressão legal, a Capoeira se reinventou por meio de diferentes estratégias, entre elas a reorganização dos grupos e a adaptação dos jogos. A atuação de Mestres como Bimba e Pastinha foi fundamental nesse processo, pois possibilitou novas formas de legitimação da prática sem romper com seus fundamentos culturais. Essas lideranças compreenderam que resistir também significava dialogar com o Estado, ocupando espaços institucionais sem renunciar a ancestralidade, Brito e Granada (2020, p. 126).

Somente a partir da fundação do Centro de Cultura Física e Regional (CCFR) em 1932, por Mestre Bimba, foi que as academias se institucionalizaram como os espaços principais de transmissão e prática da capoeira (REGO, 1968). O CCFR foi a primeira academia de capoeira a receber um certificado de registro visando legalizar seu funcionamento, expedido pela Secretaria de Educação, Saúde e Assistência Pública em 1937 (REGO, 1968).

A sistematização da Capoeira Regional por Mestre Bimba, embora frequentemente interpretada como processo de esportivização, deve ser compreendida como estratégia política de sobrevivência. Ao caracterizar a Capoeira como uma “arte marcial brasileira”, Bimba não nega sua ancestralidade africana, mas se vale de uma linguagem aceitável ao Estado para abrir caminhos e assegurar espaço político e pedagógico para a prática. Essa leitura orientou as primeiras iniciativas públicas que passaram a interferir diretamente no cotidiano dos capoeiristas, deslocando a Capoeira do lugar de marginalidade para o campo da cultura legitimada. Esta intencionalidade se evidencia nas palavras de Moura, 2017 p11:

Neste tempo, a capoeiragem estava se desvencilhando de sua feição primitiva, atravessava uma fase de soerguimento, devido, como já referimos à pertinaz ação de Bimba, e contava entre os seus praticantes, muitos acadêmicos e pessoas pertencentes a segmentos elevados da sociedade.

Trata-se, portanto, de uma escolha estratégica, uma negociação tensa, porém necessária, para que a capoeira para além de existir, também ocupasse novos territórios e permanecesse sendo transmitida.

Ao inserir a Capoeira em academias e dialogar com discursos oficiais, Bimba garantiu sua continuidade em um contexto hostil. Tal movimento revela que resistência nem sempre se expressa pela negação absoluta, mas também pela negociação e ressignificação das práticas culturais.

Brito e Granada (2020, p. 126) complementam ainda que: “a capoeira, já amplamente entendida enquanto pertencente à dimensão cultural, deve ser vista também como constitutiva do processo social em que é praticada, estando, portanto, diretamente inscrita nas questões políticas e de relações de poder”.

Com o avanço da institucionalização, a Capoeira passou a ser incorporada por políticas esportivas e educacionais, especialmente por meio da Educação Física. Esse processo, embora tenha ampliado sua visibilidade, também trouxe riscos de esvaziamento simbólico. A apropriação descontextualizada da Capoeira pode resultar na perda de seus significados históricos e políticos, transformando-a em mero conteúdo técnico. Tal tensão revela os desafios de inserir práticas culturais negras em currículos historicamente eurocentrados (Brasil, 1997).

Conforme entendimento de Sousa (2005, p.4):

Grande parte dos conteúdos expressos pelos livros didáticos, paradidáticos ou pelos materiais pedagógicos em geral ainda mantém uma visão estereotipada sobre a representação do segmento negro ou ignora o conhecimento científico, técnico, lingüístico, estético, a visão de mundo dos africanos e afro-brasileiros.

Nas palavras de Da Silva (2025, p. 7): “a análise crítica dos documentos evidenciou as tentativas de embranquecimento e apagamento da história negra; em contrapartida, o afrofuturismo abre caminhos para valorizar os saberes ancestrais negros e suas capacidades de reinvenção”.

A integração da Capoeira em contextos institucionais ampliou seu reconhecimento social, mas também apresenta desafios, como a potencial distorção e perda de seu significado simbólico e político devido à padronização excessiva. Esse processo exige uma reflexão crítica contínua para evitar a diluição cultural. Em contextos educacionais, a Capoeira pode servir como uma ferramenta poderosa para a educação antirracista, destacando a história da

população negra, fomentando a compreensão do racismo como uma construção social e promovendo a valorização da diversidade e a consciência crítica entre os estudantes.

Na formulação de uma política educacional de implementação da Lei nº 10.639/03, o MEC executou uma série de ações das quais podemos citar: formação continuada presencial e a distância de professores(as) na temática da diversidade étnico-racial em todo o país; publicação de material didático; realização de pesquisas na temática; fortalecimento dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEABs), constituídos nas instituições públicas de ensino por meio do programa UNIAFRO (SECADI/SESU); criação dos Fóruns Estaduais e Municipais de Educação e Diversidade Étnico-Racial; instituição da Comissão Técnica Nacional de Diversidade para Assuntos Relacionados à Educação dos Afro-Brasileiros (CADARA) [...] (Brasil, 2013, p. 12).

Francisco do Ó (2025, p. 179) complementa ainda dizendo que: “Levar para o campo educacional o debate racial é dar visibilidade a história e inserir nas escolas a multiplicidade étnico-racial, que esteve e está presente na construção da identidade brasileira”.

A Base Nacional Comum Curricular reforça esse potencial ao reconhecer as práticas corporais como expressões culturais significativas. Contudo, a efetividade dessa proposta depende da mediação pedagógica. Sem formação adequada, professores podem reproduzir abordagens superficiais que desconsideram o contexto histórico da Capoeira. Assim, a BNCC representa uma possibilidade, mas não uma garantia automática de mudança (Brasil, 2018).

De acordo com Da Silva (2025, p. 132):

A BNCC permite que a implementação dos currículos corresponda à realidade local em que as escolas estão inseridas, levando em consideração as culturas, os costumes e relações sociais produzidas em cada estado (município e bairro), assim possibilitando, em tese, uma maior aproximação dos estudantes com sua própria cultura.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais representaram um avanço ao reconhecer a pluralidade cultural brasileira, incluindo manifestações corporais de matriz africana. No entanto, a efetivação desse reconhecimento depende da formação docente e do compromisso político das instituições escolares. A Capoeira, quando abordada de forma crítica, contribui para a desconstrução de estereótipos raciais e para a valorização das identidades negras no ambiente escolar (Borges; Grando, 201).

A promulgação da Lei nº 10.639/2003 representou marco fundamental ao tornar obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira. Essa legislação fortaleceu juridicamente a presença da Capoeira nos currículos, reconhecendo-a como saber legítimo. Contudo, pesquisas recentes indicam que sua implementação ainda enfrenta resistências estruturais, evidenciando que a disputa por reconhecimento cultural permanece em curso (Francisco do Ó, 2025).

Francisco do Ó (2025, p. 128) complementa ainda que:

A Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003 - Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.

O BNCC reconhece a Capoeira como um valioso patrimônio cultural e um direito à aprendizagem, ampliando as possibilidades pedagógicas na Educação Física e no Ensino de Línguas, ao mesmo tempo que enfatiza o respeito pelas suas dimensões históricas e simbólicas. Embora a patrimonialização contribua para a proteção da prática, ela também introduz regulamentações que podem gerar tensões entre tradição e padronização, com a resistência emergindo por meio de adaptações comunitárias que preservam a identidade. Na Educação Física, a Capoeira desafia as noções convencionais de corpo e movimento ao integrar ludicidade, ritual e história, promovendo abordagens pedagógicas mais inclusivas e culturalmente sensíveis (Sousa, 2005).

Conforme entendimento de Borges e Granado (2021), o reconhecimento da Capoeira como Patrimônio Cultural Imaterial pelo IPHAN e, posteriormente, pela UNESCO, simboliza importante conquista no campo jurídico e cultural. Esse processo legitima práticas historicamente marginalizadas e fortalece a luta por políticas públicas de preservação. No entanto, o reconhecimento formal não elimina as desigualdades vividas pelos mestres e comunidades que sustentam essa tradição.

A patrimonialização da Capoeira também impõe novos desafios, especialmente no que se refere à mercantilização da prática. A transformação da Capoeira em produto cultural pode distanciá-la de seus fundamentos comunitários. Por isso, é fundamental garantir que os processos de reconhecimento legal estejam alinhados às demandas dos próprios capoeiristas.

Pires (2021) assinala que, a resistência da Capoeira, portanto, não se limita ao passado. Ela se atualiza cotidianamente nas rodas, nas escolas e nos espaços institucionais, reafirmando o direito à existência plena da cultura negra. As leis que antes a criminalizaram hoje são tensionadas por políticas que buscam reconhecer sua importância social, ainda que de forma desigual.

A resignificação das leis que antes criminalizavam a Capoeira demonstra a potência da resistência cultural. O que foi considerado crime passa a ser reconhecido como patrimônio, revelando a capacidade dos grupos subalternizados de transformar narrativas oficiais. Essa trajetória evidencia que a luta por direitos é processual e construída coletivamente ao longo do tempo (Alves; Carvalho, 2014).

A resignificação jurídica da Capoeira revela que o direito não é neutro, mas campo de disputas. A passagem da ilegalidade ao patrimônio demonstra a capacidade dos grupos

subalternizados de transformar estruturas opressoras. Contudo, essa transformação exige vigilância constante para que o reconhecimento não se torne apenas simbólico (Brito; Granada, 2020).

Por fim, compreender a Capoeira como prática de resistência legal e cultural implica reconhecer que sua história é inseparável da luta do povo negro por dignidade. As leis que a contrariaram também impulsionaram sua reinvenção, demonstrando que resistir é, sobretudo, existir e recriar-se em contextos adversos.

3 ENTRE BERIMBAUS E A ESCRITA: CAMINHO DA PESQUISA

3.1 Afinando a charanga

A charanga, orquestra ou bateria, constitui o coração da Roda de Capoeira e se expressa por meio de sua musicalidade. É por meio da charanga, nome atribuído ao conjunto de instrumentos musicais que compõem a roda, que a Capoeira acontece, pois é nela que se convocam a ancestralidade, se estabelecem as confluências e se materializa a energia do jogar capoeira. Falar do caminho desta pesquisa, portanto, é também falar do seu coração. Trata-se de uma roda conduzida na cadência do urucungo, em ritmo manhoso, negaceado e carregado de malícia, elementos que orientaram não apenas a vivência corporal, mas também o próprio percurso investigativo.

A pesquisa foi estruturada a partir de uma abordagem qualitativa, escolhida por possibilitar o aprofundamento da compreensão de sujeitos, relações e processos sociais, além de abrir caminhos para estudos posteriores (Minayo; Sanches, 1993). Conforme apontam Bogdan e Biklen (1994), na investigação qualitativa o pesquisador assume papel central na coleta dos dados, sendo o caráter descritivo um elemento fundamental desse tipo de investigação. Afinal, segundo Minayo (2014, p.57):

O método qualitativo é o que se aplica ao estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produtos das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, sentem e pensam.

Nesse sentido, este estudo assume a perspectiva do professor-pesquisador capoeirista. A pesquisa foi realizada na EMEF Professor Luiz de Carvalho, instituição na qual o pesquisador atua como professor de Educação Física, e a intervenção metodológica desenvolveu-se ancorada na Pedagogia Freiriana, na filosofia afropindorâmica de Antônio Nego Bispo dos Santos e em uma trajetória de vinte e oito anos de prática e vivência na Capoeiragem. A partir dessa confluência de saberes, foi elaborada e aplicada uma proposta metodológica.

A mesma foi desenvolvida ao longo de quatorze aulas, organizadas em sete intervenções pedagógicas, constituindo-se como um percurso educativo construído no diálogo entre corpo, cultura, ancestralidade e experiência vivida. A Pedagogia Freiriana (Freire, 1997) orientou o processo por meio da escolha dos Temas Geradores, os quais estruturaram a unidade didática como um caminho dialógico, problematizador e emancipatório. Conforme Freire (1997), “os temas geradores podem ser localizados em círculos concêntricos, que partem do mais geral ao mais particular” (p. 131).

Paralelamente, a cosmovisão afro-tupiniquim proposta por Bispo (2015) fundamentou o reconhecimento da Capoeira como tecnologia ancestral de educação, bem como prática coletiva de resistência e de Educação Decolonial:

Segundo Essa lógica excludente, frequentemente associada ao futebol, e a lógica inclusiva presente na Capoeira manifestam-se no cotidiano e integram os processos organizativos da coletividade. Tais dinâmicas evidenciam a centralidade das cosmovisões na forma como as sociedades se estruturam, se relacionam e produzem sentidos sobre o conviver. (BISPO, 2015, p. 42).

O estudo foi desenvolvido em uma escola pública do município de Campo Limpo Paulista, que atende estudantes do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental, respeitando os princípios éticos previstos na Resolução nº 510/2016, que rege as pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. A unidade didática de Capoeira foi aplicada a uma turma do 6º ano do Ensino Fundamental, composta por quatorze aulas, cada uma com duração de 55 minutos.

Para a coleta foram utilizados Diários de Campo que, segundo Bogdan e Biklen (1994), constituem-se como registros escritos sistemáticos do pesquisador, elaborados a partir da observação direta do contexto investigado, contemplando descrições detalhadas das ações, interações, falas, ambientes e impressões vivenciadas durante o trabalho de campo. Esses registros permitem captar não apenas o que ocorre, mas também os significados atribuídos pelos sujeitos às suas experiências, bem como as reflexões do pesquisador sobre o processo investigativo.

A turma do 6º ano participante da pesquisa é composta por alunos(as) que acompanho desde os anos iniciais, o que favorece o diálogo, a convivência e, em certa medida, a realização da intervenção pedagógica. Apesar desse vínculo construído ao longo do tempo, o processo de entrega das autorizações revelou a sensibilidade do tema da pesquisa. Alguns pais e responsáveis não autorizaram a participação de seus filhos(as), mesmo após a apresentação e explicação do caráter científico do estudo, realizada em reunião de pais no mês de julho, antes do início da intervenção com a unidade didática.

Tal situação evidencia que o preconceito em relação às manifestações culturais de matriz africana ainda se faz presente, mesmo em uma comunidade na qual atuo há mais de quinze anos. Cabe destacar que a unidade escolar oferece, aos finais de semana, aulas de Capoeira ministradas pelo professor Ivan Teixeira, morador do bairro e voluntário na escola, o que, em tese, poderia favorecer a participação dos alunos(as), uma vez que a comunidade já possui contato com a prática. Entretanto, observa-se também a presença significativa de uma comunidade evangélica de caráter mais radical no bairro, o que se configurou como um contraponto à realização da intervenção e resultou na não autorização por parte de alguns pais e/ou responsáveis.

Dos 26 alunos(as) matriculados na turma do 6º ano C, 21 alunos(as) tiveram autorização dos responsáveis para participar da pesquisa, 4 não foram autorizados, e, em um dos casos, a mãe de uma aluna manifestou-se de forma enfática, em conversa particular durante reunião de pais, contrária à participação de sua filha nas aulas, sem apresentar justificativa plausível.

Desta forma, os Diários de Campo foram registrados, utilizando gravações (áudio e/ou vídeo) e fotografias como recursos auxiliares. Os registros produzidos ao longo da pesquisa não foram compreendidos apenas como dados estáticos, mas como processos em construção que expressam dinâmicas de aprendizagem e modos de leitura de mundo construídos no contexto investigado. Nesse sentido, todo o material coletado foi devidamente armazenado, assegurando-se as medidas necessárias para a manutenção do sigilo e da confidencialidade das informações dos(as) participantes, de modo a garantir o respeito ético aos sujeitos envolvidos na pesquisa.

3.2 Roda formada: simbora, mandingueiro, vamos vadiar.

Os participantes da pesquisa são alunos(as) do 6º ano do Ensino Fundamental da EMEF Professor Luiz de Carvalho, unidade escolar situada na periferia do município de Campo Limpo Paulista – SP. A escola atende três segmentos de ensino, que abrangem da Educação Infantil aos Anos Finais do Ensino Fundamental.

A confidencialidade e o anonimato dos participantes foram garantidos por meio do armazenamento dos dados em dispositivo eletrônico local, protegido por senha, bem como pela exclusão de qualquer tipo de registro em plataformas virtuais, ambientes compartilhados ou serviços de armazenamento em “nuvem”. Ademais, o sigilo e o anonimato foram assegurados pela substituição dos nomes reais dos participantes por nomes fictícios, previamente explicados pelo pesquisador e descritos nos termos de autorização.

Dentro da perspectiva decolonial e capoeirística que orienta esta pesquisa, os nomes

das crianças foram substituídos por nomes/apelidos, prática comum na Capoeira, que tem por um dos objetivos fazer com que este sujeito se sinta pertencente àquele mundo ao qual lhe foi apresentado e do qual agora faz parte. Os apelidos podem ter diversos significados, como características pessoais, elementos da natureza, até mesmo nomes de personalidades negras. Os mesmos podem ser originados dos desdobramentos de nomes de outros capoeiristas e ou pelos mestres dos saberes tradicionais de matriz africana

Tal procedimento reafirma o compromisso ético-político do estudo com a valorização da ancestralidade e da memória coletiva, ao reconhecer a Capoeira como território de produção de identidades, saberes e vínculos comunitários.

Tradicionalmente, os apelidos são atribuídos pelos capoeiristas mais velhos ou por seus professores. Assim, considerando que, durante a intervenção, o pesquisador ocupou ambos os lugares, tomou-se a liberdade de nomear as crianças, conforme apresentado na tabela a seguir:

Apelido:	Referência no diário	Explicação do apelido
Kwanza	Diário 01	Referência ao princípio africano da coletividade e da ancestralidade.
Aidê	Diário 01	Nome dado à feminina mitológica, combativa. Cantada em diversas cantigas da Capoeira
Dandara	Diários 02 e 07	Referência a Dandara dos Palmares, símbolo de resistência negra.
Felipa	Diário 03	Em referência à Maria Felipa: mulher negra, marisqueira, pescadora e liderança popular na Ilha de Itaparica, fundamental na Independência da Bahia (1823).
Besouro	Diário 03	Referência a Besouro Mangangá, capoeirista histórico. Vivido no início do Sec. XX
Aqaltune	Diário 05	Referência à líder quilombola Aqaltune.
Capoeirinha	Diário 06	Apelido associado à identificação com a Capoeira.
Vicente	Diários 06 e 07	Em referência à Vicente Ferreira Pastinha. O Mestre Pastinha.
lúna	Diário 07	Nome dado à um Toque de Berimbau, com Múltiplos significados.

Ananias	Diário 07	Em referência ao Mestre Ananias, um dos Baluarte da Capoeiragem
Cobrinha Verde	Diário 07	Em referência ao Mestre Cobrinha Verde, um dos Baluarte da Capoeiragem

Os(as) alunos(as) das turmas de 6º ano participantes da pesquisa preencheram o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) (Apêndice B), como forma de aceitação voluntária, juntamente com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice A), devidamente assinado pelos(as) responsáveis legais.

Todo o processo de produção dos dados, por meio da intervenção e, conseqüentemente, dos diários, foi conduzido com rigor ético, respeitando as normas de proteção e confidencialidade previstas para pesquisas com menores de idade. A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR) e cadastrada na Plataforma Brasil sob o nº CAAE 86533725.4.0000.5504, obtendo parecer de aprovação nº7.471.011, datado de 27 de março de 2025, assegurando a conformidade ética de todas as etapas do estudo e o respeito aos direitos dos (as) participantes.

3.3 Freire e Bispo, ao pé do berimbau: jogo de potência, liberdade e decolonialidade.

Pensar a Capoeira como prática pedagógica exige compreendê-la para além de um conteúdo da cultura corporal, reconhecendo-a como tecnologia ancestral de educação forjada nos processos históricos de resistência do povo negro. Ao assumir a roda como espaço educativo e a Capoeira como território de produção de saberes, esta pesquisa se ancora em uma perspectiva teórica que dialoga diretamente com a pedagogia crítica de Paulo Freire e com o pensamento contra-colonial de Antônio Nego Bispo dos Santos.

Ambos os autores, ainda que situados em contextos distintos, convergem na defesa de uma educação comprometida com a liberdade, com a valorização dos saberes historicamente subalternizados e com a construção coletiva do conhecimento a partir da experiência vivida.

Paulo Freire (1997), ao denunciar a educação bancária como instrumento de manutenção das estruturas de opressão, propõe uma pedagogia fundamentada no diálogo, na problematização da realidade e na práxis transformadora.

“Na concepção ‘bancária’ que estamos criticando, para a qual a educação é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos, não se verifica nem pode verificar-se esta superação. Pelo contrário, refletindo a sociedade opressora, sendo dimensão da ‘cultura do silêncio’, a ‘educação’ ‘bancária’ mantém e estimula a contradição” (FREIRE, 2024, p.82).

Nesse sentido, a crítica a concepção de “Educação Bancária” trazida pelo autor, vai ao encontro com os fundamentos da Capoeira, onde o saber não é transmitido de forma verticalizada, mas construído na circularidade, na escuta do berimbau, o arco ancestral e escuta e principalmente no diálogo corporal e na oralidade que atravessa gerações. Na roda, ninguém joga sozinho; aprende-se no encontro, no risco, no erro e na leitura do outro.

Antônio Nego Bispo (2015), por sua vez, ao tratar dos modos e significados do quilombo, amplia o debate ao afirmar que os povos de terreiro produzem conhecimentos a partir de seus territórios, de suas experiências e de suas cosmologias próprias. Para Bispo, o pensamento colonial operou historicamente no sentido de deslegitimar esses saberes, impondo uma lógica única de mundo, dissociada da vida, da natureza e da coletividade.

“No entanto, na perspectiva da resistência cultural, essas identidades vêm sendo ressignificadas como forma de enfrentar o preconceito e o etnocídio praticado contra povos afro-pindorâmicos e os seus descendentes” (BISPO, 2015, p. 38).

A perspectiva contra-colonial defendida pelo autor reivindica o reconhecimento das tecnologias ancestrais produzidas pelos povos negros e indígenas, entre elas a Capoeira, como formas legítimas de conhecimento, resistência e continuidade histórica. Outro tema importante e que se faz necessário tratar, pois converge e ampara diretamente a pesquisa realizada, é o conceito de Confluência, conforme elaborado por Antônio Bispo dos Santos. Segundo o autor:

Confluência é a lei que rege a relação de convivência entre os elementos da natureza e nos ensina que nem tudo que se junta se mistura, ou seja, nada é igual. Por assim ser, a confluência rege também os processos de mobilização provenientes do pensamento plurista dos povos politeístas. (BISPO DOS SANTOS, 2015, p. 89).

Esse conceito dialoga diretamente com os princípios da Capoeira, compreendida neste estudo como e prática educativa decolonial. Ou seja, é uma manifestação dos povos de terreiro, na qual diferentes saberes, através da ancestralidades coexistem, de forma orgânica e circular, sendo a diversidade fundamento do processo formativo.

É nesse ponto que Freire e Bispo se encontram ao pé do berimbau e dão o tom decolonial e emancipatório para a pesquisa. A roda de Capoeira, compreendida como terreiro de vadição e campo de mandinga, materializa uma pedagogia que se constrói na confluência entre diálogo, território e ancestralidade.

Assim como Freire defende uma educação que parte da realidade concreta dos sujeitos, afirmando que “Somente quando os oprimidos descobrem, nitidamente, o opressor, e se engajam na luta organizada por sua libertação, começam a crer em si mesmos, superando, assim, sua ‘convivência’ com o regime opressor” (FREIRE, 2024, p.72). Mestre

Bispo, por sua vez, afirma que:

Tanto num caso quanto no outro, ameaçados pela força e sabedoria da cosmovisão politeísta na elaboração dos saberes que organizam as diversas formas de vida e de resistência dessas comunidades, expressas na sua relação com os elementos da natureza que fortalecem essas populações no embate contra a colonização” (BISPO, 2015, p. 65).

Podemos perceber, dessa forma, que, apesar da distância histórica e de caminhos distintos, Bispo e Freire jogam o mesmo jogo. Ao som do berimbau e na batida do atabaque e do pandeiro, gingam para um modelo de sociedade mais justo, menos preconceituoso e de valorização do ser humano enquanto sujeito histórico, capaz de produzir conhecimento e compartilhá-lo entre si. Mestre Bispo traz a cosmovisão afrotupiniquim para um modo de vida sob a perspectiva quilombola dos povos de terreiro; Mestre Freire traz a liberdade como prática libertadora.

Nessa perspectiva, podemos afirmar, então, que o primeiro se apresenta como contra-colonial e o segundo com características de uma educação decolonizadora, buscando libertar os sujeitos das amarras das opressões, às quais podemos chamar também de colonialistas. Portanto, a Capoeira vadeia sobre esses dois territórios: ora contra-colonial, através de sua origem histórica de luta e de resistência, mas também decolonial, na medida em que adentra espaços nunca antes ocupados e transforma a vida de seus praticantes, principalmente em tempos contemporâneos. Portanto, a pesquisa realizada trata de descortinar as realidades coloniais enfrentadas dentro da escola, uma vez que se apresenta enquanto movimento confluyente, ao mesmo tempo em que buscou caminhos para trazer à luz, às crianças, essa cosmovisão afro-pindorâmica e libertária de Bispo e Freire.

Afinal, na Capoeira, corpo é movimento, atravessado pela memória ancestral e pela experiência dos mais velhos e das mais velhas, ancorados pela ancestralidade. Cada jogo é uma leitura do mundo, cada cantiga é um ensinamento, cada rasteira é um aprendizado que extrapola a roda e se projeta para a vida. A partir dessa visão de leitura de mundo, atravessada pelos mestres e mestras da Capoeira e pelos autores a quem chamo de Mestres Bispo e Freire, é que a pesquisa foi realizada, buscando trazer caminhos para uma Educação Física Escolar decolonial e de valorização das matrizes africanas. O intuito foi, a partir do chão da escola, trazer à luz esse diálogo, essas vivências, esses modos de vida e seus significados.

Assim, a presente pesquisa, realizada com a turma do 6º ano da EMEF Luiz de Carvalho, resultou no desenvolvimento da proposta pedagógica sob a ótica de (Rosa, 2020), intitulada Pedagoginga, articulada às Corpo Vivências, que nasce dessa compreensão. Trata-

se de uma metodologia que reconhece o corpo como território de saber, a roda como espaço de aprendizagem e a Capoeira como tecnologia ancestral de educação. Inspirada na dialética crítico-emancipatória de Freire (2024) a Pedagoginga (Rosa, 2020) busca tensionar as relações de poder presentes no espaço escolar, problematizando concepções eurocêntricas e abrindo caminhos para o Inédito viável, do Mestre Freire, com possibilidade concreta de transformação da realidade a partir da ação consciente dos sujeitos.

Ao mesmo tempo, a proposta metodológica, que resultou nas Corpo Vivências dialoga com a perspectiva decolonial de Mestre Bispo ao afirmar a centralidade dos saberes do povo de terreiro no processo educativo. Não se trata de inserir a Capoeira de forma folclorizada ou esvaziada de sentido, mas de reconhecê-la como prática viva, carregada de história, espiritualidade e política. Nesse sentido, a Educação Física Escolar deixa de ser apenas um espaço de reprodução de técnicas corporais e passa a se constituir como território de resistência, onde danças, jogos e lutas assumem o papel de dispositivos pedagógicos para a valorização da cultura de matriz africana e o fortalecimento das relações étnico-raciais.

A dialética entre os Mestres Freire e Bispo permite compreender a Capoeira como prática educativa que articula consciência crítica e pertencimento ancestral. Se, em Freire, a libertação se constrói pela leitura crítica do mundo e pela ação transformadora, em Bispo ela se fortalece pela reafirmação dos territórios, das memórias e das cosmologias negadas pelo colonialismo. Na roda de Capoeira, essas duas dimensões se encontram: o corpo que joga é também o corpo que pensa, sente, resiste e produz conhecimento.

Dessa forma, ao fundamentar-se em Freire e Bispo, esta pesquisa sustenta a Capoeira como potência pedagógica para uma Educação Física Escolar crítica, decolonial e comprometida com as Matrizes Africanas. A Pedagoginga (Rosa, 2020) e as Corpo Vivências se apresentam, assim, como caminhos possíveis para a construção de práticas educativas que reconhecem os saberes do povo de terreiro, afirmam a ancestralidade negra e transformam a escola em um espaço de diálogo, liberdade e resistência onde, de dentro da Roda de Capoeira, nossos corpos se fizeram quilombos, educando e também vadiando, lutando, jogando e existindo.

3.4 Pedagoginga e Corpo Vivências, uma proposta metodológica

Diante das leituras realizadas ao longo deste percurso, somadas à escuta atenta dos ensinamentos de Antônio Nego Bispo dos Santos e Paulo Freire, e aos vinte e oito anos de prática, vivência e entrega à Capoeira, decido mergulhar nesse rio enquanto professor-pesquisador e desenvolver, por meio desta pesquisa, uma pedagogia

própria, construída no chão da quadra e na Roda de Capoeira. Inspirada pela Pedagogia de Rosa (2020) é que se articulam-se as Corpo Vivências.

Dito isso, é desenvolvido então, uma proposta pedagógica de caráter decolonial, afrocentrado e de valorização da Cultura de Matriz Africana, estruturada a partir dos princípios da capoeiragem, como a oralidade, a musicalidade, a camaradagem e os desafios do jogar capoeira, articulados aos fundamentos da Pedagogia de Paulo Freire, especialmente os temas geradores e a dialogicidade (Freire, 2024), e à filosofia afropindorâmica de Antônio Nego Bispo dos Santos, o Mestre Nego Bispo, ancorada nos conceitos de confluência e biointeração (Bispo, 2015). Trata-se de uma pedagogia que compreende o conhecimento como processo vivo, orgânico produzido na interação entre corpos, saberes e territórios.

Nessa perspectiva, a Capoeira é assumida como uma tecnologia ancestral de educação, capaz de articular saberes históricos, culturais e corporais, rompendo com modelos eurocentrados, ginásticos e fragmentados de ensino da Educação Física. O corpo deixa de ser compreendido como mero instrumento pedagógico e passa a ser reconhecido como território de existência, memória e resistência. Assim, compreende-se que o corpo é lugar, carregado de sentido, de sentimento e de uma história própria. Este corpo que habita um ser pensante e reflexivo, que assim, se torna, através do movimento e das atitudes, em território de resistência. Afinal, longo de toda sua história a Capoeira resiste, o(a) Capoeirista insiste e tem em seu corpo, o seu próprio Quilombo.

A partir da inspiração da Pedagogia de Rosa (2020), estruturam-se então, as **Corpo Vivências**, compreendidas como percursos metodológicos que materializam essa pedagogia no cotidiano educativo. As Corpo Vivências organizam-se como processos educacionais orgânicos, confluentes e contínuos, nos quais aprender e conviver constituem um mesmo movimento. São experiências que se constroem há todo tempo, nas inter-relações, como na Roda de Capoeira, onde todos se relacionam entre si, em um processo Cíclico. Aqui cito as palavras de Mestre Paulinho Sabia, que diz que “tudo é Capoeira” e nesse sentido, as Corpo Vivências se dão na relação de escuta, da presença e na relação do eu, com o outro e com a comunidade.

Tríade Corpo Vivências



Fonte: imagem realizada pelo autor (Ribeiro,2025)

3.4.1 A Tríade da Corpo Vivencia

A **Corpo Vivência** organiza-se a partir de uma tríade indissociável: **corpo sonoro, corpo sentido e corpo movimento**, os quais estabelecem entre si uma relação conectiva e de igual importância. Essas dimensões não se hierarquizam, mas se entrelaçam de forma orgânica, constituindo o processo educativo como experiência vivida.

O **corpo sonoro** refere-se à escuta ativa: do som do berimbau, dos pandeiros e atabaques, das cantigas, da oralidade, da palavra dos mais velhos e, sobretudo, da ancestralidade. Essa escuta é compreendida como fundamento do processo educativo, pois é por meio dela que o sujeito se conecta aos saberes que antecedem sua própria experiência, reconhecendo-se como parte de uma história coletiva transmitida pela cultura popular.

O **corpo sentido** diz respeito às dimensões afetivas, emocionais e energéticas que atravessam a experiência corporal, possibilitando ao sujeito reconhecer-se como parte da gira, da roda e do coletivo. O sentido, aqui, relaciona-se à impressão e à absorção do vivido, à autopercepção do eu consigo mesmo, do eu com o outro e do eu com os outros, produzindo vínculos, pertencimento e identidade.

O **corpo movimento** expressa a materialização dessas escutas e desses sentimentos em ações corporais orgânicas, cíclicas e criativas, próprias do jogo da Capoeira. É nesse movimento que o saber vivido se transforma em gesto, presença e resistência, pois a Capoeira que acontece na roda é também a Capoeira da vida.

Assim, este processo educativo, se constrói a partir da escuta, do sentir e do agir. Ressalta-se, contudo, que essa divisão possui caráter didático, com o intuito de evidenciar diferentes dimensões do processo educativo. Na prática, tais eixos não se apresentam de forma fragmentada, mas se inter-relacionam e se retroalimentam continuamente, constituindo uma unidade indissociável.

Essa compreensão evidencia um modo de organização do trabalho educativo no qual mais relevante do que a segmentação em categorias é a intensidade das relações que atravessam o processo formativo. Desse modo, essa ação orgânica e reflexiva se efetiva na relação, na interação e na biointeração, ou seja, na vivência. Trata-se de um modo de aprender que, assim como nas tradições da cultura popular, não se dissocia da experiência concreta. Aprende-se vivendo e vivenciando, através do saber orgânico e não do saber sintético (Bispo, 2015).

4. VOCÊ NÃO SABE O VALOR QUE A CAPOEIRA TEM: DIÁRIOS DE CAMPO

4.1 Vem pra Capoeira, vem pra vadiar

Aqui trago a perspectiva do que foi a pesquisa de fato, uma vez que foram realizadas sete Corpo Vivências, que aconteceram em quatorze aulas. As mesmas não seguiram uma linearidade e continuidade conforme planejado inicialmente por mim, pois fatores externos, principalmente, fizeram com que as intervenções ocorressem em momentos oportunos e, muitas vezes, não como o previsto.

Fatores como a falta de professores e a junção de diversas turmas em quadra ou sala de aula, os Jogos Escolares, atividades externas solicitadas pela Secretaria de Educação e até mesmo ações do PROERD acabavam por impedir, aparentemente, a realização da

pesquisa. Contudo, como bom capoeirista, diante da adversidade e da queda iminente, não ca; apenas escorreguei e levantei de rolê, para continuar a ginga pela vida, pela educação e permanecer firme na resistência.

Assim como Mestre Bimba, que, diante da proibição da Capoeira, dá uma banda no sistema político vigente e cria o Centro de Cultura Física Regional Baiana (Moura, 2018), faço disso minha inspiração e aplico a intervenção de forma fluida, ouvindo, sentindo e vadiando dentro do processo, junto com os mestres que me ensinaram e me ensinam, jogando com os capoeiras mirins, dentro da escola.

De forma muito orgânica e de acordo com o que foi possível, realizar as vivências ou Corpo Vivências, vadiando com os autores e com as crianças, dentro de um processo bio-interativos. Dessa forma, busquei resistir às dificuldades impostas pelo sistema educacional do município, transformando a escola em um território de resistência, assim como a Capoeira. Na confluência desses dois terreiros, procurei materializar, de fato, a intervenção pedagógica.

É a partir dessas tensões que o próprio sistema educacional nos impõe e que, enquanto capoeirista, percebo desde sempre, não apenas nos espaços educacionais, mas também na vida cotidiana que me convido e convido as crianças a entrar na roda e sentir o que significa viver a Capoeira e vadiar no jogo da vida.

Além disso, outro fator importante para que a pesquisa tomasse esse caminho foi o processo dialógico que se estabeleceu com a turma em que a intervenção foi aplicada. Para além das perguntas disparadoras, a escuta ativa e a voz discente foram de fundamental importância no desenvolvimento da unidade didática.

O diálogo estabelecido e os combinados construídos em sala de aula para as atividades que se seguiram foram de extrema relevância para verificar o protagonismo estudantil, a responsabilidade e a seriedade das crianças no desenvolvimento das atividades, bem como o sentimento de pertencimento em relação a essa manifestação, com a qual muitos nunca haviam tido contato.

Dito isso, apresento a seguir os **diários de campos**, frutos da intervenção realizada através da pesquisa.

Diário 01.

Início a proposta interventiva com uma conversa sobre o tema que iríamos estudar. Sempre utilizo bastante a oralidade, pois entendo que esse é um princípio que, enquanto capoeirista, devo manter.

Converso com a turma sobre o que iremos aprender a respeito da Capoeira, mas sob uma perspectiva diferente, para além dos movimentos, o que gera algumas falas importantes a serem consideradas.

O aluno que aqui identificaremos como Kwanza diz:

— *Professor, vamos aprender a dar mortal?*

Já a aluna, aqui chamada de Aidê, diz:

— *Professor, meu tio já foi professor de Capoeira, mas parou depois que entrou para a igreja.*

Após as falas das crianças, expliquei que a Capoeira vai além do salto mortal e que este é apenas um dos muitos movimentos que foram incorporados à manifestação, sendo, em si, um movimento oriundo da ginástica.

Sobre a fala de Aidê, expliquei para à turma que é importante respeitar a decisão de cada pessoa, mas que, no decorrer das aulas, iríamos compreender que a Capoeira é praticada por pessoas de qualquer religião.

O diálogo segue pelo caminho das perguntas feitas aos alunos, quando questiono:

— *Vocês acreditam que seja importante aprender sobre a Capoeira e a cultura africana e afro-brasileira na escola?*

— *Vocês acham que existe racismo e preconceito na nossa sociedade e na nossa escola?*

Após as perguntas, deixo-os refletindo sobre o assunto, e algumas crianças trazem falas como:

— *Professor, acho importante aprender sobre a Capoeira, e existe, sim, preconceito na escola. Inclusive, alguns alunos ficam zoando os outros com gracinhas e piadas racistas.*

Nesse momento, cria-se um clima de tensão, pois os alunos começam a acusar uns aos outros em relação às piadas racistas que fazem entre si, passando a utilizar termos em sala de aula como:

— *Tal pessoa é racista!*

Diante disso, questiono-os sobre onde aprenderam esses termos e por que os utilizam dessa forma. De maneira geral, a turma responde:

— *No TikTok, professor.*

Outro fato ocorrido nessa primeira aula de apresentação do tema foi que grande parte dos alunos sabiam cantar uma cantiga de Capoeira que viralizou na internet:

Vieram três pra bater no negro
 Trouxeram faca, porrete e facão
 Você não sabe o que pode fazer o Negro
 Troca as mãos pelos pés, os pés pelas mãos
 Os pés pelas mãos.
 (Mestre Tonho Matéria)

A pedido dos alunos, toquei e cantamos juntos a cantiga, encerrando, assim, a primeira aula sem a realização do jogo inicialmente planejado. Tal escolha pedagógica revelou-se significativa, pois evidenciou a centralidade do diálogo como princípio formativo, conforme proposto por Paulo Freire.

Ao escutar atentamente as crianças, problematizar suas falas e permitir que suas vivências emergissem como conteúdo do processo educativo, rompeu-se com a lógica da educação bancária, afirmando-se uma prática pedagógica fundada na práxis. Como destaca Freire (1997, p. 79), “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”.

Nesse sentido, tanto a roda de Capoeira quanto a roda de conversa configuraram-se como espaços de produção coletiva de conhecimento, nos quais educador e educandos se reconheceram como sujeitos históricos. A abordagem dos temas do racismo, da cultura afro-brasileira e da Capoeira não se deu de forma impositiva, mas problematizadora, possibilitando que as contradições da realidade fossem explicitadas e refletidas coletivamente.

Diário 2

Campo de Mandinga. A arte de resistir, refletir e enxergar o colonialismo.

Apresento, neste diário, a continuação da intervenção do projeto de pesquisa, tendo em vista que um dos seus objetivos é enfrentar a lógica bancária e colonial de educação. Pois, de acordo com Antônio Bispo dos Santos (2015), a educação decolonial surge como um movimento que desafia os fundamentos convencionais da pedagogia, significativamente moldados pelo eurocentrismo.

Afinal, como apontado no diário anterior, após o primeiro processo dialógico realizado, que teve como finalidade a apresentação da pesquisa e das atividades que seriam desenvolvidas em relação à Capoeira, nesta segunda aula trago aos alunos e às alunas alguns questionamentos.

Após o bom-dia, de costume e algumas conversas descontraídas, percebo, em sua maioria, todos e todas muito empolgados em participar das atividades, com olhares ansiosos

para a realização da aula.

Como de costume, iniciei a aula lembrando o que foi discutido anteriormente, sempre por meio da oralidade e do processo dialógico com as crianças. Para minha surpresa, muitas delas se mostram bastante inteiradas sobre o tema Capoeira, bem como sobre religião de matriz africana e preconceito. Percebo, nesse momento, que esses temas atravessam a turma de diferentes formas: seja pelo fato de alguns já terem praticado capoeira, seja por uma aluna cuja família é praticante de religião de matriz africana, ou ainda pela resistência apresentada por outros em realizar a prática.

Neste início de aula, pergunto para as crianças e digo para elas que não precisam me responder às perguntas que farei, apenas refletir:

- *Vocês acham importante estudar sobre a cultura africana, em nossa escola?*
- *Quando vocês pensam em África, qual a imagem que vem à cabeça de vocês?*

Estas duas perguntas servem como temas geradores (Freire, 1989) para a aplicação da intervenção. Esta, em especial, foi realizada por meio de um jogo criado por mim, o qual nomeei “**Na volta que o mundo dá**”. O termo emerge da oralidade da Capoeira e carrega um significado profundo. Quando o capoeira leva uma rasteira ou sofre algum “prejuízo” na roda, isto é, quando não consegue se defender de um ataque, por exemplo ele realiza o que chamamos de Volta do Mundo.

Essa atitude consiste em caminhar dentro da roda, juntamente com o seu camarada de jogo, no sentido anti-horário. Uma das diversas explicações que eu já ouvi dos velhos Mestres da Capoeira, com quem tive o prazer de conviver, é que, ao fazer a Volta do Mundo, o capoeira busca simbolicamente voltar no tempo, reconectar-se com a ancestralidade (sentir), para, assim, ganhar força, sabedoria e condições de continuar o jogo da Capoeira.

Ou seja, o capoeirista faz uso desse recurso para retornar ao passado em busca de conhecimentos que o auxiliem a lidar com a situação adversa vivenciada no presente.

Contudo, esse acontecimento na roda também serve para que o capoeirista avalie o seu companheiro de jogo, observando-o atentamente e tentando fazer a leitura de suas intencionalidades, seja para preparar uma emboscada, tirar alguma vantagem ou mesmo encontrar uma oportunidade dentro do próprio jogo.

Ao fazer uma alusão, o nome dessa vivência torna-se um movimento metafórico do que acontece na roda de Capoeira. Afinal, a proposta tem por objetivo avaliar, de forma qualitativa, a percepção e a visão de mundo das crianças acerca do nosso Sul Global.

Ao mesmo tempo, traz a ancestralidade para dentro do jogo, evidenciando para as crianças as riquezas e potencialidades advindas da herança africana, demonstrando que o nosso país, em especial, é muito mais africano do que a maioria imagina.

Além disso, a vivência busca criar oportunidades para tensionar e transformar o olhar das crianças sobre o modo de vida de si mesmas, reconhecendo-nos como sujeitos sul-americanos, com raízes afrodescendentes, e com tantas potencialidades e mazelas quanto aquelas atribuídas ao Norte Global, seja a Europa ou os Estados Unidos.

O jogo recebe esse nome porque se estrutura a partir de dois objetivos centrais. O primeiro consiste em identificar as impressões que os alunos(as) possuem sobre o continente africano.

O segundo objetivo, apresentar um cenário de mundo decolonial, no qual o jogo evidencia as qualidades dos países do Sul Global e, simultaneamente, as mazelas do Norte colonizador, buscando, assim, equilibrar ainda que simbolicamente esse jogo da vida.

É como diz sempre o nosso querido Mestre Paulinho Sabia, “A Capoeira da roda, é a Capoeira da vida”. Trata-se, portanto, de promover um olhar contra-colonial, de forma reflexiva, descortinando a visão enviesada que as crianças carregam e que se revela durante a própria aplicação do jogo

O Jogo – Na volta que o mundo dá”

Objetivo: Verificar a visão dos jogadores sobre o Sul Global e apresentar uma visão contra colonial, reflexiva sobre o tema.

Como se joga:

A forma de jogar pode variar, pois são quatorze cartas, todas com imagem na frente e seu significado no verso. Nelas, são impressas imagens de países europeus, africanos e americanos, com suas mazelas e seus pontos fortes. Porém, propositalmente, os pontos fortes do Sul Global são apresentados nas cartas, assim como as mazelas do Norte. Cada jogador escolhe uma quantidade de cartas que lhe chamam a atenção e tenta identificar o cenário da mesma (a quantidade de cartas e se haverá alguma pontuação caso haja o acerto fica a critério dos jogadores, e as regras sobre como o jogo ocorre podem sofrer alterações, mediante acordo coletivo).

Após a escolha das cartas pelos jogadores(as), tenta-se adivinhar o cenário e, logo após, viram-se as cartas para saber onde se passa aquela cena, abrindo, assim, a discussão sobre as mesmas.

Neste caso, a pontuação em si pouco importa, mas sim o que se descortina após a apresentação do verso das cartas, com as reações e discussões geradas.

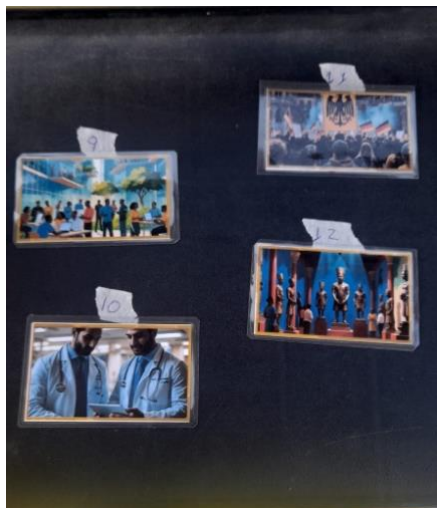


Figura 1. Foto das cartas disposta na mesa para serem observadas pelas crianças, durante a aplicação do jogo (Acervo pessoal, 2025)

- **Realizando o jogo com as crianças**

Definitivamente, a aplicação do jogo trouxe grandes surpresas e muitas informações para a pesquisa em si. Primeiro, foi o estranhamento das crianças em jogar um jogo de cartas dentro da aula de Educação Física, pois, para a maioria ali, principalmente as crianças que vinham de outras escolas, o conceito de uma Educação Física recreativa ou baseada apenas nos esportes tradicionais já estava consolidado, e este tipo de atividade não se aplicava àquele tipo de aula.

Segundo, foi a constatação da visão reducionista e colonizada sobre o Sul Global, onde a maior parte das crianças, nas imagens das mazelas, indicou a África ou mesmo o Brasil; já nas imagens de locais com algum tipo de desenvolvimento, indicavam a Europa e, em sua grande maioria, os Estados Unidos da América. Mostrando que, atualmente, o colonialismo norte-americano se mostra intenso dentro das diversas perspectivas, principalmente as culturais.

Para ilustrar bem esta passagem, trago aqui a fala da aluna que nomearei de Dandara. Dentre as diversas cartas, ela escolhe uma na qual há moradores de rua e uma avenida de coqueiros e diz:

— *Professor, eu escolhi esta carta e me parece muito uma rua como se fosse nos Estados Unidos, tenho quase certeza que é lá. Mas lá (nos E.U.A.) não tem morador de rua.*

Neste momento, fiquei em silêncio por alguns segundos e, posteriormente, lhe falei:

— *Olha, o importante neste momento é o seu olhar. Se você acha isso, então onde pode ser que seja esta imagem?*

Então, ela me respondeu:

— *Acho que pode ser São Paulo, professor.*

Diante de tantos outros relatos, trago este, pois a aluna foi enfática e certa, o que mostra seu processo colonial intrínseco. Assim como aponta Fanon (2008, p. 90), a inferiorização é o correlato nativo da superioridade europeia. Aqui, o que se descortina é a idealização de um país perfeito e sem mazelas (E.U.A.) e o fato de ter uma imagem utópica daquele país e se colocando no lugar de país inferiorizado (no caso, o Brasil).

Outro ponto importante para trazer neste dia de aula foi a junção de outra turma que estava sem professor no dia, situação comum no cotidiano escolar do nosso município e que afetou diretamente o processo da pesquisa. Neste momento, ao invés de desistir do jogo, incorporei as crianças da outra turma ao mesmo, o que foi muito interessante do ponto de vista pedagógico, pois as crianças do sexto ano acabaram por explicar o jogo para a turma do nono ano, que adentrou na quadra naquele momento.

Esta autorregulação me faz referência ao processo de biointeração apresentado por Bispo (2015), na medida em que, dentro do processo organizativo, o bem-estar comunitário prevaleceu. Contudo, o mesmo protelou o jogo e tivemos que dar continuidade às discussões na aula seguinte, em função do tempo.

Discussões e percepções que trago no diário seguinte.



Figuras 2, 3 e 4: crianças durante a aplicação do jogo “Na volta que mundo dá”.

Acervo pessoal (2025)

DIÁRIO 3

Jogo de compra: o processo dialógico e o protagonismo estudantil em sua mais pura expressão

Neste terceiro diário, é importante ressaltar que a intervenção com o jogo foi realizada; entretanto, as discussões sobre ele se encerraram de forma um tanto abrupta. Isso ocorreu em função de uma demanda externa da escola, que nos levou a integrar à aula um grupo de alunos de outra turma que se encontrava sem professor naquele momento. Esse tipo de situação é relativamente corriqueiro, visto que a falta de docentes na rede municipal é uma realidade frequente, e a EMEF Prof. Luiz de Carvalho é apenas mais uma instituição

atravessada por essas mazelas estruturais da educação pública.

Dito isso, seguimos com a intervenção já na quarta aula, de um total de quatorze previstas. Início a aula com as crianças ainda em sala, com a intenção de dar continuidade às discussões sobre o jogo Na Volta do Mundo, considerando que, na aula anterior, havíamos construído reflexões significativas. Contudo, diante da junção das turmas, avalei que seria oportuno buscar novas percepções dos(as) alunos(as). Foi então que fui surpreendido por uma pergunta de uma aluna, a quem chamarei aqui de “Felipa”:

— *Professor, hoje nós vamos para a quadra?*

Naquele momento, vi-me diante de um dilema. Ao mesmo tempo em que desejava prosseguir com a discussão planejada, senti-me instigado a compreender o motivo daquela pergunta. Fui levado, inclusive, a realizar uma rápida autoavaliação da minha prática, refletindo se a intervenção estava, de fato, sendo significativa para as crianças e se eu estava trilhando o caminho pedagógico adequado.

Dirigi-me então à aluna:

— *Mas por que você quer ir para a quadra?*

A resposta veio prontamente:

— *Professor, a sua aula é a única da semana em que podemos sair da sala e nos movimentar, além do intervalo. Ficamos a manhã toda sentados, um atrás do outro, e o único momento em que podemos nos movimentar é na sua aula.*

Diante disso, questionei a turma:

— *Então, para vocês, movimentar-se é importante. Mas por quê?*

Felipa respondeu imediatamente, antes dos demais:

— *Para a nossa saúde mental, professor!*

Esse foi, sem dúvida, um dos choques de realidade mais profundos que vivenciei enquanto professor-pesquisador que se propõe a trilhar um caminho dialógico e decolonial. Percebi que, de certo modo, eu próprio estava assumindo uma postura opressora ao insistir na atividade previamente planejada e, sobretudo, na forma como vinha conduzindo a intervenção.

Naquele momento, decidi instaurar um processo dialógico mais profundo, estabelecendo combinados e definindo, de maneira coletiva com as crianças, os caminhos da aula. O percurso mais teórico e burocrático foi, então, deixado de lado, abrindo espaço para um movimento biointerativo, comunitário e vivo.

O primeiro passo dessa transformação foi a construção coletiva das atividades. Nesse processo, dialoguei com as crianças sobre o fato de que, na Capoeira, o jogo e a própria roda configuram-se também como formas de cuidado e terapia, pois estabelecem conexões com

os mais antigos, com aquilo que chamamos de ancestralidade.

Essa conversa ocorreu já na quadra, em um espaço aberto, sem os muros da sala de aula. Organizamo-nos em roda, lado a lado, de maneira aquilombada. Mesmo sem um movimento corporal intenso naquele momento, a Capoeira se fazia presente. Ela acontecia não por meio do diálogo corporal, mas no campo das ideias, no que costumo chamar de “papoeira”.

Expliquei às crianças que a Capoeira funciona também como uma prática terapêutica, pois, além do movimento corporal e da musicalidade, ela nos conecta às ancestralidades e aos mestres e mestras mais velhos que vieram antes de nós. São eles que transmitem saberes valiosos de uma geração para outra, saberes que utilizamos para lidar com as dificuldades da vida. Assim como o povo preto se utilizou da Capoeira como ferramenta de resistência no período da escravidão, esses ensinamentos seguem vivos no presente.

Após essa fala, um aluno, a quem chamarei de “Besouro”, pediu a palavra e comentou:

— *Professor, isso tem a ver com o que o senhor disse sobre respeitar os mais velhos?*

Respondi afirmando que essa lógica se relaciona diretamente com a visão de mundo dos povos de matriz africana, que valorizam o cantar, o movimentar-se e o respeito àqueles que vieram antes de nós, por já terem vivido o que ainda não vivemos. Expliquei que, para o capoeirista, essa riqueza do saber aprender, o saber fazer e o saber ensinar, é muito mais valiosa do que a posse de bens materiais, como roupas ou tênis.

Besouro então questionou:

— *E isso acontece na África?*

Respondi que sim, pois essa lógica faz parte do modo de vida e da cosmovisão de diversas culturas africanas e afro-brasileiras. Expliquei, ainda, que a Capoeira é uma manifestação que reúne jogo, luta e dança, e que existem diversos jogos africanos que também articulam esses elementos de maneira semelhante.

Nesse momento, Felipa interveio novamente:

— *Professor, a gente podia fazer aqueles jogos que fizemos ano passado, como a amarelinha africana.*

Diante disso, perguntei à turma quem não havia estudado na escola no ano anterior e se alguém já conhecia jogos como a amarelinha africana, o Mamba ou o jogo do bastão. Para minha surpresa, nenhum dos alunos ingressantes em 2025 havia tido contato com essas vivências.

Assim, em consenso com a turma, decidi que, antes de avançarmos diretamente para a Capoeira, seria fundamental estabelecer uma relação simbólica e conceitual por meio dos

jogos e brincadeiras africanas, evidenciando seus elementos comuns com a Capoeira.

Após uma breve votação, quase por unanimidade, as crianças decidiram iniciar essa nova etapa da intervenção a partir dos jogos e brincadeiras africanas.

E, nesse momento, foi possível observar o protagonismo estudantil em seu auge, manifestando-se de forma potente no espaço da sala de aula. No universo da capoeiragem, o “jogo de compra” refere-se ao instante em que o jogo, dentro da roda, torna-se mais altivo e tensionado, orientado para um embate mais direto, no qual cada jogador se coloca de maneira mais ofensiva, ao mesmo tempo em que precisa lidar com as entradas e saídas dos demais contendores. Conforme descreve Jair Moura (2017, p. 37), *“alguns minutos depois, Bimba olhou para os tocadores, que compreenderam que era hora de esquentar um pouco”*.

Nesse contexto, os(as) estudantes fizeram valer sua destreza, sua força e sua autonomia ao decidirem, coletivamente, “comprar o jogo” comigo. Como capoeirista experiente, negociei com meus contendores e contendora, e, no jogo das ideias, realizamos uma verdadeira capoeiragem pedagógica, cujo resultado se materializou de forma concreta. Foi possível observá-los(as) dialogando, problematizando e buscando compreender o que, de fato, era necessário, bem como aquilo que possuía significado e propósito naquele momento específico, configurando um ápice claramente freiriano, conforme aponta Paulo Freire em *Pedagogia do Oprimido* (2024, p. 95):

“É através deste que se opera a superação de que resulta um termo novo: não mais educador do educando, não mais educando do educador. Desta maneira, o educador não é mais o que educa, mas, enquanto educa, é educado, em diálogo, e, ao ser educado, também educa”.

Desse modo, encerramos a aula com uma intervenção profundamente significativa, marcada por uma vivência concreta dos processos dialógicos e pela materialização dos princípios freirianos, dos conceitos Bispianos e dos fundamentos da capoeiragem enquanto prática pedagógica de matriz africana. Tal experiência revelou-se potente ao promover a construção coletiva do conhecimento, a valorização dos saberes ancestrais e o reconhecimento da sala de aula como território de aquilombamento. Nesse espaço, a circularidade, a oralidade e a troca de experiências assumem centralidade, reafirmando a Capoeira não apenas como conteúdo da Educação Física Escolar, mas como tecnologia ancestral de resistência, formação humana e produção de sentidos, capaz de tensionar a lógica bancária da educação e de abrir caminhos para práticas educativas mais emancipadoras e decoloniais.



Figura 5. Alunos (as) em quadra, realizando a Papoeira com o professor (acervo pessoal, 2025)

DIÁRIO 4

Jogos africanos e sua inter-relação com a Capoeira

Após a “papoeria” com as crianças e o intenso choque de realidade provocado por esse diálogo, rememorei as contribuições da professora Mônica Mesquita, durante minha banca de qualificação, quando alertou para os perigos das chamadas “histórias únicas”. Passei a refletir, então, sobre os riscos de um processo educativo conduzido exclusivamente pela minha perspectiva, por vezes pouco dialógica no sentido da escuta. Escutar as crianças e suas necessidades de movimento revelou-se profundamente transformador para o meu próprio processo reflexivo enquanto educador.

A partir desse momento, incorporei de maneira mais efetiva o diálogo ao processo didático, e a introdução dos jogos africanos mostrou-se plenamente coerente com os objetivos da intervenção. Relacionar essas práticas à Capoeira possibilitou refletir sobre o que, de fato, há de africano na Capoeira e sobre a riqueza dos saberes ancestrais que atravessam essas manifestações culturais.

Nesse processo de diálogo e biointeração, realizamos com as crianças jogos africanos com o objetivo de compreender a Capoeira como jogo, luta e dança de matriz africana, evidenciando uma perspectiva de vida em que jogar, cantar e dançar acontecem de forma integrada ao cotidiano. Trata-se de uma lógica civilizatória distinta da fragmentação moderna, na qual o corpo, o ritmo e a coletividade constituem dimensões indissociáveis da experiência humana. Como já afirmava Mestre Pastinha: “*Capoeira é tudo que a boca come*”, sintetizando a amplitude simbólica, cultural e existencial dessa prática.

Foram realizados três jogos, escolhidos coletivamente pelas crianças, algumas das quais já haviam tido contato com eles no ano anterior. Contudo, o contexto pedagógico, os objetivos e o olhar lançado sobre as práticas eram outros, o que resultou em uma completa resignificação da experiência.

A seguir, apresento os jogos desenvolvidos durante esse período da intervenção.

Mamba

Origem: África do Sul.

Fonte: SILVA, Tiago Aquino da Costa e; PINES JUNIOR, Alipio Rodrigues. *Brincar, jogar e aprender: práticas que inspiram o educador e facilitam a aprendizagem*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.

Descrição:

Mamba é um jogo de perseguição (pega-pega) que recebe o nome de uma serpente comum no continente africano. O pegador representa a cabeça da cobra e, à medida que captura os colegas, estes se incorporam atrás dele, formando o corpo da serpente. O jogo se encerra quando todos os participantes são capturados.

Observação:

Após a realização da forma tradicional, as crianças sugeriram uma variação em que o jogo se iniciava com a Mamba já formada, e o objetivo passou a ser alcançar o “chocalho da cobra”, representado pelo último da fila, promovendo a inversão de papéis entre os jogadores.

Relação com a Capoeira:

A relação com a Capoeira se estabelece por meio das esquivas, gingas, ataques e defesas constantes, bem como pela inversão de papéis, característica presente tanto no jogo quanto na roda de Capoeira, onde os sujeitos alternam entre tocar, jogar, cantar e bater palma.



Figura 6. Alunas brincando de Mamba (Acervo pessoal, 2025)

Pegue o Bastão

Origem: Egito.

Fonte: SILVA, Tiago Aquino da Costa e; PINES JUNIOR, Alipio Rodrigues. *Brincar, jogar e aprender: práticas que inspiram o educador e facilitam a aprendizagem*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.

Descrição:

Cada jogador segura um bastão na posição vertical, com uma extremidade apoiada no chão. Ao comando “troca”, todos devem soltar o próprio bastão e pegar o do colega ao lado, previamente definido. Tradicionalmente, quem deixa o bastão cair é eliminado do jogo.

Observação:

Foram propostas variações em que o comando passou a ser dado pelas próprias crianças e, em vez da eliminação, ocorria a troca do papel de quem conduzia a atividade, fortalecendo o protagonismo infantil.

Relação com a Capoeira:

A formação em roda, o movimento circular no sentido anti-horário e o tempo de reação remetem diretamente à Capoeira, especialmente à “volta do mundo” e à escuta atenta dos toques do berimbau, que orientam o jogo corporal.

Figura 7. Alunos Vivenciando o Jogo do Bastão (Acervo pessoal, 2025)



Amarelinha Africana (Teca)

Origem: Moçambique.

Fonte: SILVA, Tiago Aquino da Costa e; PINES JUNIOR, Alipio Rodrigues. *Brincar, jogar e aprender: práticas que inspiram o educador e facilitam a aprendizagem*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.

Descrição:

Desenha-se no chão um percurso com 16 quadrados, de aproximadamente 50 cm cada. A travessia ocorre por meio de saltos ritmados, acompanhados por palmas, músicas ou cantigas. A atividade pode ser realizada individualmente, em duplas ou em grupos.

Observação:

Durante a vivência, as crianças demonstraram grande envolvimento, criando espontaneamente várias amarelinhas na quadra e organizando-se de forma autônoma.

Relação com a Capoeira:

A relação se estabelece pelo ritmo, elemento central tanto na amarelinha quanto na Capoeira. O jogador precisa se conectar ritmicamente ao grupo, assim como o capoeirista se orienta pelos toques do berimbau e pela musicalidade da roda.

A intervenção se encerrou com a realização simultânea das três atividades, marcadas por constantes adaptações propostas pelas próprias crianças, sempre mediadas por diálogo e combinados coletivos. Observou-se um intenso processo de biointeração e autogestão, no qual os conflitos foram, majoritariamente, resolvidos pelos próprios alunos, evidenciando práticas de cooperação e responsabilidade coletiva. Diante da cena das crianças todas concentradas e suas vivências, integradas e principalmente aquilombadas sou tomado por forte emoção e me lembro da cantiga de Mestre Ramos e Mestra Ana Sabiá, na qual cito um trecho aqui abaixo:

*A água rolou no mar,
A água rolou lá na pedreira,
A água que foi pro mar
Ela vem da cachoeira.*

Assim como a água que segue seu curso, fui construindo os caminhos da intervenção junto com as crianças, aprendendo com elas. Finalizamos com uma roda de conversa, refletindo sobre a relação entre jogo, luta e dança na Capoeira e nos jogos africanos vivenciados, combinando que, na aula seguinte, iniciáramos os movimentos próprios do jogo da Capoeira.

Dessa forma, a vivência dos jogos africanos evidenciou a Capoeira como uma prática

pedagógica ancorada em fundamentos civilizatórios africanos, tais como a circularidade, a oralidade, a coletividade e a centralidade do corpo como território de saber. Conforme aponta Antônio Bispo dos Santos (2015), mesmo diante das tentativas históricas de apagamento, *“mesmo que queimem a escrita, não queimarão a oralidade; mesmo queimando o nosso povo, não queimarão a ancestralidade”*. Os jogos africanos, assim como a Capoeira, configuram-se como tecnologias ancestrais de resistência e produção de conhecimento, sustentadas por uma lógica contra colonial que valoriza a biointeração e a vida em comunidade. Ao serem incorporados ao contexto escolar, esses jogos tensionam a racionalidade eurocêntrica, fragmentada e competitiva, reafirmando a educação como prática de liberdade, na qual aprender, jogar, cantar e dançar não se separam, mas se entrelaçam como expressões de existência, memória e continuidade cultural.



Figura 8, 9 e 10. Alunos Vivenciando a Amarelinha Africana (Acervo pessoal, 2025)

DIÁRIO 5

No balanço da ginga: corpo que joga, luta e dança

Iniciamos esta prática interventiva com um momento de diálogo coletivo na quadra da escola, retomando as vivências realizadas nas aulas anteriores, especialmente os jogos tradicionais de matriz africana, como a amarelinha africana e o jogo de bastão.

Tais jogos haviam conquistado significativamente o interesse e o envolvimento das

crianças, fato evidenciado pelas falas espontâneas que emergiram durante o bate-papo inicial, como:

- *Professor, a aula foi show!*
- *Eu amei a atividade!*
- *Foi uma das aulas que eu mais gostei de fazer!*

A partir dessas falas, estabelecemos uma reflexão coletiva sobre a relação entre os jogos tradicionais africanos e a Capoeira, problematizando com os(as) alunos(as) o desenvolvimento histórico e cultural dessa manifestação enquanto jogo, luta e dança.

Buscou-se evidenciar que essa tríade não se apresenta de forma fragmentada, mas como um movimento integrado, profundamente enraizado nas culturas africanas e afro-diaspóricas, conforme aponta Antônio Bispo dos Santos:

“Nesse sentido, ressaltamos a importância de biointeragirmos com todos os elementos do universo de forma integrada...”
(BISPO DOS SANTOS, p.100 Antônio. *Colonização, Quilombos: modos e significações*).

Desse modo, dialoguei com as crianças sobre como, em diversas culturas de matriz africana, não há uma dissociação rígida entre jogo e trabalho, corpo e espiritualidade, sagrado e profano, canto e movimento, diferentemente da lógica ocidental, marcada por uma racionalidade eurocêntrica e fragmentadora.

Durante a explanação, surgiam constantemente falas colaborativas das crianças, como:

- *Professor, capoeira é luta!*
- *Capoeira é tudo junto!*
- *Capoeira é uma mistura!*

Esse diálogo inicial constituiu-se como ponto de partida para a vivência prática da Capoeira, compreendida aqui como jogo, luta e dança simultaneamente. Ao compartilhar com os alunos a perspectiva de quem vivencia a Capoeira cotidianamente, enquanto professor e capoeirista, enfatizei que ela se manifesta de diferentes formas, conforme a intencionalidade dos sujeitos que estão dentro da roda.

Mais do que um conjunto de técnicas, a Capoeira é uma linguagem corporal marcada pela relação, pela escuta e pela leitura do outro. Embora a explicação verbal tenha sido importante, foi na experiência prática que as crianças puderam compreender de maneira mais profunda essa dinâmica.

Outro aspecto fundamental dessa intervenção refere-se ao fato de que a prática corporal da Capoeira não surgiu de forma isolada ou improvisada. Ela foi cuidadosamente

planejada e previamente combinada com os estudantes, compondo uma sequência pedagógica que teve início nos jogos tradicionais africanos, passou pela problematização cultural e histórica da Capoeira e culminou na vivência prática de seus movimentos.

Essa organização pedagógica buscou respeitar o tempo do diálogo, da escuta e da construção coletiva do conhecimento, em consonância com uma perspectiva freireana, bispiana e da capoeiragem, orientada por uma educação decolonial.

A prática corporal da Capoeira foi estruturada a partir de jogos pedagógicos, elaborados por mim com base em meus 28 anos de experiência, estudo e vivência na capoeiragem. Esses jogos não tinham como objetivo a reprodução mecânica de movimentos, mas a experimentação do corpo em relação, estimulando a percepção, a malícia, a ludicidade e o respeito mútuo. Dessa forma, a Capoeira foi apresentada às crianças não como um conteúdo tecnicista ou esportivizado, mas como uma tecnologia ancestral de resistência, na qual o corpo se constitui como espaço de memória, identidade e produção de saberes.

Aplicação do Método: Corpo-vivências realizadas

No Balanço da Ginga

Fonte: o autor.

Objetivo: Vivenciar a escuta e o sentir para, então, confluir, por meio dos movimentos da Capoeira. Movimento base: ginga. Posteriormente, movimentos de defesa, ataque e domínio corporal.

Realização:

Fase 1 – Ginga

As crianças permanecem em roda, todas se olhando e se conectando, com o professor integrado ao grupo. Utiliza-se uma linha circular como referência (que pode ser riscada, pintada ou formada com materiais como bambolês). Neste caso, utilizamos a própria linha central circular da quadra poliesportiva.

O professor orienta que todas as crianças fiquem com os pés paralelos e, em seguida, solicita que coloquem um dos pés para trás, fora do círculo. No momento seguinte, pede-se que retornem o pé que estava atrás à posição inicial, puxando-o para o lado, mantendo as pernas afastadas, e então coloquem o outro pé para trás.

Esse movimento se repete sucessivamente, dando início à ginga da Capoeira. A sequência acontece de forma musicada, acompanhando a cantiga conduzida pelo professor, tornando o movimento uma brincadeira coletiva.

Professor canta:

- o pé pro lado (pernas afastadas)
- o pé pra trás (um dos pés para trás, realizando a base da ginga)
- o pé pro lado (retorna os pés em paralelo)
- o pé pra trás (coloca-se o pé contrário para trás)
- A capoeira como que faz?

Coral:

A capoeira como que faz!

Fase 2 – Defesa (Cocorinha)

Ainda em roda, utiliza-se a cantiga para introduzir o movimento de defesa, a Cocorinha.

O professor mantém a estrutura da cantiga, alterando apenas o refrão.

- O pé para o lado o pé para trás
- O pé para o lado o pé para trás
- A Cocorinha como é que faz?

Após a pergunta cantada, as crianças realizam o movimento. Nesse momento, o professor auxilia no posicionamento corporal: mãos inteiras no chão (evitando lesões nos dedos), joelhos unidos para maior estabilidade e a mão contrária protegendo a cabeça.

Ao retomar a cantiga sobre a ginga, as crianças voltam ao compasso do movimento.

Fase 3 – Ataque (Benção)

Mantém-se a mesma dinâmica, introduzindo o movimento de ataque, a benção. O professor explica previamente a execução: a partir da base da ginga, estende-se uma perna à frente em um chute frontal, equilibrando-se na outra; em seguida, retorna-se à base da ginga.

- O pé para o lado o pé para trás
- O pé para o lado o pé para trás
- E a Benção como que faz?

Fase 4 – Domínio do corpo (Bananeira)

Essa fase exige maior atenção, pois implica mudança de plano corporal. O professor explica previamente o movimento, ressaltando que cada criança deve realizá-lo dentro de suas possibilidades. A partir da base da ginga, colocam-se as duas mãos no chão e eleva-se um dos pés, seguido do outro, realizando a bananeira conforme as possibilidades individuais.

- O pé para o lado o pé para trás
- O pé para o lado o pé para trás
- A Bananeira como que faz?



Figura 11. Crianças realizando a Bananeira (acervo pessoal, 2025)

Fase final – Brincadeira cantada e desafio

Após a realização das etapas, o professor propõe desafios, alternando os movimentos por meio das perguntas cantadas, utilizando os movimentos realizados, estimulando a escuta, a atenção e o tempo de reação.

- O pé pro lado – o pé pra trás – o pé pro lado – o pé pra trás
- A bananeira como que faz?
- O pé pro lado – o pé pra trás – o pé pro lado – o pé pra trás
- A cocorinha como que faz?
- O pé pro lado – o pé pra trás – o pé pro lado – o pé pra trás
- A benção como que faz?

Importante: Esta vivência, realizada por mim enquanto professor de Capoeira, ocorreu ao som da batida do pandeiro, tocado no ritmo da Capoeira. Caso seja realizada por um(a) professor(a) que não seja capoeirista, no contexto escolar, também é possível utilizar palmas de mão (desde que ritmicamente marcadas) ou, ainda, som mecânico.

Figura 12. Escuta ativa das crianças, durante a vivência. (acervo pessoal, 2025)



PÉ DENTRO, PÉ FORA

Fonte: o autor.

Na perspectiva da corpo-vivência, a brincadeira “Pé dentro, pé fora” desenvolve-se na tríade ouvir, refletir e sentir, para então relacionar-se com o outro por meio do movimento.

Trata-se de uma brincadeira mobilizadora dos sentidos, que aprofunda a experiência anterior, trazendo desafios maiores e uma percepção mais direta da Capoeira, com cantigas próprias, deslocamentos, esquivas e maior repertório de movimentos.

Objetivos

Por meio da brincadeira cantada, busquei aguçar nas crianças os sentidos da escuta ativa, do sentir e da percepção corporal, possibilitando que se apropriassem dos movimentos, percebessem a relação do eu com o outro no espaço da roda e desenvolvessem o tempo de reação. Além disso, tive como objetivo introduzir de maneira mais direta a cantiga da Capoeira e ampliar o repertório de movimentos capoeirísticos das crianças.

Cantiga utilizada:

Pé dentro, pé fora

Quem tem o pé pequeno vai embora

Pé dentro, pé fora

É a turma de Bimba que chegou agora

(Domínio público)

Fase 01 – Escuta ativa

Na primeira fase, denominada escuta ativa, expliquei às crianças como funciona a dinâmica das cantigas dentro de uma roda de Capoeira. Nesse momento, todos os alunos e alunas estavam sentados em roda. Expliquei que, na Capoeira, a cantiga e a música são partes fundamentais, pois tudo acontece no coletivo, em um processo no qual cada pessoa possui uma função específica e todos dependem uns dos outros para que a roda aconteça.

Explanei que na Capoeira existe o cantador ou puxador e o coral, retomando a atividade anterior, na qual eu cantava e as crianças respondiam. Ressaltei que é exatamente dessa forma que acontece na roda, estabelecendo um diálogo constante. Destaquei, ainda, que muitos aprendizados acontecem por meio das cantigas, pois nelas estão inscritos saberes, valores e ensinamentos ancestrais.

Fase 02 – Cantoria (sentir / refletir)

Nesta fase, passamos para a cantiga propriamente dita. Expliquei que o cantador faz perguntas cantando, enquanto o coral responde repetindo sempre a mesma parte da cantiga. Ressaltei que o cantador pode alterar seus versos, enquanto o coral mantém a resposta. Também destaquei que a vivência, quando realizada de forma orgânica, pode sofrer mudanças ao longo do processo, e que tudo aquilo que emerge da experiência é válido.

A cantiga então, acontece da seguinte forma:

- Pé dentro, pé fora, quem tem o pé pequeno vai embora (cantador)
- Pé dentro, pé fora (coral)
- É a turma de Bimba que chegou agora (cantador)
- Pé dentro, pé fora (coral)
- Vamos bater essas palmas, quero ver agora (cantador)
- Pé dentro, pé fora (coral)
- Quero ver só os meninos cantando agora (cantador)
- Pé dentro, pé fora (coral)
- Quero ver só as meninas cantando agora (cantador)
- Pé dentro, pé fora (coral)
- Quero ver todo mundo cantando agora (cantador)
- Pé dentro, pé fora (coral)

Fase 03 – Desafio (ouvir / refletir / sentir para então agir em movimento)

Após a fase anterior, propus um desafio. Organizei as crianças em uma grande roda, demarcada e tomada como referência espacial. Essa roda poderia ser riscada, pintada ou formada com materiais como bambolês; neste caso, utilizamos a própria linha circular central da quadra poliesportiva.

Com as crianças posicionadas, eu, como puxador, ao som do pandeiro, iniciei a cantiga ensinada e propus que os alunos e alunas, ao mesmo tempo, realizassem a ginga da Capoeira enquanto cantavam. Em um segundo momento, passei a brincar com o que a própria cantiga propõe, trabalhando diretamente o tempo de reação das crianças.

Durante a cantiga, eu lançava desafios cantados e, ao sinal dado, as crianças deveriam executar a ação solicitada, conforme ilustrado a seguir:

- Pé dentro, pé fora, quem tem o pé pequeno vai embora (cantador)
- Pé dentro, pé fora (coral)
- Os dois pés pra dentro, os dois pés pra fora

(Nesse momento, eu interrompia a cantiga, observava se as crianças conseguiam realizar o desafio e, em seguida, retomava a cantoria.)

- Pé dentro, pé fora, quem tem o pé pequeno vai embora (cantador)
- Pé dentro, pé fora (coral)
- Troca de lugar, todo mundo agora

(Novamente, interrompia a cantiga, observava a realização e retomava.)

Fase 04 – Desafio (ouvir / refletir / sentir / confluir)

Nesta etapa, inseri novos movimentos para as crianças: o Au e a meia-lua de frente. O Aú foi introduzido a pedido das próprias crianças, que se dividiram entre aquelas que já sabiam realizar o movimento e queriam demonstrá-lo, aquelas que desejavam aprender e aquelas que ainda sentiam medo de tentar.

Nesse momento, o processo de Corpo-vivência se aprofundou. Passei da escuta das crianças para a ação pedagógica específica. Naturalmente, me aproprio dos ensinamentos do Mestre Paulo freire, com seus Temas Geradores, este, introduzido pelas crianças. E atendendo às demandas que emergiam do grupo, fomos rompendo paradigmas, em consonância com uma perspectiva de Educação Decolonial, conforme nos ensina o Mestre Nego Bispo, ao valorizar saberes que nascem do corpo, da oralidade e da ancestralidade. Iniciei então o diálogo com a pergunta:

- Todo mundo sabe o que é um Au?

A resposta veio prontamente:

- É a estrelinha, professor!

Com um sorriso no rosto, retruquei:

- Vocês têm certeza?

O silêncio pairou no ar, até que uma aluna, a quem nomearei de Aqualtune, disse:

- Professor, a estrelinha é da ginástica, né?

Respondi então:

- *Isso mesmo. A estrelinha é um movimento ginástico, de raiz europeia, com uma forma específica de execução. Já o Aú é nosso, da Capoeira!*
- *Por isso ele tem um jeito próprio de realizar.*
- *Primeiro, o Aú é feito de lado, com as mãos inteiras no chão e nunca olhando para o chão, mas sempre olhando para o camarada de jogo.*
- *Segundo o Aú existe de diversas formas e você pode fazer de acordo com a sua capacidade: com as pernas encolhidas, estendidas, pequeno, grande, com as duas mãos, com uma mão só ou até sem as mãos. Tudo isso é Aú!*

Nesse momento, Aqualtune lançou um desafio:

- *Ô louco, professor, sem as mãos? Você consegue? Faz aí?*

Com o mesmo sorriso, devolvi a rasteira pedagógica:

- *Vamos fazer o seguinte: se todo mundo fizer o Aú na brincadeira, eu faço o Aú sem as mãos.*

Encerramento da vivência

Seguimos então para a última etapa da brincadeira, novamente em roda:

- Pé dentro, pé fora, quem tem o pé pequeno vai embora (cantador)
- Pé dentro, pé fora (coral)
- Pé dentro, pé fora, quero ver o Aú para fora da roda

Após as crianças realizarem os movimentos, logo veio a lembrança do desafio:

- *Professor, agora você!*

Nesse momento, compreendi que, para além do movimento, estava em jogo a confluência do processo educativo. Dentro do processo de Corpo-vivência, todos somos educadores e educandos ao mesmo tempo, em um processo dialógico atravessado pela ancestralidade.

Inverti os papéis: as crianças passaram a cantar e bater palmas para que eu realizasse o movimento. Após executar o Aú sem as mãos, um clima de festa tomou conta da roda, com palmas e falas como:

- *Boa, professor!*
- *Arrasou!*

- *Você é Zica!*

Com a sensibilidade de quem professor, mas também pesquisador da própria prática, ampliei a vivência, convidando cada criança a tentar os movimentos à sua maneira, respeitando seus limites e possibilidades. Ao som do pandeiro, deixei que o movimento fluísse de forma orgânica.

Alguns grupos passaram a jogar capoeira espontaneamente, outros exploraram variações do Au. Assim, encerramos essa atividade, reafirmando a Capoeira como um território vivo de aprendizagem, ancestralidade, diálogo e resistência.



Figuras 13 e 14. Vivencia – Pé dentro Pé fora (acervo pessoal, 2025)



CAPOEIRA DAS CORES

Fonte: o Autor.

Dentro do processo da Corpo-Vivencia, busca-se estabelecer que a Capoeira seja compreendida como tecnologia ancestral de educação, capaz de articular corpo, história, cultura, política e identidade em um mesmo movimento.

Objetivos

Promover uma vivência corporal ancorada na Capoeira que possibilite às crianças refletirem criticamente sobre identidade racial, pertencimento e racismo estrutural, por meio do corpo em movimento. A atividade buscou articular a tríade **ouvir, refletir e sentir**, ampliando-a para o **confluir**, compreendido como o encontro coletivo dos saberes, dos corpos e das experiências.

Desenvolvimento da vivência

Fase 1 – Escuta, diálogo e reflexão (ouvir/refletir)

Iniciamos a vivência com um momento de diálogo coletivo, propondo uma reflexão sobre as cores e as classificações raciais presentes no cotidiano das crianças. O professor conduziu a discussão perguntando a cada uma como se identificava racialmente: preta, parda, branca, morena, entre outras denominações.

Durante esse processo, ficou evidente a existência de um preconceito implícito em relação à própria cor, especialmente no que diz respeito à negritude. Muitas crianças demonstraram resistência em se reconhecer como pretas, enquanto outras afirmaram sua identidade negra com segurança. Esse momento revelou como o racismo estrutural já atravessa as subjetividades infantis.

A partir desse diálogo, aprofundamos a reflexão sobre a formação social do Brasil, destacando que o país é constituído majoritariamente por pessoas pretas e pardas, embora as pessoas brancas ocupem, historicamente, os espaços de maior prestígio social, político, intelectual e econômico. Tal realidade foi problematizada como resultado direto do processo de colonização e do racismo estrutural que organiza a sociedade brasileira.

Fase 2 – Jogo corporal em duplas e trios (sentir)

Encerrado o momento de reflexão, iniciamos a vivência corporal propriamente dita. As crianças foram organizadas em duplas ou trios, conforme o número de participantes, garantindo que ninguém ficasse sozinho. Em seguida, cada criança se identificou com uma cor, e as duplas ou trios passaram a gingar de frente umas para as outras, ao som do pandeiro tocado pelo professor ou de som mecânico.

Nesse momento, estabeleceu-se inicialmente a divisão entre duas cores: preta e branca. O professor explicou que, ao sinal sonoro ou à chamada verbal, os alunos deveriam realizar movimentos específicos da Capoeira conforme a cor anunciada.

Quando a cor preta era chamada, o aluno identificado como preto assumia a posição de ataque, realizando o movimento da benção, enquanto o aluno identificado como branco assumia a posição de defesa, executando a Cocorinha.

Ao ser anunciada a cor branca, o processo se invertia: o aluno identificado como branco passava a atacar, realizando a meia-lua de frente, enquanto o aluno identificado como preto assumia a defesa, novamente por meio da Cocorinha.

Essa dinâmica possibilitou às crianças vivenciarem, por meio do corpo, relações de oposição, alternância e complementaridade, próprias da lógica do jogo da Capoeira.

Fase 3 – Introdução da cor parda (domínio corporal)

Na terceira fase, introduzimos a cor parda, discutida anteriormente como a identificação racial da maior parcela da população brasileira, segundo dados recentes do censo. Quando o professor anunciava a palavra “pardo”, todos os alunos realizavam o movimento da bananeira.

Esse movimento foi proposto com a orientação de que as crianças mantivessem o olhar voltado para os colegas, mesmo no plano corporal invertido, com as mãos no chão e os pés elevados. Tal orientação buscou reforçar a noção de relação, escuta e presença do outro, mesmo em situações de desequilíbrio e desafio corporal.

Fase 4 – Confluência e reorganização coletiva

Na fase final, introduziu-se o princípio da **confluência**, ampliando a experiência para além das duplas e trios previamente estabelecidos. O professor passou a anunciar aleatoriamente as três cores — branca, preta e parda — e, ao comando “troca”, as duplas e trios deveriam se desfazer, formando novas composições.

Nesse momento, as crianças foram incentivadas a decidir de forma autônoma quem seriam os “pretos” e os “brancos” em cada nova formação, retomando a atividade de maneira sucessiva. Esse processo reforçou a autonomia, o diálogo e a negociação coletiva, elementos centrais tanto na pedagogia freireana quanto nos modos de ensinar-aprender da Capoeira.

Processo reflexivo

A atividade, após o momento inicial de discussão, desenvolveu-se de forma orgânica e espontânea. As crianças demonstraram grande envolvimento, realizando as propostas com entusiasmo, alegria e participação ativa. Um aspecto relevante foi a qualidade da execução dos movimentos, uma vez que estes já haviam sido vivenciados em intervenções anteriores, como nas corpo-vivências “No balanço da ginga” e “Pé dentro, pé fora”.

Essa continuidade pedagógica possibilitou que a Capoeira fosse experienciada não apenas como prática corporal, mas como um espaço de reflexão crítica, construção identitária e produção coletiva de saberes. Assim, reafirma-se a Capoeira como uma tecnologia ancestral de educação, capaz de articular corpo, consciência, ancestralidade e transformação social.



Figuras 15 e 16. Vivencia Capoeira da Cores (acervo pessoal, 2025)

APANHA LARANJA NO CHÃO, TICO TICO.

Fonte: o Autor.

Objetivos

Vivenciar a Capoeira a partir de uma cantiga tradicional, promovendo a escuta, a atenção, a relação com o outro e a compreensão da roda como espaço coletivo de aprendizagem. A atividade buscou fortalecer a ancestralidade da Capoeira, a ludicidade, o respeito mútuo e a compreensão da roda como território de confluência, participação e pertencimento.

A cantiga “*Apanha laranja no chão, tico-tico*” é uma das mais tradicionais da capoeiragem, amplamente cantada em rodas no Brasil e no mundo, carregando consigo memória, história e ancestralidade.

Desenvolvimento da vivência

Contextualização da brincadeira tradicional

Inicialmente, foi apresentada às crianças a brincadeira tradicional da Capoeira, na qual dois capoeiristas entram na roda e, ao som do berimbau e da cantiga:

*“Apanha a laranja no chão, tico-tico
Se meu amor for embora eu não fico”*

Estes, jogam tentando apanhar, apenas com a boca, um objeto colocado no centro da roda, que pode ser uma nota de dinheiro ou um caxixi. Tradicionalmente, quem consegue pegar o objeto fica com ele.

Ao explicar essa dinâmica, muitas crianças reagiram com risadas e espanto, especialmente diante da possibilidade de “pegar dinheiro com a boca”. Diante disso, esclareci que se trata de uma prática contextualizada historicamente e que, na escola, a brincadeira seria realizada de forma adaptada, respeitando o espaço educativo e os objetivos pedagógicos.

Jogo adaptado – Duplas e trios

Na adaptação do jogo, organizamos as crianças em duplas ou trios, conforme o número de participantes. No centro de cada dupla ou trio foi colocado um cone, substituindo o objeto tradicional.

Ao toque do berimbau e com a cantiga sendo entoada, os alunos gingavam e realizavam movimentos da Capoeira, sempre atentos à música e ao ritmo. Quando o professor interrompia a cantiga e cessava o toque do instrumento, os alunos deveriam tentar pegar o cone. Quem conseguisse primeiro era considerado vencedor da rodada.

Após cada disputa, os colegas se cumprimentavam, reforçando o respeito, a ética do jogo e a valorização do outro, que chamamos na Capoeira de Camaradagem. A atividade foi realizada diversas vezes, com trocas frequentes de duplas e trios, possibilitando que as crianças se relacionassem com diferentes colegas.



Figura17 e 18.
Vivência – Apanha Laranja,
em duplas e trios (Acervo
pessoal, 2025)

Roda de Capoeira – Confluência dos saberes

Encerrada essa etapa, organizamos uma roda de Capoeira, colocando em prática todos os aprendizados desenvolvidos ao longo da intervenção. Retomamos a brincadeira “**Apanha laranja no chão, tico-tico**”, agora no formato da roda, com o cone ao centro.

As crianças que se sentiam à vontade entravam na roda para jogar e desafiar os colegas, enquanto outras participavam batendo palmas e cantando. Alguns alunos também colaboraram tocando instrumentos, como atabaque e pandeiro.

Processo reflexivo

Ao final da vivência, sentamos todos em roda para conversar, retomando os elementos da Capoeira e os temas já discutidos ao longo das aulas, especialmente os processos de africanidade, oralidade e coletividade. Nesse momento, emergiram falas como:

- “*Professor, quando a gente tá na roda todo mundo participa.*”

A partir dessa reflexão, introduzi às crianças o conceito de **Aquilombamento**, explicando que, na roda de Capoeira, todos têm uma função e que a roda funciona como um organismo vivo. Utilizei a ideia de **biointeração**, destacando que todos interagem entre si, cada um com sua importância, para que a roda aconteça.

Um aspecto significativo foi o entusiasmo das crianças ao tocar os instrumentos, o que, de forma orgânica, já apontou para o desenvolvimento da aula seguinte, voltada à **musicalidade da Capoeira**, com a intervenção intitulada “*Tambores, berimbaus e pandeiros*”, a ser abordada na próxima etapa do projeto.



Figura 19. Vivência – Apanha laranja, Na roda de Capoeira (acervo pessoal, 2025)



Figura 20. Roda de Capoeira. Movimento de Biointeração (acervo pessoal)



Figura 21. “Papoeira”, processo dialógico e de Aquilombamento (acervo pessoal, 2025)

DIÁRIO 6

Entre tambores, pandeiros e berimbaus: Os sons ancestrais que extrapolam a sala de aula e libertam. Aquilombar para Dêcolonizar.

Início – Tensões e processos de desmistificação

A intervenção intitulada “Entre tambores, pandeiros e berimbaus” iniciou-se antes mesmo de acontecer de forma sistematizada. Durante as intervenções anteriores com a prática da Capoeira, utilizei, em diversos momentos, os instrumentos musicais dessa nossa arte ancestral. Sempre que chegava com o pandeiro, o berimbau ou o atabaque, percebia que esses instrumentos despertavam grande interesse e curiosidade nas crianças.

Muitos alunos e alunas pediam para tocar, experimentar e conhecer os instrumentos; outros demonstravam certo receio, preocupação e até olhares aflitos. Ao final da vivência “Apanha laranja no chão, tico-tico”, realizamos uma roda de Capoeira ao som do berimbau tocado por mim.

Nessa aula, também utilizamos o atabaque e o pandeiro, tocados por alguns alunos que já apresentavam maior familiaridade com os instrumentos. Ao final da aula, as crianças me perguntaram quando aprenderiam a tocar os instrumentos. Foi nesse momento que emergiu mais um tema gerador, dando início à intervenção sobre a musicalidade da Capoeira.

Tema gerador – Ritmo, mandinga e desmistificação

Durante a explicação inicial sobre os ritmos da Capoeira, fui interrompido por um aluno. Naquele momento, eu usava uma camiseta com a inscrição “*Rituais da Mandinga*”. A palavra mandinga chamou a atenção das crianças, causando certo espanto, pois muitas delas associavam o termo a rituais religiosos de matriz africana, compreendidos de forma preconceituosa e demonizada, muito influenciadas por discursos religiosos euro-cristãos.

Esse foi o grande gatilho pedagógico da aula: a desmistificação da Capoeira e das religiões de matriz africana, a partir dos ritmos, das músicas e do conhecimento sobre os instrumentos musicais da Capoeira.

Conhecendo o atabaque – nosso tambor ancestral

Iniciei apresentando o atabaque. Alguns alunos afirmaram já conhecer o instrumento: alguns por praticarem Capoeira, outros por vivenciarem religiões de matriz africana. O que chamou a atenção foi a fala de uma aluna:

- Professor, tem um tambor desse na minha igreja.

A partir disso, expliquei ao grupo que o instrumento musical, por si só, não possui valor moral algum. O que atribui significado a ele são as práticas sociais e culturais nas quais está inserido. O tambor pode estar na Capoeira, na igreja evangélica ou em qualquer outra manifestação. Assim como uma guitarra elétrica pode estar em um culto religioso ou em um show de rock ou heavy metal, o instrumento não carrega o sentido — quem carrega o sentido são as pessoas.

Colonialismo, demonização e resistência

Apesar das explicações, percebi nos rostos das crianças certo espanto. Algumas reflexões emergiram, entre elas a fala de uma aluna, que aqui nomeio como “Capoeirinha”:

- *Professor, a minha família é da Umbanda.*

A partir dessa fala, expliquei que o processo de demonização das religiões de matriz africana está profundamente ligado ao colonialismo. Os povos europeus que dominaram as Américas não exerceram apenas uma dominação econômica, mas também cultural e religiosa. Demonizar determinadas manifestações religiosas sempre foi uma estratégia eficaz de controle cultural, pois reduz a participação e enfraquece a identidade dos povos oprimidos. Expliquei ainda que as religiões de matriz africana estão muito mais relacionadas à relação com a natureza do que a qualquer outra coisa. A Capoeira percorre esse mesmo caminho. Quando um capoeirista constrói um atabaque, ele sabe que aquele instrumento foi, antes, uma árvore que deu sua vida. O couro também vem de um ser vivo. Por isso, enquanto capoeiristas, respeitamos profundamente esses instrumentos.

Desmistificação da “macumba”

Outro momento importante foi a desmistificação da palavra macumba. Expliquei que, originalmente, macumba é o nome de um instrumento musical, semelhante a um reco-reco. Após essa explicação, muitos alunos ficaram espantados, dizendo:

- *Ah, então macumba não é isso que a gente pensa, professor? Aquela coisa que fica na encruzilhada?*

Expliquei que aquilo se trata de uma oferenda, pertencente a uma manifestação religiosa que deve ser respeitada, mesmo que não seja praticada por todos.

Resistências e escuta sensível

Apesar do diálogo estabelecido, alguns alunos permaneceram resistentes em tocar os

instrumentos. Em conversas paralelas, explicaram que, por conta de suas religiões, não poderiam participar. Trago aqui a fala de um aluno, a quem nomeio como Vicente:

- Professor, meus pais não deixam eu fazer Capoeira, fora da escola, porque eu sou da igreja.

Respondi:

- Vicente, eu entendo e respeito a posição dos seus pais. É importante que você também os respeite. Mas é importante compreender que existem outros mundos além da sua igreja, e que é papel da escola te apresentar essa diversidade. No futuro, quando você for maior de idade, poderá decidir o que deseja seguir. Neste momento, com 12 anos, respeitar seus pais é fundamental.

Escute o tambor do seu coração – desenvolvimento da vivência

Após essa conversa, iniciei o processo de aprendizagem dos toques da Capoeira no atabaque. Organizamos todos em roda, sentados com as pernas cruzadas. Como nem todos tocariam o instrumento diretamente, utilizei a percussão corporal, realizando os toques nos próprios joelhos das crianças, que repetiam comigo a batida base da Capoeira.

Em seguida, apresentei o pandeiro. Expliquei que, apesar de sua presença na Capoeira, ele possui múltiplas origens: portuguesa, árabe e africana, especialmente do Egito. Para trabalhar o ritmo do pandeiro, utilizamos novamente a percussão corporal, desta vez com palmas das mãos, respeitando a lógica do toque da Capoeira de Mestre Bimba, com três batidas.



Figuras 22 e 23. Crianças Vivenciando os Tambores e Atabaques (acervo pessoal, 2025)

Meu berimbau Instrumento Genial! (cantiga de Mestre Toni Vargas)

Foi apresentado a eles também o **berimbau**, nosso **arco ancestral**, também chamado de Urucungo ou Rucungo. Esse instrumento, que possui grande tradição na Capoeira, despertou muito entusiasmo nas crianças, aguçando intensamente sua curiosidade, pois demonstraram grande interesse em experimentar o instrumento musical.

Expliquei às crianças que o berimbau possui diversos nomes, como já citado anteriormente, além de ser um dos instrumentos musicais mais antigos existentes. Contudo, destaquei que sua introdução na Capoeira ocorreu de forma relativamente recente.

Uma das utilizações do berimbau, explicada às crianças e aprendida por mim com Mestres e Mestras mais velhos da Capoeira, é a de que ele também era utilizado como forma de chamar a atenção das pessoas da cidade. Essa prática estava associada aos chamados escravizados de ganho, que circulavam pelas ruas vendendo produtos.

Expliquei que esses escravizados de ganho passavam pelas ruas tocando o berimbau, com os produtos apoiados na cabeça, justamente para chamar a atenção dos moradores, que saíam de suas casas para realizar as compras. Nesse momento, um dos alunos que nomearei aqui de Vicente levantou a mão e disse:

- Professor, é igual ao rapaz que passa vendendo algodão-doce na rua da minha casa. A diferença é que é hoje ele não é escravo, ops, escravizado!

Então respondi às crianças:

- Exatamente, é isso mesmo. Essa relação, essa conexão, está correta. E se hoje ele não é escravizado é porque muitos Capoeiras lutaram de uma forma ou de outra e resistiram muito, para que hoje a gente estivesse aqui, ensinando tudo isso na escola!

Vicente responde:

- Da hora professor!

Após a explanação, foi o momento de as crianças experimentarem e vivenciarem o instrumento musical. Expliquei a eles que o berimbau é um instrumento como qualquer outro e que aprender a tocá-lo exige tempo, paciência e prática. A proposta, naquele momento, não era a execução técnica, mas sim que pudessem experimentar, vivenciar aquele instante, aprender a segurar o instrumento, tirar o som e explorar suas possibilidades.

Foi exatamente isso que aconteceu. As crianças adoraram ter contato direto com o berimbau. Como se trata de um instrumento de difícil manejo, muitas delas se organizaram em pequenos grupos, auxiliando umas às outras: enquanto uma segurava o berimbau, outra batia com a baqueta, construindo coletivamente a experiência. Outro aspecto importante

desse momento foi a explicação sobre a função de cada parte do berimbau, o que deixou as crianças visivelmente espantadas e, ao mesmo tempo, muito felizes com a descoberta.



Figura 24. Berimbau tocado à muitas mãos. Confluencia e Biointeração, na prática. (Acervo pessoal, 2025)

Experimentação e confluência

Após a primeira etapa, onde pude trazer as características de cada instrumento musical e sua marcação rítmica, fomos para uma segunda etapa. Nesta segunda etapa nos organizamos em pequenos grupos por interesse do instrumento. Assim, realizamos um rodízio, permitindo que todos experimentassem os diferentes instrumentos que foi levado para a aula.

Apesar da resistência inicial e de um clima um pouco tenso no início da intervenção, o desfecho foi surpreendente. Os alunos com mais experiência, seja na Capoeira, ou nas religiões de matriz africana ou com maior facilidade rítmica passaram a ajudar espontaneamente os colegas com mais dificuldade. Esse processo aconteceu de forma orgânica, sem necessidade de orientação direta da minha parte.

Quando me dei conta, todas as crianças estavam na quadra realizando a atividade de maneira autônoma, organizando entre si quem tocava, quem ajudava e como o ritmo aconteceria. Ali, ficou evidente o quanto o processo de Aquilombamento vinha sendo construído e fortalecido ao longo das intervenções, transformando as relações, os corpos e os modos de aprender.

Finalizamos, então, essa corpo-vivência com uma grande roda de Capoeira. Uma roda que respeitava as tradições, mas não os princípios organizativos rígidos de grupos formais; ao contrário, seguia os princípios das tradições ancestrais, nas quais o coletivo se faz presente de maneira viva e horizontal. Ao som do meu berimbau, as crianças tocavam dois atabaques, três pandeiros e participavam sendo quem são, de forma espontânea e orgânica.

Quem se sentia seguro e à vontade entrava na roda; quem se sentia confortável tocava um instrumento musical. Esse momento de conexão, de troca de saberes e de confluência, encerrou nossa atividade entre berimbaus e tambores. Foi a materialização da corpo-vivência: entre sons, corpos e ancestralidade, fechamos esse encontro com o coração cheio e com muitos aprendizados, tanto por mim quanto por parte das crianças.



Figuras 25, 26 e 27.
Crianças entre
tambores e
Berimbaus (acervo
pessoal, 2025)

DIÁRIO 07

Festival Afro-cultural: muitas mãos para a sua construção Capoeira com as crianças. Escuta ativa: alunos(as) falam!

Estamos chegando ao fim da nossa intervenção, dentro do que foi programado para as quatorze aulas em sete encontros. Também entrávamos no mês de novembro, momento em que havíamos encerrado a vivência anterior com os ritmos musicais da Capoeira. Diante disso, considerei necessário realizar uma roda de conversa, a nossa tradicional “Papoeira”, para ouvir as crianças e compreender os sentidos construídos ao longo do processo.

Após a última corpo-vivência, marcada pela musicalidade e ancestralidade expressas por meio dos instrumentos da Capoeira, cheguei à próxima intervenção disposto a escutar as crianças. A roda de conversa teve como objetivo compreender quais significados e aprendizados haviam emergido até aquele momento. Muitas das falas dos alunos(as) vieram em convergência com tudo aquilo que vínhamos desenvolvendo ao longo das intervenções.

As falas eram diversas. Alguns alunos expressaram o desejo de continuar vivenciando

os instrumentos musicais. Outros trouxeram falas como:

- Professor, eu faço capoeira, eu queria fazer um berimbau, eu consigo?

Houve também sugestões importantes, como:

- Professor, e se a gente trazer um grupo de capoeira aqui para a escola

Além de ouvi-los, também propus algumas perguntas:

- Vocês acham que essas atividades e vivências estão sendo positivas? Como esse processo está sendo para vocês?

As Crianças respondem:

- Sim professor, foi da hora a Roda de capoeira, podia ter mais!

Como novembro, é institucionalizado o mês da Consciência Negra. Considerei importante trazer esse tema para a roda, o que abriu espaço para a discussão sobre a possibilidade de realizarmos um festival que valorizasse todo o processo vivido e essa data tão significativa. Perguntei às crianças por que novembro é o mês da Consciência Negra. A aluna Dandara, sempre muito participativa, respondeu prontamente:

- Professor, é por causa de Zumbi dos Palmares.

Perguntei se ela sabia quem foi Zumbi, e ela respondeu:

- Mais ou menos.

Desdobramentos da aula anterior: da escuta à ação. Pesquisa das crianças e criação do Festival Afro-cultural

Diante de tantas questões e percebendo a proximidade do fim das intervenções, propus às crianças a realização de uma grande festa que valorizasse a cultura afro-brasileira, em especial a Capoeira. Perguntei se topavam organizar esse evento comigo. A resposta foi imediata e

coletiva: todos topavam, demonstrando grande entusiasmo.

Conversamos sobre aspectos práticos: o evento aconteceria no horário da aula e seria interessante envolver todas as turmas do Ensino Fundamental, já que, ao longo das intervenções, diferentes turmas haviam participado de forma esporádica, devido às demandas e desafios da escola. Todos concordaram. Dandara reforçou:

- Professor, seria interessante eles participarem para aprenderem junto com a gente.

Outra fala importante foi da aluna Lúna:

- Professor, acho que seria muito legal ter uma roda de capoeira aqui, com um grupo de capoeira. O meu professor Ivan é professor aqui na escola.

Respondi dizendo que o professor Ivan era meu amigo, que treinávamos com o mesmo mestre, e sugeri convidá-lo, assim como o Mestre Ilson. Ao perguntar se topavam, a resposta veio em coro:

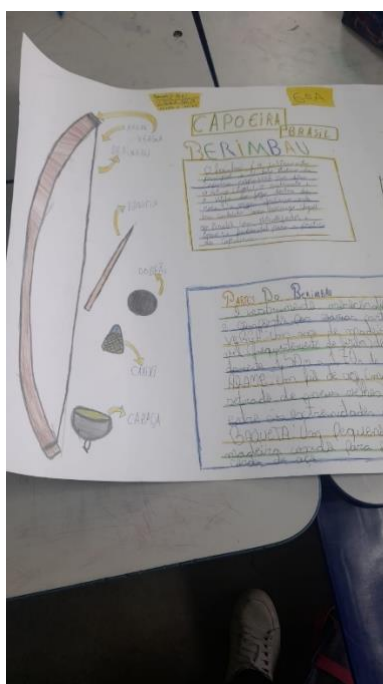
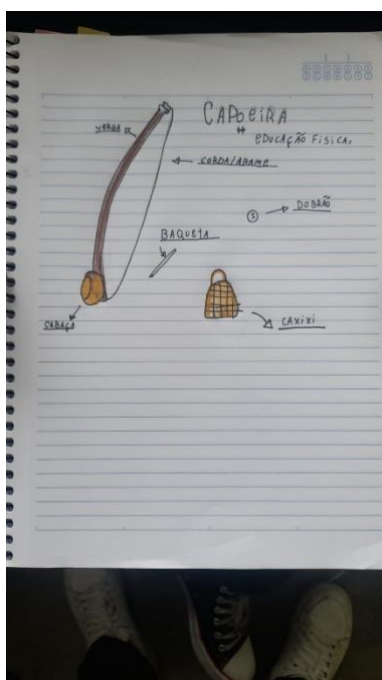
- Siiiiim!

Ficou definido que, para a realização do festival, seria necessário montar uma exposição com tudo aquilo que já havíamos aprendido ou que gostaríamos de aprofundar. Deixei as crianças se organizarem em grupos e fui mediando a construção e a escolha dos temas. Para minha surpresa, surgiram diversos temas relevantes.

A turma do sexto ano foi a mais envolvida, por estar diretamente ligada ao processo. Algumas pesquisas chamaram minha atenção, como o aprofundamento sobre as partes do berimbau e suas funções, tema abordado anteriormente. Outra pesquisa resultou em uma linda exposição sobre a confecção do berimbau.

Um aluno do sexto ano, que também pratica capoeira, manifestou o desejo de trazer o berimbau para dentro da sala. Propus, então, a confecção de berimbaus alternativos, utilizando materiais como bambu, corda de nylon e garrafas PET.

Nem todos conseguiram trazer os materiais, mas aqueles que trouxeram compartilharam com os colegas. Esse movimento coletivo foi muito significativo. Realizamos juntos a confecção dos berimbaus alternativos, que serviram para decorar a festa e ficaram lindos.



Figuras 28 e 29. Pesquisa realizada pelos alunos, partindo do grupo de interesse (acervo pessoal, 2025)

Papo e roda com os alunos sobre o racismo. Escuta ativa: alunos falam!

Um dos momentos mais marcantes do processo ocorreu durante a confecção dos cartazes. Em determinado momento, um aluno gritou, ao fundo, um termo racista:

- Sai cabelo de Bombрил!

Imediatamente interrompi a atividade e trouxe o tema para a roda, perguntando:

- Vocês sabem que usar esse tipo de termo de forma aleatória não é legal?

- Precisamos cuidar uns dos outros.

Expliquei que muitas vezes usamos termos racistas sem perceber. Nesse momento, um aluno, que nomearei de Ananias respondeu: “

- Professor, igual quando a gente fala ‘três nequinhos’, né?

- Como o senhor explicou.

Para contextualizar, a expressão “três nequinhos” é um termo racista amplamente utilizado no cotidiano escolar, especialmente em situações de disputa entre os alunos, como, por exemplo, na organização de times para jogos de futebol ou outras brincadeiras competitivas.

Trata-se de uma expressão naturalizada pelas crianças, reproduzida muitas vezes de forma inconsciente, sem que as crianças compreendam sua origem e o caráter violento e discriminatório que carrega. Confirmei e, a partir disso, conversamos sobre o racismo recreativo e o quanto ele machuca.

Compartilhei experiências pessoais da minha infância, quando era chamado de “macaco”, “nequinho”, “pretinho”, e como isso me feriu profundamente. Expliquei que termos aparentemente inofensivos também machucam. Disse a eles que, a partir daquele momento, enquanto capoeiristas, tinham o dever de resistir, se posicionar e ensinar.

Essa conversa reverberou de forma profunda. E na aula seguinte, ainda, durante a confecção dos cartazes, um aluno, que chamarei de Cobrinha Verde, aproximou-se de mim e pediu para conversar em particular. Com a voz baixa, disse:

- Professor, preciso te contar uma coisa que aconteceu lá em casa.

Ele relatou que estava com a irmã, mais velha, quando percebeu o uso de um termo racista em uma situação cotidiana. Então, contou:

- Na hora eu lembrei da nossa conversa aqui na aula e falei para ela que aquilo não era legal, que machuca as pessoas.

Olhei para ele e respondi, visivelmente emocionado:

- Cobrinha, isso que você fez é muito importante. Você conseguiu levar o que a gente viveu aqui para fora da escola. É assim que a gente muda as coisas.

Ele completou dizendo que explicou à irmã que era possível brincar e disputar sem usar

aquele tipo de expressão. Ao ouvir seu relato, parabeneizei-o e destaquei o quanto ele havia compreendido o sentido das vivências propostas.

Foi nesse momento que percebi, com ainda mais clareza, que as aulas estavam, de fato, ganhando significado, ultrapassando o espaço da quadra e reverberando na vida cotidiana das crianças.

Preparando o terreiro para a festa!

Com as pesquisas realizadas, cartazes confeccionados e berimbaus prontos, chegamos ao grande dia: 14 de novembro de 2025, data do nosso primeiro Giro Cultural da EMEF Professor Luiz de Carvalho. Cheguei cedo à escola e encontrei as crianças animadas, já à minha espera.

A organização aconteceu de forma orgânica. Alunos do sexto e do sétimo ano ajudaram a preparar o espaço, transformando o pátio em um verdadeiro terreiro de vadição, como uma grande festa de largo. Limpamos o espaço, expusemos os cartazes, organizamos os berimbaus com o apoio do professor de Artes, montamos os equipamentos de som e uma mesa para receber os convidados: Mestres e capoeiristas.

Quando eles chegaram, foi uma festa. As crianças queriam tirar fotos, conversar, fazer perguntas. Organizamos uma grande roda de conversa, na qual os alunos perguntavam sobre tempo de capoeira, vestimentas, cordas e trajetórias. O diálogo fluía naturalmente.

Em seguida, vivemos um momento marcante: o Mestre Ilson pediu o tambor e tocou um forte ritmo do Congo de Ouro. As crianças ficaram encantadas. Logo após, realizamos uma grande roda de Capoeira, com jogos entre crianças e capoeiristas. O desafio foi encerrar a roda, ninguém queria parar.



Figuras 30, 31, 32. Turma do 6° C Preparando a Festa Afro- Cultural (acervo pessoal, 2025)



Jogo das palavras: mandingas mirins

Antes de finalizar, fiz os agradecimentos: às crianças, aos Mestres e capoeiristas, e à coordenação da escola. Falei da importância de uma educação antirracista e decolonial, da valorização da diversidade e da resistência cultural dentro da escola. Convidei quem quisesse a compartilhar suas impressões.

Diversos alunos se manifestaram. Destaco a fala de0 aluno, nomeado de Waldemar:

- Para mim, foi um dos momentos mais importantes da escola. Aprendi não só sobre capoeira, mas sobre o racismo. Eu fazia piadinhas e nem sabia que estava sendo racista. As aulas me ajudaram a entender isso.

Outro depoimento marcante foi aluna nomeada de Lúna:

- As aulas foram muito importantes, porque aprendemos a valorizar a nossa cultura, a cultura brasileira e africana, e a não ficar presos só ao que vem dos Estados Unidos.”

Fechamento e emoção

Tomado pela emoção, pedi ao Mestre que encerrasse a roda com um Adeus, Adeus, Boa Viagem. Não resisti: entrei na roda, joguei, vadiiei com as crianças e, naquele instante, dentro da roda, estava de corpo inteiro, ouvindo, sentindo e reagindo, trazendo a luz o meu próprio Quilombo, na confluência com meus camaradinhas, no processo que o Mestre Nego Bispo nos ensina, quando afirma que os saberes ancestrais não se explicam apenas pelas palavras escritas, mas se vivenciam na confluência dos corpos, dos tempos e dos territórios.

Adeus, Adeus!
Boa Viagem!
Eu vou me embora!
Boa viagem!
Eu vou com Deus!
Boa Viagem!
Nossa senhora

Ali, entre berimbaus e tambores, não havia separação entre quem ensina e quem aprende. O que existia era o estar junto, o fazer coletivo, o princípio de comunidade em movimento. As crianças jogavam, cantavam e observavam, cada uma no seu tempo, compondo a roda como quem compõe um quilombo vivo, onde todos e todas têm lugar e função, e onde o conhecimento circula. Como ensina o mestre, não se trata de explicar e sim de viver, de vivenciar, na qual o saber acontece no encontro e na partilha. Encerramos a roda da melhor forma possível: com o coração cheio, atravessados por afetos, aprendizados e pela certeza de que a Capoeira, foi bem jogada, em todos os seus sentidos.



Figura 33. Mestre Ilson e Professor Ivan Maré tocando seus atabaques (acervo pessoal, 2025)



Figura 34. fotos oficial Festa Afro Cultural EMEF. Prof. Luiz de Carvalho



Figura 35. Mestre Ilson e Professor Conrado, tocando Seus atabaques (acervo pessoal, 2025)

4.2 Caminhos de Dendê: saberes que emergem da roda e do chão da escola

“Eu vou caminhar na história com dendê
 Eu vou caminhar na história com dendê
 Tem gente que pede passagem
 Isso é coisa da capoeiragem
 No fundo o que prevalece, é a Capoeira”
 (Mestre Ilson)

Assim como a cantiga nos ensina, seguimos caminhando nessa história, tecendo relações, dando passagem aos que chegam e marcando presença na comunidade. Comunidade esta que se expressa no chão da escola. Foi na EMEF Prof. Luiz de Carvalho, território em que atuo há mais de quinze anos, onde está pesquisa se desenvolveu.

Durante os encontros, caminhamos juntos, eu e as crianças, em um processo de descoberta e abertura de caminhos muitas vezes inéditos para ambos. Nesse sentido, este subcapítulo tem como objetivo apresentar os dados coletados, durante o percurso investigativo, articulando trechos dos diários de campo, falas das crianças e a descrição das vivências realizadas. Apresenta-se então uma compreensão, a partir da perspectiva do professor pesquisador, do que foi vivido, experienciado e construído coletivamente no âmbito do que foi denominado Corpo Vivências.

4.2.1 síntese de uma experiência educativa decolonial.

Os diários de campo constituíram-se como instrumentos fundamentais para o registro, a análise e a compreensão do processo interventivo desenvolvido ao longo das quatorze aulas. Mais do que simples descrições das atividades, os diários expressam movimentos, tensões, escutas e atravessamentos que emergiram do encontro entre o pesquisador-professor, as crianças e o território escolar.

De forma geral, os registros evidenciam que a intervenção não seguiu uma linearidade rígida, mas se construiu de maneira orgânica, responsiva e dialógica, em consonância com os princípios da Capoeira, da pedagogia freireana e da perspectiva contra-colonial afropindorâmica. Fatores estruturais da escola, como a ausência de professores, a junção de turmas e as demandas institucionais, atravessaram o processo, exigindo constantes adaptações pedagógicas, compreendidas aqui como parte constitutiva da prática educativa.

Dessa forma, para além dos marcadores teóricos de Freire e Bispo, a própria Capoeira fez-se muito presente nos processos educacionais, enquanto prática de resistência e de ressignificação, diante das adversidades encontradas pelo pesquisador ao longo do percurso investigativo.

Desde os primeiros encontros, por meio das rodas de conversa, cantigas e jogos, tornou-se evidente a centralidade da escuta ativa e do diálogo com as crianças. As falas registradas nos diários revelam concepções iniciais marcadas por estereótipos sobre a Capoeira, a África e as culturas afro-brasileiras, ao mesmo tempo em que apontam para a potência do espaço escolar como território de problematização, conscientização e ressignificação.

As Corpo Vivências realizadas, conceito que articula corpo, escuta, sentimento e movimento foram se intensificando ao longo da intervenção. Jogos africanos, brincadeiras cantadas, vivências corporais da Capoeira, musicalidade e rodas de diálogo permitiram que as crianças experimentassem, no corpo, saberes ancestrais e processos educativos que rompem com a lógica bancária e fragmentada da Educação Física tradicional.

Os diários também evidenciam o protagonismo estudantil como elemento estruturante da proposta metodológica Corpo Vivências, baseada na Pedagogia (Rosa, 2020). As crianças participaram ativamente das decisões sobre os rumos das aulas, sugeriram adaptações, propuseram jogos e assumiram papéis de mediação e cuidado coletivo. Nesse processo, a roda, seja de conversa, de jogo ou de Capoeira, consolidou-se como espaço privilegiado de aprendizagem, aquilombamento e produção coletiva de conhecimento.

Assim, os registros de campo demonstram que a intervenção ultrapassou a dimensão técnica das práticas corporais, configurando-se como uma experiência educativa decolonial,

na qual a Capoeira se afirmou como tecnologia ancestral de educação, capaz de articular consciência crítica, pertencimento cultural e transformação das relações no espaço escolar.

4.2.2 Saberes que Gingam: Síntese das Corpo Vivências desenvolvidas

Com o objetivo de sistematizar o percurso da intervenção e oferecer ao leitor uma visão organizativa das atividades realizadas, apresenta-se a seguir uma tabela com a síntese das **Corpo Vivências** desenvolvidas ao longo dos diários de campo. A tabela articula as dimensões do corpo, as temáticas abordadas e os objetivos pedagógicos, evidenciando a coerência metodológica.

Segue a tabela abaixo, com a síntese das Corpo Vivências:

Atividades / Corpo Vivências	Diários	Dimensão Corpo Vivências	Temática / Objetivo	(Des)envolvimentos – síntese e confluências
Roda de conversa e cantiga	Diário 01	Corpo Sonoro / Corpo Sentido	Apresentação da Capoeira e problematização do racismo	Roda dialógica com cantigas e escuta ativa das crianças.
Campo de Mandinga – Na Volta que o Mundo Dá	Diário 02	Corpo Sentido	Percepções colonizadas sobre África e Sul Global	Jogo de cartas e debate coletivo de caráter contra-colonial.
Papoeria e construção coletiva	Diário 03	Corpo Sentido	Protagonismo estudantil e cuidado coletivo	Decisão compartilhada sobre os rumos da intervenção.
Jogos Africanos	Diário 04	Corpo Movimento	Capoeira como jogo, luta e dança	Vivência de jogos africanos articulados à Capoeira.
No Balanço da Ginga / Pé Dentro, Pé Fora	Diário 05	Corpo Movimento / Corpo Sonoro	Movimentos básicos da Capoeira e escuta rítmica	Sequências cantadas com ginga, defesa e ataque.
Capoeira das Cores	Diário 05	Corpo Sentido / Corpo Movimento	Identidade racial e pertencimento	Jogo corporal problematizando o racismo estrutural.
Musicalidade da Capoeira	Diário 06	Corpo Sonoro	Desmistificação e ancestralidade	Vivência com atabaque, pandeiro e berimbau.
Festival Afro-cultural	Diário 07	Corpo Integral	Síntese do processo e valorização cultural	Evento coletivo com exposição, roda e participação da comunidade.

5. PERCEPÇÕES E SIGNIFICADOS, ENTRE O VIVIDO, A ESCRITA E OS PROCESSOS REFLEXIVOS

A análise e discussão desta pesquisa se constituem no compasso da ginga e na confluência da roda, a partir da leitura e releitura sistemática dos diários de campo produzidos ao longo da intervenção pedagógica. Compreendidos como registros implicados do processo educativo, esses escritos possibilitam acessar percepções e significados que emergem do vivido, articulando experiência, escrita e reflexão em um movimento dialógico e situado.

Os diários, enquanto registros reflexivos do professor-pesquisador, possibilitam captar não apenas o que foi dito ou feito, mas, sobretudo, os movimentos subjetivos, corporais e relacionais que atravessaram as Corpo-Vivências, permitindo uma análise situada e implicada da prática pedagógica. Pois segundo Alves:

Desta forma, o movimento da análise não subjugava o material empírico coletado na investigação, mas compõe com ele, como movimento lúdico de invenção da pesquisa no campo da escrita. (Alves, 2018, p222).

Nesse sentido, os diários configuram-se como um instrumento potente de produção de dados, pois articulam descrição, interpretação e reflexão crítica sobre a realidade vivida, conforme apontam os estudos qualitativos de cunho crítico-interpretativo.

O processo analítico não se deu de forma linear ou pré-determinada, mas por meio de um movimento dialógico entre os registros empíricos, o referencial teórico e a experiência do pesquisador no campo da Capoeira e da Educação Física Escolar.

Inspirado na perspectiva crítico-emancipatória de Paulo Freire (2024), a análise buscou problematizar as falas, atitudes e comportamentos dos(as) estudantes, compreendendo-os como sujeitos históricos, produtores de conhecimento e sujeitos do próprio destino. Afinal, Freire diz:

“O alfabetizando já sabe que a língua também é cultura, que o homem é sujeito; sente-se desafiado a desvelar os segredos de sua constituição a partir da construção de suas palavras, também construção do seu mundo.” (FREIRE, 2024, p. 16).

Deste modo, é possível verificar não apenas os processos externos da proposta interventiva, mas também as percepções e as possíveis mudanças por ela provocadas no modo de vida dos sujeitos e em seus atravessamentos, dentro de uma perspectiva colonial, nos termos apontados por Paulo Freire acerca da educação opressora.

A partir da perspectiva de Antônio Nego Bispo dos Santos (2015), os dados foram interpretados a partir da noção de território, ancestralidade e confluência de saberes, reconhecendo a Capoeira como tecnologia ancestral de educação e como prática do povo de terreiro.

A construção das categorias analíticas emergiu, portanto, da confluência entre o que foi vivido nas intervenções, e nas transfluências³, através dos registros nos diários de campo, e a leitura teórica que sustenta esta pesquisa, não como encaixe forçado de dados em conceitos prévios, mas como um processo de escuta, tensão e interpretação. As categorias resultam desse jogo dialético, tal qual a roda de Capoeira, em que teoria e prática, jogam o mesmo jogo, na mesma Roda, permitindo evidenciar sentidos mais profundos dos processos educativos vivenciados.

Assim, as categorias apresentadas a seguir expressam movimentos de resistência, deslocamentos epistemológicos e aprendizagens construídas no corpo, na oralidade e na coletividade, revelando caminhos possíveis para uma Educação Física Escolar decolonial, antirracista e comprometida com a valorização da cultura de matriz africana.

Dito isso, parto para as duas categorias analíticas construídas neste estudo: **“Se navegar foi preciso, resistir e decolonizar é imprescindível”** e **“Afro-diálogos da Capoeiragem”**.

Enquanto a primeira categoria tem como objetivo analisar os processos de conscientização, deslocamento de percepções e tensionamento das lógicas coloniais presentes nas falas e atitudes dos(as) estudantes, evidenciando a Capoeira como prática pedagógica de resistência e como caminho para uma Educação Física Escolar decolonial, a segunda categoria busca compreender os diálogos estabelecidos entre os saberes ancestrais da Capoeira e a pedagogia crítica, a partir da oralidade, do jogo, da musicalidade e das Corpo-Vivências.

Ambas as categorias se articulam e se complementam, permitindo evidenciar como a Capoeira, enquanto tecnologia ancestral de educação, potencializa processos formativos pautados na liberdade, na coletividade e na valorização da cultura de matriz africana.

³ Transfluência é a lei que rege as relações de transformação dos elementos da natureza e nos ensina que nem tudo que se mistura se ajunta. Por assim ser, a transfluência rege também os processos de mobilização provenientes do pensamento monista do povo monoteísta. (Bispo, 2015, p. 89).

5.1 Se Navegar foi preciso. Resistir e Dêcolonizar, é imprescindível

A categoria analítica intitulada “Se Navegar foi preciso. Resistir e Dêcolonizar, é imprescindível” emerge como um dos eixos centrais desta pesquisa, ao tensionar, de forma crítica, a herança eurocêntrica do pensamento contemporâneo, e que se faz presente no dia a dia educacional.

Ao fazer o jogo de palavras com o poema de Fernando Pessoa, autor português, coloca-se um contraponto, a partir das epistemologias do Sul Global, historicamente subalternizadas, mas permanentemente resistentes.

Ao enfrentar de forma simbólica o colonialismo, desafiando uma das mais expressivas referências poéticas, marca-se o território, dentro de uma lógica colonial do saber, assumindo-se que, para os povos sul-americanos, afro-diaspóricos e originários, resistir não é escolha, mas condição histórica de existência.

Uma primeira análise a ser feita, é através da aplicação do jogo “*Na volta que o mundo dá*”, descrita nos Diários 01 e 02. O mesmo revelou de forma contundente, através de Quijano (2005, p. 122), ao definir o eurocentrismo, coloca nessa criação o conceito de pensamento decolonial e a busca por justiça social e epistêmica. Trecho este no sub capítulo 2.2.

Sob [...] a codificação das relações entre europeu/não-europeu, raça é, sem dúvida, a categoria básica. Essa perspectiva binária, dualista, de conhecimento, peculiar ao eurocentrismo, impôs-se como mundialmente hegemônica no mesmo fluxo da expansão do domínio colonial da Europa sobre o mundo.

Tal perspectiva manifestou-se de maneira evidente durante a realização da atividade, especialmente nas associações construídas pelos estudantes ao relacionarem imagens e territórios. Observou-se, de forma recorrente, a atribuição de características negativas ao Brasil e à África, enquanto imagens associadas à Europa e aos Estados Unidos eram majoritariamente vinculadas a ideias de desenvolvimento, organização e qualidade de vida.

Essas percepções, registradas nos diários de campo e nas devolutivas dos estudantes, evidenciam a internalização de uma lógica hierarquizante entre Sul Global e Norte Global, revelando a permanência da colonialidade como matriz organizadora do pensamento. Tal movimento confirma o que Quijano (2005) denomina eurocentrismo: uma perspectiva que naturaliza a superioridade do Norte Global ao mesmo tempo em que inferioriza os territórios e povos do Sul.

Nesse sentido, o jogo “*Na Volta que o Mundo Dá*” configurou-se como um potente instrumento pedagógico de diagnóstico e problematização, ao tornar visíveis essas percepções e possibilitar seu tensionamento no espaço escolar. Mais do que mensurar

respostas, a atividade permitiu compreender como essas leituras de mundo são construídas e reproduzidas, evidenciando tanto a força da colonialidade no imaginário juvenil, quanto a necessidade da realização de práticas pedagógicas decoloniais, comprometidas com a justiça social e epistêmica no contexto da Educação Física escolar.

Outro episódio, registrado no Diário 02, diz respeito à fala da aluna “Dandara”, que evidencia de maneira expressiva a presença do pensamento colonial no imaginário juvenil, revelando a profundidade com que essas construções são internalizadas e reforçando a urgência de processos educativos decoloniais. O trecho do diário a seguir explicita essa perspectiva:

— *Professor, eu escolhi esta carta e me parece muito uma rua como se fosse nos Estados Unidos, tenho quase certeza que é lá. Mas lá (nos E.U.A.) não tem morador de rua.*

Diante dessa afirmação, permaneci em silêncio por alguns segundos e, posteriormente, procurei tensionar sua leitura a partir do próprio olhar da estudante:

— *Olha, o importante neste momento é o seu olhar. Se você pensa assim, então onde pode ser que seja esta imagem?*

Em seguida, a aluna respondeu:

— *Acho que pode ser São Paulo, professor.*

Essa interação revela uma forte idealização do Norte Global, construída, em grande medida, pelo domínio dos meios de produção cultural de massa, como as redes sociais e o cinema, que frequentemente difundem a imagem de um centro civilizatório isento de contradições e mazelas sociais. Ao mesmo tempo, o deslocamento realizado pela estudante, ainda que inicial, indica a possibilidade de fissura nesse imaginário, evidenciando a potência do processo pedagógico em tensionar leituras naturalizadas e abrir caminhos para uma compreensão mais crítica da realidade.

Nesse sentido, o jogo pedagógico operou como um dispositivo de desvelamento da colonialidade, permitindo que as próprias crianças reconhecessem as fissuras de suas leituras de mundo. Ao inverter propositalmente as narrativas, evidenciando as potencialidades do Sul Global e as mazelas do Norte. É possível afirmar, portanto, que a intervenção promoveu um primeiro movimento de deslocamento epistemológico, fundamental para qualquer proposta de educação decolonial.

Desta maneira, a metáfora da “*Volta do Mundo*”, que nomeia o jogo e estrutura a análise, assume aqui um papel conceitual fundamental. Assim como o capoeirista retorna simbolicamente à ancestralidade para ganhar forças diante da adversidade, o processo educativo observado aponta para a necessidade de retornar aos saberes ancestrais como estratégia de enfrentamento da colonialidade contemporânea.

Os dados revelam que a Decolonização do currículo não ocorre de forma linear, mas

em movimentos circulares, tensionados, dialógicos e, muitas vezes, imprevisíveis, tal qual o jogo da Capoeira. Ao reconhecer as crianças como sujeitos históricos, produtores de conhecimento e portadores de cultura, a intervenção rompe com o paradigma eurocêntrico e aponta caminhos para uma Educação Física escolar comprometida com a pluralidade epistemológica, a justiça racial e a emancipação dos sujeitos.

Em síntese, a categoria “**Se Navegar foi preciso. Resistir e Dêcolonizar, é imprescindível**” materializa-se nos dados como um chamado ético, político e pedagógico. Os diários de campo demonstram que a resistência não se limita ao conteúdo trabalhado, mas se manifesta na própria forma de ensinar, de organizar a aula, de escutar as crianças e de reconhecer a Capoeira como tecnologia ancestral de produção de saber. Ademais o mesmo descortina um processo que se mostra embricado dentro do âmbito educacional, mas com caminhos possíveis para as mudanças deste cenário.

Assim, esta análise confirma que Dêcolonizar a educação não é apenas incluir novos temas no currículo, mas transformar profundamente as relações pedagógicas, os modos de ensinar e aprender e, sobretudo, as formas de olhar para si, para o outro e para o mundo.

5.2 Afro-diálogos da Capoeiragem

A categoria “Afro-diálogos da Capoeiragem” emerge da compreensão da Capoeira enquanto tecnologia ancestral de resistência do povo preto e, simultaneamente, como expressão de uma educação de matriz africana, que se contrapõe aos modelos escolares coloniais, eurocentrados e fragmentados. Ao longo das intervenções, denominadas Corpo-Vivências, foi possível perceber que a Capoeira não apenas adentrou o espaço escolar como conteúdo da Educação Física, mas desestabilizou as formas tradicionais de ensinar e aprender, trazendo para o centro do processo educativo o corpo, a ancestralidade, o diálogo e a coletividade.

A Capoeira, enquanto prática histórica de luta, jogo, dança e ritual, transporta para dentro da escola a memória viva das resistências negras, capazes de ressignificar o espaço pedagógico, o ambiente escolar de modo geral, transformando as adversidades em oportunidade, devido ao modo de pensar diferente daquele eurocentrado.

Este modo de “pensar gingando”, se traduz, através da PEDAGONGINGA, como processo de educação orgânico e não sintético (Bispo 2015). Conforme aponta o Mestre, as práticas de matriz africana não se organizam a partir da lógica da fragmentação, mas da confluência, em que saber, corpo, território, espiritualidade e comunidade se entrelaçam.

Essa perspectiva foi visivelmente acionada durante as Corpo-Vivências, quando as

crianças passaram a experienciar a aprendizagem não como imposição, mas como vivência partilhada. Os relatos dos estudantes evidenciam esse deslocamento. Quando o aluno Biriba afirma:

“ Antes de conhecer a capoeira eu olhava torto, achava que era macumba. Aí eu conheci e vi que não era isso”.

(trecho do Diário, n°7)

Observa-se então um processo nítido de descolonização do olhar, no qual o estranhamento inicial dá lugar à curiosidade, ao reconhecimento e ao respeito. Tal movimento dialoga diretamente com o que é discutido no marco teórico (item 2.2), ao tratar dos Princípios da Educação Decolonial como um caminho que não nega o conflito, mas o transforma em possibilidade pedagógica.

Campos e Perrude (2025) complementam ainda que, a cultura afrodescendente desempenha um papel significativo na formação da população brasileira por meio de suas tradições, expressões e práticas culinárias; no entanto, frequentemente permanece desconhecida no setor educacional.

Nesse sentido, a Capoeira atuou como mediação cultural, permitindo que temas sensíveis, como religiosidades de matriz africana, racismo estrutural e preconceito, fossem abordados de forma dialógica e experiencial. A fala da aluna Lúna reforça esse processo quando afirma:

“Eu achava que era esquisito antes. Mas depois que a gente foi mais fundo nisso. Eu gostei. Eu até gostaria de saber mais.”

Neste trecho, curto mas potente do ponto de vista analítico, podemos relacionar a fala da aluna, ao que diz explicitamente Freire em:

Quem melhor do que os oprimidos se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor do que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais do que eles, poderá compreender a necessidade da libertação? A libertação aqui não chegará pelo acaso, mas pela práxis de sua busca, pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela” (FREIRE, 1997, p. 43).

. O desejo expresso pela estudante de “saber mais” sinaliza, portanto, o surgimento da curiosidade epistemológica, elemento central da pedagogia freiriana, que compreende o educando como sujeito ativo do conhecimento e não como mero receptor de informações.

No contexto desta pesquisa, tal curiosidade emerge do corpo em movimento, da

vivência coletiva e do contato com saberes de matriz africana, evidenciando que a Capoeira, enquanto tecnologia ancestral de educação, não apenas transmite conteúdos, mas mobiliza consciências, provoca perguntas e inaugura caminhos de leitura crítica da realidade.

A relação dialógica proposta por Paulo Freire manifesta-se de forma concreta ao longo das Corpo-Vivências, especialmente quando o planejamento inicial das aulas se reconfigura a partir das falas, dúvidas e interesses das crianças.

Eu mesmo, enquanto professor-pesquisador reconheço, em diário de campo, que as aulas “tomaram outros caminhos”, evidenciando uma prática pedagógica que escuta, acolhe e reconstrói. Esse movimento se articula com a noção freiriana de educação como prática da liberdade, na qual ensinar não é transferir conhecimento, mas criar condições para a sua produção coletiva, como apresentado a seguir:

“O grande problema está em como poderão os oprimidos, que ‘hospedam’ o opressor em si, participar da elaboração, como seres duplos, inautênticos, da pedagogia de sua libertação. Somente na medida em que se descubram ‘hospedeiros’ do opressor poderão contribuir para o partejamento de sua pedagogia libertadora.” (FREIRE, 1987, p. 43).

Neste sentido, reconheço que, em determinados momentos, minha própria prática foi atravessada por concepções influenciadas pelo colonialismo e por uma lógica bancária de educação, muitas vezes enraizadas e que operam de forma intrínseca. Contudo, por meio do ato dialógico com as crianças, foi possível refletir criticamente sobre minha prática e redirecionar os caminhos, ajustando as rotas e transformando as práticas pedagógicas desenvolvidas.

Deste modo, ao pé do berimbau, Freire e Bispo se encontram. A filosofia afropindorâmica de Nego Bispo, contribui para compreender a escola como um espaço que pode e deve se aquilombar. O mesmo, percebido nas rodas, nos jogos, nas trocas de instrumentos e na ajuda mútua entre as crianças, revela-se como prática concreta de autonomia e pertencimento. O momento em que os próprios alunos organizam quem toca, quem canta e quem joga, sem a necessidade de intervenção direta do professor, expressa um aprendizado que extrapola o conteúdo técnico da Capoeira e alcança dimensões éticas, políticas e comunitárias.

A fala do aluno Guatambu ilustra esse processo ao refletir que a experiência possibilitou:

“Talvez a percepção da realidade, de como a gente enxerga as pessoas.”

(Trecho retirado do diário, nº7)

Essa percepção ampliada do outro é resultado de uma educação que se constrói na relação, no corpo e no território, rompendo assim, com a lógica colonial.

Dessa forma, a Capoeira, enquanto tecnologia educacional, mostrou-se potente para o fortalecimento das relações étnico-raciais no contexto da Educação Física Escolar. As Corpo-Vivências possibilitaram que as crianças se reconhecessem como parte de uma história maior, marcada por luta, criatividade e resistência. Autonomia, curiosidade, significado e pertencimento não surgiram como objetivos abstratos, mas como efeitos concretos da prática pedagógica, vividos no corpo e na coletividade.

Assim, esta categoria evidencia que a Capoeira não apenas levou a luta ancestral para dentro da escola, mas apresentou às crianças uma outra perspectiva de educação e de liberdade: uma educação que se faz em roda, em diálogo, em confluência, que ginga diante dos desafios e resiste, assim, ao processo decolonial.

6 Considerações Finais

6.1 Tem que acreditar, para depois saber, se o seu caminhar fez por merecer.

Para além das análises construídas ao longo desta pesquisa, torna-se necessário, neste momento, deslocar o olhar para a travessia vivida por este professor-pesquisador. Mais do que um percurso acadêmico, este processo constituiu-se como uma experiência profundamente formativa, marcada por desafios, aprendizados e reinvenções constantes. Ocupar o lugar de professor-pesquisador não era, inicialmente, uma possibilidade concreta, mas um horizonte distante que, ao longo do caminho, foi se tornando real.

A realização desta pesquisa esteve atravessada por múltiplas camadas da vida cotidiana: a atuação simultânea na rede pública e privada de ensino, as demandas da Capoeira, as responsabilidades pessoais e familiares e as exigências próprias de um mestrado profissional. Conciliar esses diferentes territórios não foi tarefa simples. Houve momentos de exaustão, incerteza e dúvida, nos quais dar continuidade à pesquisa parecia um desafio quase intransponível.

Além disso, o próprio desenvolvimento da investigação evidenciou as contradições e limitações do cenário educacional brasileiro. A falta de professores, a escassez de recursos materiais e humanos, as barreiras burocráticas e as dificuldades estruturais da escola pública não se apresentaram apenas como pano de fundo, mas como elementos

constitutivos do processo. Nesse sentido, torna-se possível afirmar que tais obstáculos não são circunstanciais, mas expressões de uma lógica mais ampla, na qual a colonialidade também se manifesta no cotidiano escolar, tensionando e, muitas vezes, limitando as possibilidades de ação pedagógica e investigativa.

Ainda assim, foi justamente nesse contexto que a pesquisa se fez possível. Resistir, nesse caso, não foi apenas um conceito mobilizado teoricamente, mas uma prática vivida no corpo, no tempo e nas escolhas cotidianas. Concluir esta dissertação representa, portanto, não apenas o cumprimento de uma etapa acadêmica, mas a materialização de um processo coletivo de luta, persistência e compromisso com a educação.

Ao atravessar esse percurso, reconheço que não sou o mesmo professor, nem o mesmo sujeito que iniciou esta caminhada. A experiência no Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF/UFSCar) operou como um verdadeiro processo de transformação, ampliando horizontes, tensionando certezas e possibilitando novas formas de compreender a prática pedagógica, a Capoeira e o próprio papel da Educação Física na escola.

Este trabalho, como a própria roda de Capoeira, não se fez sozinho. Foi construído a muitas mãos, em uma rede de apoio fundamental para que esta travessia se tornasse possível. À minha família, em especial à minha esposa, que esteve presente em todos os momentos, oferecendo suporte emocional e sustentação nos momentos mais difíceis.

Aos colegas de jornada no PROEF, pelas trocas, aprendizados e companheirismo. À minha orientadora, pela escuta e confiança ao longo de todo o processo. E, de maneira especial, aos mestres e mestras da Capoeira, que, com seus saberes ancestrais, fundamentam não apenas esta pesquisa, mas o modo como compreendo o mundo.

Por fim, reafirmo que esta dissertação não é um ponto de chegada, mas parte de um caminho em movimento. Assim como na Capoeira, em que cada jogo abre novas possibilidades, esta pesquisa segue em fluxo, apontando para a continuidade da luta por uma educação pública, crítica, decolonial e comprometida com a transformação social. Afinal, como diz a cantiga do meu Mestre Ilson: *“Tem que acreditar pra depois vencer; e o seu caminhar faz por merecer.”*

6.2 Por entre a ginga, a Capoeira se mostra como caminho

A análise das duas categorias construídas ao longo desta pesquisa revela um movimento convergente e complementar, que aponta para a necessidade urgente de ruptura com os modelos educacionais colonizados ainda fortemente presentes no cotidiano escolar. Ambas as categorias evidenciam a importância de afirmar práticas pedagógicas comprometidas com o diálogo, com a liberdade e com a valorização das culturas de matriz africana, especialmente no contexto da Educação Física Escolar.

Na primeira categoria, ao dialogar criticamente com a metáfora eurocêntrica da navegação, historicamente associada à expansão colonial, é possível evidenciar, a partir dos diários de campo iniciais, como as crianças carregam visões estreitas, sobre o chamado Sul Global inclusive, sobre si mesmas enquanto sujeitos históricos; além, do evidente olhar continente e estereotipado sobre o Continente Africano, sobre a população negra de modo geral.

As falas dos(as) estudantes, especialmente nos Diários 01 e 02, revelaram concepções produzidas por um processo educacional colonizado, que silencia saberes afro-diaspóricos e naturaliza o racismo estrutural no interior da escola.

Contudo, ao invés de apenas “navegar” pelos mares do conhecimento imposto, a intervenção pedagógica propôs navegar contra e resistir. Nesse sentido, resistir e Dêcolonizar deixaram de ser apenas conceitos analíticos e passaram a se constituir como práticas vividas no corpo, na roda e no diálogo.

A Capoeira, nesse movimento, assumiu o papel de linguagem pedagógica capaz de tensionar essas narrativas hegemônicas, abrindo espaço para outras leituras de mundo.

A segunda categoria, intitulada **“Afro-diálogos da Capoeiragem”**, aprofunda esse processo ao demonstrar que a Capoeira, enquanto tecnologia ancestral, não apenas questiona a lógica colonial, mas oferece outra forma de educar. As Corpo-Vivências configuraram-se como práticas de Aquilombamento pedagógico, nas quais o conhecimento emergiu da experiência, da escuta sensível, da coletividade e da ancestralidade.

A roda de Capoeira, nesse contexto, operou como um espaço educativo de integração, no qual autonomia, pertencimento, curiosidade e produção de sentido se manifestaram de forma concreta.

As falas dos(as) estudantes evidenciam transformações significativas em suas percepções sobre a Capoeira, sobre as religiões de matriz africana e sobre o racismo presente no cotidiano. Ao relatarem a interrupção do uso de termos racistas, a ampliação da compreensão sobre a África para além da pobreza e a ressignificação de preconceitos

religiosos, os(as) alunos(as) demonstraram um alargamento da leitura de mundo, elemento central de uma educação libertadora, conforme propõe Paulo Freire.

Esse processo dialógico, vivido “ao pé do berimbau”, materializa a confluência entre a pedagogia freiriana e a cosmovisão Afropindorâmica de Antônio Bispo dos Santos.

Enquanto Freire aponta o diálogo como condição fundamental para a emancipação, Bispo nos apresenta a confluência como princípio de uma educação orgânica, plural e relacional. Ambos caminham no sentido de uma educação como prática da liberdade, profundamente comprometida com a valorização da cultura de matriz africana.

Assim, as duas categorias conduzem à mesma compreensão: a Capoeira se afirma como caminho para uma Educação Física Escolar decolonial e de valorização da cultura de matriz africana.

A Capoeira configura-se, portanto, como uma prática pedagógica decolonial capaz de tensionar estruturas racistas, reconhecer a cultura de matriz africana como conhecimento legítimo e oferecer às crianças experiências educativas marcadas pela liberdade, pelo respeito e pela coletividade.

Mas, não se trata de um caminho fechado, rígido ou prescritivo, mas de um caminho aberto, tal como um rio que se encontra com outros rios e segue em direção ao oceano. Deste modo, a presente pesquisa se apresenta com um, mas não como único caminho a trilhar, dentro da perspectiva decolonial.

Conclui-se que esta intervenção pedagógica não ensinou apenas Capoeira, mas ensinou modos outros de estar no mundo. Ao transformar o corpo em território de resistência, a roda em espaço de diálogo e a ancestralidade em fonte de conhecimento, a Capoeira revelou-se um caminho potente para a construção de uma Educação Física Escolar comprometida com a justiça social, a diversidade cultural e a superação dos paradigmas coloniais.

Dessa forma, esta dissertação constituiu-se como um percurso investigativo que articulou, de maneira orgânica, trajetória de vida, prática pedagógica e produção acadêmica, assumindo a Capoeira não apenas como objeto de estudo, mas como método, linguagem e epistemologia.

Ao tensionar os limites de uma Educação Física historicamente marcada por abordagens eurocentradas, tecnicistas e descontextualizadas, o estudo evidenciou a potência da Capoeira, compreendida como território ancestral e tecnologia de resistência, para instaurar outros modos de ensinar, aprender e existir na escola.

Ao assumir o lugar de professor-pesquisador-capoeirista, este trabalho reconhece que a construção de práticas educativas transformadoras é um processo contínuo, marcado por

escutas, ajustes e reinvenções, assim como ocorre na roda de Capoeira. Mais do que apresentar respostas fechadas, a pesquisa propõe provocações e abre caminhos para que outros(as) educadores(as) possam dialogar com a Capoeira e com os saberes ancestrais como fundamentos legítimos da Educação Física Escolar.

Pensar a Capoeira como rio ancestral que atravessa a escola é, portanto, afirmar uma educação preta, gingada Decolonial, de resistência, comprometida com a justiça social, epistêmica e com a construção de uma sociedade mais plural, antirracista e humanizada.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Flávio Soares; CARVALHO, Yara Maria de. Reflexões sobre a capoeira: corpo, experiência e educação. *Movimento*, Porto Alegre, v. 20, n. 3, p. 1111–1132, jul./set. 2014.
- ALVES, Flávio Soares; CARVALHO, Yara Maria de. Reflexões sobre uma experiência investigativa com a capoeira. *Movimento*, Porto Alegre, v. 20, n. 3, p. 1111–1132, 2014.
- ANDRADE, M. F.; REIS, M. N. O pensamento decolonial: análises, desafios e perspectivas. *Revista Espaço Acadêmico*, Maringá, v. 17, n. 202, p. 1–11, mar. 2018.
- AREIAS, Almir das. *O que é capoeira*. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1996.
- ASSUNÇÃO, Matthias Röhrig. *Capoeira: the history of an Afro-Brazilian martial art*. Londres: Routledge, 2005.
- AYRES, Ariadne Dall’Acqua; BRANDO, Fernanda da Rocha. O olhar eurocêntrico no contexto escolar brasileiro. *Eventos Pedagógicos*, Sinop, v. 12, n. 1, p. 177–191, jan./jul. 2021.
- BARBOSA, Alessandro Tomaz; PAULINO, Vicente. O pensamento decolonial antropofágico na educação em ciências. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 39, n. 2, 2020.
- BARBOSA, M. S. Eurocentrismo, história e história da África. *Sankofa – Revista de História da África e de Estudos da Diáspora Africana*, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 129–143, jun. 2008.
- BARROS, K. F. *Capoeira na Educação Infantil: teoria do ensino e atividades práticas*. São Paulo: Phorte, 2012.
- BISPO DOS SANTOS, Antônio. *Colonização, quilombos: modos e significados*. Brasília: INCTI, 2015.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.

BORGES, Joacelmo Barbosa; GRANDO, Beleni Salete. Capoeira na roda das relações étnico-raciais: um jogo complexo. In: SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO (SEMIEDU), 29., 2021, Cuiabá. *Anais...* Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2021. p. 874–878.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 5 jan. 2025.

BRASIL. *Código Penal da República dos Estados Unidos do Brasil*. Decreto nº 847, de 11 de outubro de 1890. Rio de Janeiro, 1890.

BRASIL. Conselho Nacional de Desportos. *Deliberação nº 071*, de 1953.

BRASIL. *Lei nº 3.199*, de 14 de abril de 1941. Institui as bases de organização dos desportos em todo o país. *Diário Oficial da União*, Rio de Janeiro, 1941.

BRASIL. *Lei nº 10.639*, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394/96 para incluir a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira. *Diário Oficial da União*, Brasília, 10 jan. 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais*. Brasília: MEC/SECADI, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei nº 10.639/03*. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. *Roda de capoeira e ofício dos mestres de capoeira*. Brasília: IPHAN, 2008.

BRITO, Celso de; GRANADA, Daniel. *Cultura, política e sociedade: estudos sobre a capoeira na contemporaneidade*. Teresina: EDUFPI, 2020.

- BURLAMAQUI, Aníbal. *Gymnástica nacional (capoeiragem) metodizada e regrada*. Rio de Janeiro: Companhia Litho-Typographica, 1928.
- CAMPOS, Margarida de Cássia; PERRUDE, Marleide Rodrigues da Silva. Educação decolonial e antirracista na BNCC do Ensino Médio. *e-Curriculum*, São Paulo, v. 23, e64644, 2025.
- CAPOEIRA, Nestor. *Capoeira: pequeno manual do jogador*. Rio de Janeiro: Record, 1998.
- CASTRO, Maurício Barros de. *Na roda do mundo: Mestre João Grande entre a Bahia e Nova York*. 2007. Tese (Doutorado em História Social) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.
- DA MATTA, Roberto. *O que faz o Brasil, Brasil?* 2. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1986.
- ELIAS, Norbert. *A sociedade dos indivíduos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.
- FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. Salvador: EDUFBA, 2008.
- FONSECA, Gisely Capitulino da. O eurocentrismo e os desafios à efetivação da Lei 10.639/03. *Revista Discente Ofícios de Clio*, Pelotas, v. 9, n. 17, jul./dez. 2024.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREYRE, Gilberto. *Casa-grande & senzala*. 48. ed. São Paulo: Global, 2003.
- GONZALEZ, Lélia. *Por um feminismo afro-latino-americano*. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.
- IBGE. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – PNAD Educação 2019*. Rio de Janeiro: IBGE, 2019.
- MARINHO, Inezil Penna. *Subsídios para a história da capoeiragem*. Rio de Janeiro: S.C.P., 1956.
- MINAYO, M. C. S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 14. ed. São

Paulo: Hucitec, 2014.

MOTA NETO, João Colares da. *Por uma pedagogia decolonial na América Latina*. Curitiba: CRV, 2016.

MOURA, Jair. *Mestre Bimba: uma vida consagrada à capoeiragem*. Salvador: JM Gráfica Editora, 2017.

PASTINHA, Vicente Ferreira. *Capoeira Angola*. Salvador: Fundação Cultural do Estado da Bahia, 1988.

PIRES, Antônio Liberac Cardoso Simões. *A capoeira no jogo das cores*. 1996. Dissertação (Mestrado em História) – UNICAMP, Campinas, 1996.

PIRES, Antônio Liberac Cardoso Simões. *Movimentos da cultura afro-brasileira*. 2001. Tese (Doutorado em História) – UNICAMP, Campinas, 2001.

REGO, Waldeloir. *Capoeira Angola: ensaio socioetnográfico*. Salvador: Itapuã, 1968.

REIS, Letícia Vidor de Sousa. *O mundo de pernas para o ar*. São Paulo: Publisher Brasil, 1997.

ROSA, A. da. *Pedagogia, autonomia e mocambagem*. São Paulo: Jandaíra, 2020

SILVA, E. L. *O corpo na capoeira*. Campinas: Editora Unicamp, 2008. v. 2–4.

SILVA, Maurício. Da educação eurocêntrica à educação antirracista. *Dialogia*, São Paulo, n. 38, 2021.

TOMÉ, T. C. S. P. *Proposta de ensino da capoeira nas aulas de Educação Física escolar*. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – UFG, Goiânia, 2020.

UNESCO. *Roda de capoeira: patrimônio cultural imaterial da humanidade*. Paris, 2014.

APÊNDICES:

A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA SAÚDE
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E MOTRICIDADE HUMANA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Resolução 510/2016 do CNS)

Eu, Conrado Fernandes Ribeiro, estudante do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional - ProEF da Universidade Federal de São Carlos - UFSCar venho por meio deste convidá-lo (a) a participar da pesquisa **“Capoeira, território ancestral: caminhos para a valorização da cultura de matriz africana, dentro das aulas de Educação Física.”**, orientada pela Profa. Dra. Yara Aparecida Couto.

A inserção de conteúdos relacionados às relações étnico-raciais nas escolas ainda é um tema pouco abordado e que necessita de mais estudos e propostas diferenciadas para questões acerca da diversidade. Assim, este estudo tem como objetivo desenvolver e analisar uma unidade didática sobre Capoeira para compreender as aprendizagens decorrentes do processo educativo.

O (a) estudante menor de idade sob sua responsabilidade legal foi selecionado (a) para participar deste estudo, pois está matriculado (a) no sexto ano do Ensino Fundamental. O seu filho, filha ou parente é convidado (a) a participar, junto com o grupo da sala, de uma sequência de 14 aulas sobre práticas corporais de matriz africana.

Caso o (a) senhor (a) aceite a participação do (a) seu(sua) filho(a) e/ou menor de idade sob sua responsabilidade, nesta pesquisa, peço seu consentimento para o uso desse caderno de registros (diários da professora), para fins de pesquisa. Os alunos em questão nessa pesquisa possuem menos de dezesseis anos de idade, assim, justifica-se a dispensa da elaboração de um Termo de Assentimento Livre e Esclarecido – TALE para eles, contudo, ainda que essa dispensa esteja sendo solicitados, os (as) alunos (as) acompanharão todo o processo da pesquisa e também serão esclarecidos da intenção de aproveitar os diários para fins de pesquisa.

A observação dos (as) alunos (as) podem gerar riscos mínimos, tais como: desconfortos e timidez dos alunos ao serem observados. Visando minimizar esses riscos, as atividades da unidade didática serão desenvolvidas dentro de um clima amistoso e afetivo, que estimule a integração entre os alunos, a dinâmica cooperativa e colaborativa e a composição de um clima de aprendizagem positivo. Além disto, dedicaremos tempo para

conversar com os alunos, individual ou coletivamente, para pensarmos juntos possibilidades de modulação das atividades, de modo a sanar a sensação de desconforto e/ou timidez que eventualmente estejam sentindo. É no bojo desse movimento cuidadoso e interativo constituído entre professor e alunos, que se evidenciarão possibilidades interessantes de composição dos diários do professor-pesquisador.

Cabe ressaltar que esses diários terão uma finalidade unicamente didática ao longo do desenvolvimento das aulas e os mesmos serão produzidos de acordo com as diretrizes firmadas pela rede municipal de ensino de Campo Limpo Paulista - SP, que já orienta os professores a trabalhar com diários no desenvolvimento de seus exercícios pedagógicos. Somente depois de findada a relação educativa é que se considerará a possibilidade de aproveitamento desses diários para fins de pesquisa, mediante a autorização dos alunos e dos senhores Pais e/ou responsáveis, assim, evita-se que o aluno entenda que sua participação na pesquisa é fator preponderante para a composição de sua nota nas aulas de Educação Física. Para diminuir ainda mais a sensação de desconforto e timidez dos alunos durante o exercício da observação, será esclarecido que os mesmos terão acesso aos diários produzidos e poderão apontar o que poderá ou não ser aproveitado para fins de pesquisa. Além disto, estenderemos aos pais e/ou responsáveis a liberação desse material, para que possam colaborar, se quiserem, na constituição do corpus de análise, pós consentimento dos mesmos.

A qualquer momento, antes, durante ou após sua participação coloco-me à disposição para esclarecimentos sobre eventuais dúvidas que possam surgir com a pesquisa. A participação é voluntária e sua recusa na participação do (a) seu (sua) filho (a), ou menor de idade sob sua responsabilidade, não lhe provocará nenhum dano ou punição. O (a) senhor (a) poderá retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma para ele. A participação não irá gerar nenhuma despesa, bem como, não terá qualquer tipo de remuneração.

Os dados utilizados na pesquisa são confidenciais e será retirada toda e qualquer referência nominal sobre seu (sua) filho (a) e/ ou menor de idade sob sua responsabilidade, para evitar que os dados possam ser identificados, portanto, será garantido sigilo e a privacidade da participação.

Se o (a) senhor (a) se sentir esclarecido sobre a pesquisa, seus objetivos, eventuais riscos e benefícios, convido (a) a assinar este Termo, elaborado em duas vias, sendo que uma ficará com o senhor (a) e a outra com o pesquisador.

Você e seu filho, filha ou parente tem garantido o acesso a qualquer momento aos registros de consentimento e, ao final do estudo, aos resultados da pesquisa, que serão

disponibilizados no link do exemplar da dissertação no repositório institucional da UFSCar.

Este projeto de pesquisa foi aprovado por um Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) que é um órgão que protege o bem-estar dos participantes de pesquisas. O CEP é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos, visando garantir a dignidade, os direitos, a segurança e o bem-estar dos participantes de pesquisas.

Caso você tenha dúvidas e/ou perguntas sobre seus direitos como participante deste estudo, entre em contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP)** da UFSCar que está vinculado à Pró-reitora de Pesquisa da universidade, localizado no prédio da reitoria (área sul do campus São Carlos). Endereço: Rodovia Washington Luís km 235 - CEP: 13.565-905 - São Carlos-SP. Telefone: (16) 3351-9685. E-mail: cephumanos@ufscar.br.

O CEP está vinculado à **Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP)** do Conselho Nacional de Saúde (CNS), e o seu funcionamento e atuação são regidos pelas normativas do CNS/Conep. A CONEP tem a função de implementar as normas e diretrizes regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, aprovadas pelo CNS, também atuando conjuntamente com uma rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEP) organizados nas instituições onde as pesquisas se realizam. Endereço: SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar - Asa Norte - CEP: 70719-040 - Brasília-DF. Telefone: (61) 3315-5877 E-mail: conep@saude.gov.br.

Dados para contato (24 horas por dia e sete dias por semana):

Contato do pesquisador: (11) 95787-3303

E-mail: conrado.ribeiro@estudante.ufscar.br

Pesquisador Responsável: Conrado Fernandes Ribeiro

Endereço: Rua Celso Guilherme da Silva Rocha, nº30, Jardim Itália, Jundiaí SP

Local e data: _____

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da participação na pesquisa e concordo com a participação do (a) estudante menor de idade sob minha responsabilidade.

Menor participante:

Nome: _____

Responsável

Nome: _____

Assinatura - Responsável legal

Assinatura – Pesquisador

B - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA SAÚDE
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E MOTRICIDADE HUMANA

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Resolução 510/2016 do CNS)

Eu, Conrado Fernandes Ribeiro, sou estudante de Mestrado Profissional em Educação Física na Universidade Federal de São Carlos - UFSCar. Quero convidar você a participar da pesquisa **“Capoeira, território ancestral: caminhos para a valorização da cultura de matriz africana, dentro das aulas de Educação Física.”**, que será orientada pela Profa. Dra. Yara Aparecida Couto.

Esta pesquisa quer entender como podemos usar a Capoeira nas aulas de Educação Física. Queremos aprender juntos sobre diversidade e respeito às diferentes culturas.

Você foi escolhido porque está no 6º do Ensino Fundamental II. Junto com sua turma, você vai participar de 14 aulas sobre práticas corporais de Capoeira.

Participar pode causar um pouco de desconforto, como timidez ao ser observado. Para ajudar com isso, faremos as aulas em um ambiente amigável, onde todos se sintam à vontade. Vamos conversar sobre como podemos tornar as atividades mais confortáveis para você.

Durante as aulas, o professor vai escrever sobre o que acontece nas atividades. Esses escritos serão usados apenas para ajudar a melhorar as aulas e não para outra finalidade. Depois que as aulas terminarem, podemos usar essas anotações para a pesquisa, mas sempre respeitando sua privacidade.

Sua ajuda é muito valiosa! Com seus dados, podemos aprender mais sobre como ensinar Educação Física de maneira respeitosa e significativa, fazendo com que todos se sintam valorizados.

Outros pontos que você precisa saber: você pode participar se quiser, não é obrigatório; se decidir não participar ou sair da pesquisa, isso não trará problemas para você; não haverá pagamento em dinheiro pela participação; as atividades acontecerão durante o horário normal da escola, então você não terá custos com transporte ou alimentação; se você se sentir mal ou tiver algum problema durante a pesquisa, receberá ajuda imediata; você pode ver o que foi escrito sobre sua participação a qualquer momento e também os resultados da pesquisa quando ela acabar.

Você vai receber uma cópia deste termo, que será assinada por você e pelo

pesquisador. Nela, estarão o telefone e o endereço do pesquisador principal. Se você tiver alguma dúvida sobre a pesquisa ou sua participação, pode perguntar agora ou a qualquer momento. Se surgir algum problema ou se você tiver perguntas durante a pesquisa, é só falar com o pesquisador.

Este projeto foi aprovado por um Comitê de Ética em Pesquisa (CEP). Esse comitê é um grupo que cuida para que todos os participantes sejam tratados com respeito e segurança. Eles avaliam se tudo está sendo feito de maneira correta e justa.

Se você tiver dúvidas sobre seus direitos como participante deste estudo, entre em contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP)** da UFSCar que está vinculado à Pró-Reitoria de Pesquisa da universidade, localizado no prédio da reitoria (área sul do campus São Carlos). Endereço: Rodovia Washington Luís km 235 - CEP: 13.565-905 - São Carlos-SP. Telefone: (16) 3351-9685. E-mail: cephumanos@ufscar.br.

O CEP está vinculado à **Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP)** do Conselho Nacional de Saúde (CNS), e o seu funcionamento e atuação são regidos pelas normativas do CNS/ Conep. A CONEP tem a função de implementar as normas e diretrizes regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, aprovadas pelo CNS, também atuando conjuntamente com uma rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEP) organizados nas instituições onde as pesquisas se realizam. Endereço: SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar - Asa Norte - CEP: 70719-040 - Brasília-DF. Telefone: (61) 3315-5877 E-mail: conep@saude.gov.br.

Dados para contato (24 horas por dia e sete dias por semana):

Contato do pesquisador: (11) 95787-3303
E-mail: conrdao.ribeiro@estudante.ufscar.br

Pesquisador Responsável: Conrado Fernandes Ribeiro
Endereço: Rua Celso Guilherme da Silva Rocha, nº30, Jardim Itália, Jundiaí SP

Local e data: _____

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da participação na pesquisa e concordo com a participação.

Participante:

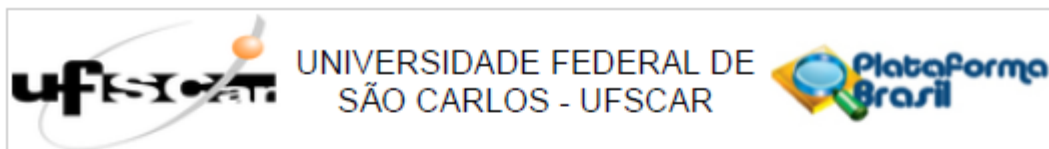
Nome: _____

Assinatura – Participante

Assinatura – Pesquisador

ANEXOS:

Anexo: Aprovação pelo CEP- UFSCar



Continuação do Parecer: 7.471.011

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Agradecemos as providências e os cuidados tomados pelos pesquisadores ao apresentarem a 2ª versão do protocolo de pesquisa ao CEP da UFSCar. Trata-se de análise de resposta ao parecer pendente n. : 7.412.185 emitido pelo CEP em 26/02/2025.

Seguem abaixo as pendências listadas no parecer anterior do CEP e seu status (atendida, não atendida, parcialmente atendida).

PENDÊNCIA 1: NO arquivo Projeto_detalhado_PDF.pdf menciona-se que "o pesquisador registrará as notas de campo após cada aula, utilizando gravações (áudio e/ou vídeo) e fotografias como recursos auxiliares". Tal informação não consta no TCLE para que os participantes autorizem as gravações e fotografia. Solicita-se adequação do texto ao TCLE e TALE.

RESPOSTA: Foi alterado da seguinte forma: TCLE - A coleta dos dados, ou seja, depoimentos, declarações e comportamentos dos estudantes serão anotados no diário de campo do professor, bem como nas situações de debates e conversas, onde serão gravados em áudio e vídeo e transcrito no corpo do projeto para análise científica, garantido o sigilo de identidade dos estudantes. TALE - Os dados coletados, ou seja, depoimentos, declarações e atitudes durante as aulas serão anotados no diário de campo do professor, bem como nas situações de debates e conversas, onde serão gravados em áudio e vídeo e transcrito no corpo do projeto para análise científica, garantido o sigilo de identidade de vocês estudantes.

STATUS: ATENDIDA

PENDÊNCIA 2: NO arquivo TCLE coloca-se: "Os alunos em questão nessa pesquisa possuem menos de dezesseis anos de idade, assim, justifica-se a dispensa da elaboração de um Termo de Assentimento Livre e Esclarecido ; TALE para eles, contudo, ainda que essa dispensa esteja sendo solicitados, os (as) alunos (as) acompanharão todo o processo da pesquisa e também serão esclarecidos da intenção de aproveitar os diários para fins de pesquisa." Questiona-se: A que se refere tal dispensa? Tal informação faz-se compreensível para os pais e/ou responsáveis? Os alunos que participarão da pesquisa são menores de 18 anos e estão em idade para compreensão e participação na tomada de decisão em participar da pesquisa.

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

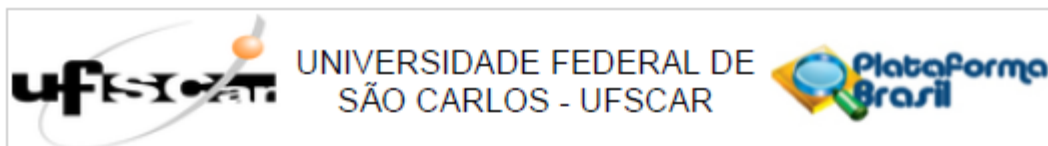
CEP: 13.565-905

UF: SP

Município: SAO CARLOS

Telefone: (16)3351-9885

E-mail: cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 7.471.011

Solicita-se a retirada do texto acima ou correção para melhor compreensão. Orienta-se a manutenção do TALE, conforme já apresentado pelo pesquisador.

RESPOSTA: Foi alterado da seguinte forma: Os alunos em questão nessa pesquisa possuem menos de dezoito anos de idade, assim, justifica-se a inserção da elaboração de um Termo de Assentimento Livre e Esclarecido e TALE para eles (as), ademais os (as) alunos (as) serão informados (as) de todo o processo da pesquisa e também serão esclarecidos da intenção de aproveitar os diários para fins de pesquisa.

STATUS: ATENDIDA

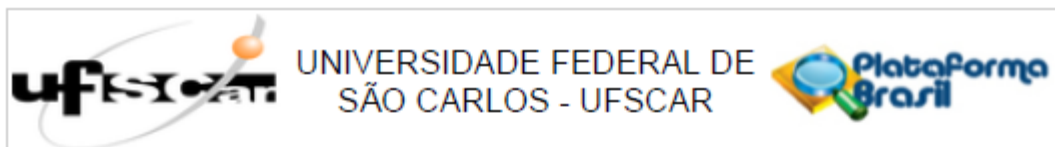
PENDÊNCIA 3: No arquivo Projeto_detalhado_PDF.pdf são detalhados os riscos de confidencialidade e armazenamento de dados, mas no TCLE e TALE não são apresentados, solicita-se adequação.

RESPOSTA: Foi alterado da seguinte forma: TCLE - Outro risco a ser considerado é o vazamento de informações e a possível exposição da identidade dos(as) participantes, o que comprometeria o sigilo e a confidencialidade durante a coleta e o uso dos dados. Para minimizar esse risco, todas as informações relacionadas às identidades dos(as) alunos(as) obtidas ao longo do estudo serão registradas com nomes fictícios, garantindo o anonimato e impedindo qualquer forma de identificação. TALE - Outro ponto importante a ser considerado é que para evitar o risco de vazamento de informações e a possível exposição da identidade dos(as) participantes, o que comprometeria o sigilo e a confidencialidade durante a coleta e o uso dos dados, todas as informações relacionadas às identidades dos(as) alunos(as) obtidas ao longo do estudo serão registradas com nomes fictícios, garantindo o anonimato e impedindo qualquer forma de identificação.

STATUS: ATENDIDA

PENDÊNCIA 4: NO TALE é apresentado o pesquisador como sendo Ronaldo Ulisses Vieira. Não foi encontrado o nome deste pesquisador como membro da equipe de pesquisa. Solicita-se revisar e corrigir.

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235	CEP: 13.565-905
Bairro: JARDIM GUANABARA	
UF: SP	Município: SAO CARLOS
Telefone: (16)3351-9685	E-mail: cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 7.471.011

RESPOSTA: Alterado com o meu nome, da seguinte forma: Eu, Conrado Fernandes Ribeiro, sou estudante de Mestrado Profissional em Educação Física na Universidade Federal de São Carlos - UFSCar.

STATUS: ATENDIDA

PENDÊNCIA 5: Apresentar os critérios e inclusão e exclusão do estudo, tanto no projeto quanto na plataforma brasil.

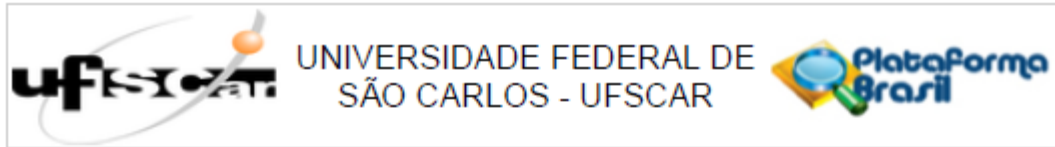
RESPOSTA: Alterado da seguinte forma: Critérios de inclusão: Alunos do 6º ano do ensino fundamental, matriculados regularmente na EMEF Professor Luiz de Carvalho, unidade escolar registrada na Secretaria de Educação do município de Campo Limpo Paulista - SP e com o TACLE e/ou TALE devidamente assinados. Critérios de exclusão: Alunos cujos pais não autorizem sua participação e ou o TACLE / TALE não estejam devidamente assinados. Esperamos que as informações e modificações apresentadas sejam suficientes para a aprovação do nosso projeto de pesquisa. Permanecemos à disposição para quaisquer esclarecimentos adicionais que se façam necessários.

STATUS: ATENDIDA

Considerações Finais a critério do CEP:

Diante do exposto, o Comitê de ética em pesquisa - CEP, de acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS nº 510 de 2016, manifesta-se por considerar "Aprovada" a Emenda. Conforme dispõe o Capítulo VI, Artigo 28, da Resolução Nº 510 de 07 de abril de 2016, a responsabilidade do pesquisador é indelegável e indeclinável e compreende os aspectos éticos e legais, cabendo-lhe, após aprovação deste Comitê de Ética em Pesquisa: II - conduzir o processo de Consentimento e de Assentimento Livre e Esclarecido; III - apresentar dados solicitados pelo CEP ou pela CONEP a qualquer momento; IV - manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa; V - apresentar no relatório final que o projeto foi desenvolvido conforme delineado, justificando, quando ocorridas, a sua mudança ou interrupção. Este relatório final deverá ser protocolado via notificação na Plataforma Brasil. OBSERVAÇÃO: Nos documentos encaminhados por Notificação NÃO DEVE constar alteração no

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235
 Bairro: JARDIM GUANABARA CEP: 13.565-905
 UF: SP Município: SAO CARLOS
 Telefone: (18)3351-9885 E-mail: cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 7.471.011

conteúdo do projeto. Caso o projeto tenha sofrido alterações, o pesquisador deverá submeter uma "EMENDA".

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2501860.pdf	14/03/2025 19:43:46		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_detalhado_pdf.pdf	14/03/2025 19:43:27	CONRADO FERNANDES RIBEIRO	Aceito
Outros	carta_resposta_Conrado.pdf	14/03/2025 19:42:04	CONRADO FERNANDES RIBEIRO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tacle_tale.pdf	14/03/2025 19:36:16	CONRADO FERNANDES RIBEIRO	Aceito
Folha de Rosto	Folha_derosto.pdf	18/02/2025 12:25:09	CONRADO FERNANDES RIBEIRO	Aceito
Orçamento	Orcamento_projeto.pdf	15/02/2025 23:03:43	CONRADO FERNANDES RIBEIRO	Aceito
Declaração de concordância	carta_autorizacao.pdf	15/02/2025 22:55:46	CONRADO FERNANDES RIBEIRO	Aceito
Cronograma	Cronograma_projeto.pdf	15/02/2025 22:54:52	CONRADO FERNANDES RIBEIRO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235
 Bairro: JARDIM GUANABARA CEP: 13.565-905
 UF: SP Município: SAO CARLOS
 Telefone: (16)3351-9885 E-mail: cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 7.471.011

SAO CARLOS, 27 de Março de 2025

Assinado por:
Sonia Regina Zerbetto
(Coordenador(a))

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235
Bairro: JARDIM GUANABARA CEP: 13.565-905
UF: SP Município: SAO CARLOS
Telefone: (16)3351-9685 E-mail: cephumanos@ufscar.br