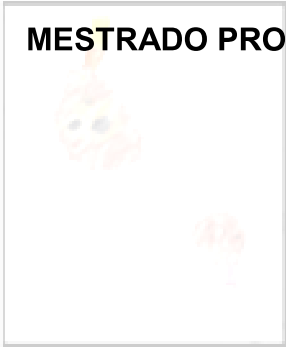


UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES

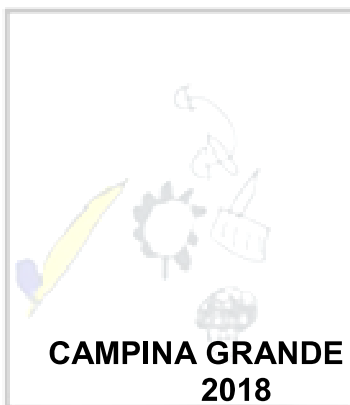
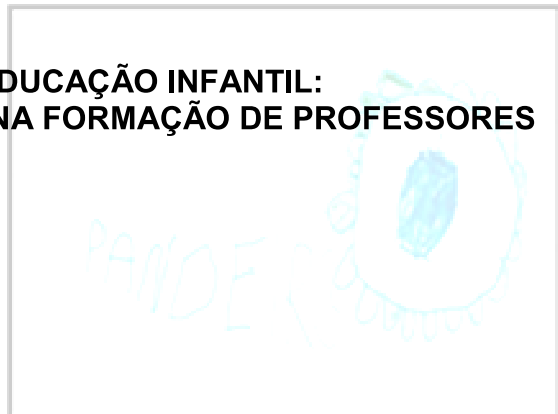
MESTRADO PROFISSIONAL EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES



ANA CLAUDIA DIAS IVAZAKI



CAPOEIRA DA EDUCAÇÃO INFANTIL:  
RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES



CAMPINA GRANDE – PB  
2018



**ANA CLAUDIA DIAS IVAZAKI**

**CAPOEIRA DA EDUCAÇÃO INFANTIL:  
RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba, como parte das exigências para a obtenção do título de Mestre orientado pela Profa. Dra. Patrícia Cristina de Aragão.

**CAMPINA GRANDE – PB  
2018**

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

193c Ivazaki, Ana Claudia Dias.

Capoeira da educação infantil [manuscrito] : relações étnico-raciais na formação de professores / Ana Claudia Dias Ivazaki, Profa. Dra. Kátia Patrício Benevides Campos – Ufcp, Profa. Dra. Paula de Almeida Castro – Uepb, Prof. Dr. Waldeci Ferreira Chagas - Uepb. - 2018.

196 p. : il. colorido.

Digitado.

Dissertação (Mestrado em Profissional em Formação de Professores) - Universidade Estadual da Paraíba, Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa, 2018.

"Orientação : Profa. Dra. Profa. Dra. Patrícia Cristina de Araújo, Coordenação do Curso de História - CEDUC."

1. Formação de Professores. 2. Educação Infantil. 3. Capoeira. 4. Educação Étnico-Racial. 5. Cultura afro-brasileira. 6. Prática docente.


21. ed. CDD 372.24

**ANA CLAUDIA DIAS IVAZAKI**

**CAPOEIRA DA EDUCAÇÃO INFANTIL:  
RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

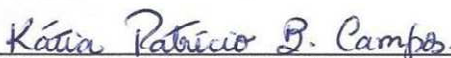
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba, como parte das exigências para a obtenção do título de Mestre orientado pela Profa. Dra. Patrícia Cristina de Aragão.

**BANCA EXAMINADORA**



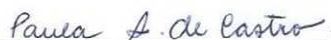
---

Profa. Dra. Patrícia Cristina de Aragão – UEPB  
Orientadora



---

Profa. Dra. Kátia Patrício Benevides Campos – UFCG  
Examinadora



---

Profa. Dra. Paula de Almeida Castro – UEPB  
Examinadora



---

Prof. Dr. Waldeci Ferreira Chagas – UEPB  
Examinador

Dedico esse trabalho às crianças negras e não negras da Creche e Pré-Escola Municipal Alcide Cartaxo Loureiro.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, aos espíritos protetores e aos Orixás. Sem fé, nada na minha vida se realizaria.

A minha mãe, **Maria do Socorro Dias**, que é fundamental nessa caminhada e que hoje enfrenta uma enfermidade incurável chamada Alzheimer.

A **Leonardo Hiromitsu Ivazaki**, companheiro e amigo; aos meus filhos, **Rafael Hiromitsu Ivazaki** e **Unzo Guilherme Dias Ivazaki**, parceiros nessa caminhada.

À Profa. Dra. **Patrícia Cristina de Aragão**, pela orientação indispensável, objetiva e competente. Uma orientação pautada na ética e no compromisso com o educando e com a educação de qualidade.

A meu Mestre de capoeira, **Sabiá**, que me dá suporte físico e emocional através da cultura capoeirista.

A toda a família da **Associação Cultural de Capoeira Badauê**, que me aceita e acolhe em todos os momentos.

A todos os **profissionais da Creche**, às **professoras participantes da pesquisa**, em especial, aos professores, capoeiristas voluntários, que oportunizaram às crianças a vivência prática com a capoeira nessa caminhada. Sem eles, essa pesquisa não poderia ter tomado esse caminho.

À professora **Maria José Oliveira**, mestra, amiga e confidente que me amparou nos momentos de tranquilidade e também nos de turbulência.

A **Roberta Paiva**, que dedicou seu tempo e talento à revisão deste texto e aos demais que tenho escrito durante minha caminhada acadêmica.

À **Banca de qualificação e defesa** desta dissertação, pela leitura, sugestões, propostas e questionamentos dados para o encaminhamento do trabalho.

A **todos** que tentaram me impedir, através de palavras e ações, de chegar até aqui. Todos os obstáculos que vocês me impuseram me tornaram mais forte e me ajudaram a seguir por caminhos que, sem as pedras que vocês colocaram, eu não teria conhecido.

## RESUMO

A capoeira é uma modalidade de arte brasileira e tem sido marginalizada no decorrer da sua trajetória histórico-social. Diante do preconceito em relação a essa manifestação cultural imaterial, seus praticantes enfrentaram muitos desafios, seja no que concerne à luta pelo reconhecimento e valorização da capoeira, seja no que se refere à sua inserção como prática educativa no espaço educacional formal, onde sua importância na prática docente pode ser ponto de partida de abordagens metodológicas que o professorado pode utilizar no contexto da Educação Infantil para vivenciar a temática étnico-racial. Partindo desta premissa, o presente estudo tem por objetivo geral analisar em que medida os professores de Educação Infantil da Creche e Pré-Escola Municipal Professora Alcide Cartaxo Loureiro, localizada em Campina Grande-PB, desenvolvem ações pedagógicas envolvendo a atividade de capoeira da escola na abordagem da cultura afro-brasileira em suas práticas educativas. A investigação centra-se nas ações pedagógicas que constituem o exercício da capoeira nas práticas educativas como elemento da cultura afro-brasileira. Nossa proposta visa a discutir a educação para as relações étnico-raciais à luz da formação de professores de Educação Infantil mediante a abordagem da capoeira no contexto educacional dito "formal". Tomamos como apoio os pressupostos teóricos de Silva e Heine (2008), Nóvoa (2011), Colin Heywood (2004), Abramowicz e Oliveira (2006), Ibernón (2009), Silva (2007), Gomes (2005), Severino (2002), Corsaro (2011), entre outros. Do ponto de vista metodológico, o trabalho caracteriza-se como sendo de cunho qualitativo do tipo pesquisa-ação, conforme o conceito de Severino (2002), em articulação com a análise de conteúdo de Bardin (2011). Os sujeitos da pesquisa consistiram em dez docentes que participaram da formação continuada e os dois professores de capoeira da Unidade Educacional pesquisada. Utilizamos como instrumentos a entrevista semiestruturada, a observação participante, o diário de campo e os questionários. A pesquisa situa-se no campo de discussão sobre a prática docente e a formação continuada do professor. Compartilhamos o pensamento de que as Unidades Educacionais que atuam na educação da infância funcionam como espaços privilegiados para a formação docente. Partimos das suas vivências e necessidades humanas desses profissionais para refletir/discutir acerca da forma pela qual a capoeira na Educação Básica, em sua qualidade de manifestação cultural imaterial, e o sujeito negro têm sido culturalmente representados nas Unidades Educacionais, considerando os reflexos sociais do preconceito e da discriminação do povo negro e da sua herança cultural, de modo a trazer reflexões acerca da diferença entre a epistemologia capoeira *na* e capoeira *da* Educação Infantil. Ao analisarmos as práticas das professoras regentes e o seu diálogo com a educação para as relações étnico-raciais na infância no campo da pesquisa, verificamos que a capoeira era uma realidade na instituição, mas de maneira inconstante, sendo vivenciadas apenas pelas docentes, constituindo-se, assim, o que epistemologicamente chamamos de *Capoeira na Educação Infantil*.

**Palavras-chave:** Formação de Professores. Educação Infantil. Capoeira. Educação Étnico-Racial. Cultura afro-brasileira. Prática docente.

## ABSTRACT

Capoeira is a modality of Brazilian art that has been marginalized during its historical-social trajectory. Before the prejudice relating to this immaterial cultural manifestation, its practitioners faced many challenges, whether concerning to the pursuit for recognition and appreciation of capoeira as well as to its insertion as an educational practice into the realm of formal education, which importance in teaching practice may become a starting point for methodological approaches usable in the context of Child Education in order to experience the ethnical-racial thematic. Starting from this premise, this study had as a general objective to analyze in which measure Child Education teachers from the Nursery and Municipal Pre-School Professora Alcide Cartaxo Loureiro, localized at Campina Grande-PB (Brazil) develop pedagogical actions involving capoeira as a school activity related to Afro-Brazilian culture. The investigation focused on pedagogical actions consisting on the exercise of capoeira in educational practices as an element of Afro-Brazilian culture. Our proposal aimed to discuss education for ethnical-racial relationships in the dominion of Child Education Teachers' Training, considering capoeira within a so to speak "formal" educational context. As a theoretical support, we took the assumptions by Silva and Heine (2008), Nóvoa (2011), Colin Heywood (2004), Abramowicz & Oliveira (2006), Ibernón (2009), Silva (2007), Gomes (2005), Severino (2002) and Corsaro (2011), among others. Methodologically, the work was characterized as a qualitative action research, according to Severino's (2002) concept, in articulation with Bardin's (2011) content analysis. Research subjects consisted on ten teachers who participated of continuous training plus two capoeira teachers belonging to the Educational Unit under research. We utilized investigative instruments such as semi structured interview, participant observation, field log and questionnaires. The analysis contemplated the discussion about teaching practice and continuous teaching training. Our claim is that Educational Units acting in Child Education work as privileged spaces for teacher training by taking human necessities and experiences lived by these professionals as a start in order to reflect/discuss the way capoeira is inserted in basic education as an immaterial cultural manifestation. Similarly, we took into consideration how black subjects have been culturally represented in Educational Units in regard to the social reflects of prejudice and racial discrimination against black people and their cultural heritage. We also considered the difference between an epistemology of capoeira *within* and *from* Child Education. By analyzing teachers' practices and their dialogue with education for ethnic-racial relations in childhood, as we conducted in this research, we verified that capoeira was a reality in the institution, but it happened inconstantly. It was experienced only by the teachers. Thus, it set up what we epistemologically call Capoeira *in* Early Childhood Education.

**Keywords:** Teachers' training. Child education. Capoeira. Ethnical-racial education. Afro-Brazilian culture. Teaching practice.



## LISTA DE FIGURAS

<b>FIGURA 1</b>	Entrada da Creche e Pré-Escola Municipal Professora Alcide Cartaxo Loureiro.....	<b>37</b>
<b>FIGURA 2</b>	Pátio onde acontece as vivências de capoeira e outras atividades.....	<b>38</b>
<b>FIGURA 3</b>	Mestre Gato e Comadre Onça .....	<b>136</b>
<b>FIGURA 4</b>	Pastinha: o menino que virou Mestre de capoeira .....	<b>136</b>
<b>FIGURA 5</b>	Capoeira .....	<b>137</b>
<b>FIGURA 6</b>	Berimbau mandou te chamar .....	<b>137</b>
<b>FIGURA 7</b>	O Herói de Damião em a Descoberta da Capoeira .....	<b>138</b>
<b>FIGURA 8</b>	Material levado no primeiro dia de formação .....	<b>140</b>
<b>FIGURA 9</b>	Momento de formação continuada na Unidade de Educação Infantil .....	<b>141</b>
<b>FIGURA 10</b>	Finalização da formação com a entrega dos certificados às docentes .....	<b>145</b>

## LISTA DE QUADROS

<b>QUADRO 1</b>	Dados de identificação (Etnia) .....	<b>41</b>
<b>QUADRO 2</b>	Identificação quanto à raça/etnia presente nas fichas de matrícula respondidas pela família dos alunos da Unidade Educacional lócus da pesquisa .....	<b>42</b>
<b>QUADRO 3</b>	Demonstrativo das docentes que participaram da pesquisa .....	<b>44</b>
<b>QUADRO 4</b>	Demonstrativo dos professores voluntários de capoeira .....	<b>45</b>
<b>QUADRO 5</b>	Estrutura dos encontros .....	<b>49</b>
<b>QUADRO 6</b>	Os Mestres da Capoeira e seus tipos de toque .....	<b>79</b>

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>GRÁFICO 1</b>	Número de crianças atendidas por turma e turno .....	<b>38</b>
------------------	--	-----------

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ABNT** – Associação Brasileira de Normas Técnicas
- ART.** – Artigo
- CAAE** - Certificado de Apresentação para Apreciação Ética
- CAPES** - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CEP** - Comitê de Ética em Pesquisa
- CN/CP** – Conselho Nacional / Código Penal
- CNE/CEB** - Câmara De Educação Básica (**CEB**) do Conselho Nacional de Educação (**CNE**)
- CNPJ** – Cadastro Nacional da Pessoa Jurídica
- CNS/MS** – Conselho Nacional de Saúde - / Ministério da Saúde
- DCNEI** - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
- EI** - Educação Infantil
- EMCAP** – Escola Mukambu de Capoeira Angola da Paraíba
- HTP** – Horas de Trabalho Pedagógico
- IPHAN** - Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
- LDB** - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEC** - Ministério da Educação
- NEABS** - Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros
- NPEC** - Núcleo de Pesquisa em Estudos Culturais
- PL** - Projeto de Lei
- PME** – Plano Municipal de Educação
- PMCG** – Prefeitura Municipal de Campina Grande
- PNE** - Plano Nacional de Educação
- PPGFP** - Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores
- RCNEI** - Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
- SCIELO** – Biblioteca Científica Eletrônica em Linha (*Scientific Electronic Library Online*)
- SECAD** - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
- TCLE** - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
- UEPB** – Universidade Estadual da Paraíba

**UFCG** – Universidade Federal de Campina Grande

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

**UNICEF** - Agência das Nações Unidas, uma organização mundial que se dedica especificamente às crianças (*United Nations Children's Fund*)

**UNISINOS** - Universidade do Vale do Rio dos Sinos

**USP** - Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>15</b>
<b>1. CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA</b> .....	<b>30</b>
1.1 A pesquisa em Educação Infantil na perspectiva étnico-racial .....	31
1.2 O contexto educativo: Creche e Pré-Escola Municipal Alcide Cartaxo Loureiro .....	37
1.3 Os sujeitos e instrumentos da pesquisa .....	41
1.4 Exposição do trajeto da pesquisa .....	47
<b>2. A AFROBRASILIDADE NA RODA DE CAPOEIRA: QUESTÕES RACIAIS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL</b> .....	<b>62</b>
2.1 A capoeira no itinerário da cultura afro-brasileira .....	63
2.2 As práticas da capoeira na indumentária, no canto, nos instrumentos musicais, nos toques e nos golpes .....	76
2.3 A Educação Étnico-Racial: perspectivas para pensar as políticas educacionais .....	82
<b>3. AFORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ABORDAGEM DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA</b> .....	<b>91</b>
3.1 Concepções de infância e a Educação Infantil .....	93
3.2 O lugar da formação docente na Educação Infantil .....	100
<b>4. A CAPOEIRA DA EDUCAÇÃO BÁSICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL</b> .....	<b>116</b>
4.1 Narrativas do cotidiano de professoras na unidade de Educação Infantil .....	117
4.2 A capoeira da Educação Infantil nas narrativas de capoeiristas .....	129
4.3 Educar nas vivências afro-brasileiras: a formação docente e o lugar da capoeira (o produto) .....	139
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>146</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>151</b>
<b>ANEXOS</b> .....	<b>162</b>
<b>ANEXO A – Documentos Pertinentes ao Credenciamento da Pesquisa junto ao Comitê de Ética da UEPB</b> .....	<b>163</b>
<b>APÊNDICES</b> .....	<b>181</b>
<b>APÊNDICE A – Codinomes que remetem a golpes de capoeira utilizados para referenciar os professores que participaram da pesquisa</b> .....	<b>182</b>
<b>APÊNDICE B – Mestres e golpes</b> .....	<b>183</b>
<b>APÊNDICE C – Questionários para professores</b> .....	<b>184</b>
<b>APÊNDICE D - Questionário voltado ao professor de capoeira</b> .....	<b>187</b>

<b>APÊNDICE E – Questionário voltado aos demais profissionais da instituição.....</b>	<b>190</b>
<b>APÊNDICE F – Roteiro de entrevista com a gestora escolar .....</b>	<b>193</b>
<b>APÊNDICE G – Roteiro de entrevista com os capoeiristas .....</b>	<b>194</b>
<b>APÊNDICE H – Formação .....</b>	<b>195</b>

## INTRODUÇÃO



Desenho 01: Bárbara, cinco anos

Desenho 02: Eloysa, cinco anos

Desenho 03: Maria Clara, quatro anos



## INTRODUÇÃO

*“Capoeira é luta, é dança, é jogo.  
É reza, lamento e vadição.  
É esporte, filosofia,  
Mandinga, manha, ginga,  
artimanha de preto,  
Coisa de baiano que ganhou o mundo”  
(BARRETO; FREITAS, 2009, p. 13-14).*

Partindo da epígrafe de Freitas e Barreto (2009), consideramos que a capoeira, além de ser uma arte que expressa a cultura do povo negro, permite educar através de abordagens metodológicas, bem como contribuir com a formação da infância nas Unidades de Educação Infantil tendo como aporte a prática docente. Nesse panorama, este estudo versa sobre a importância da vivência pedagógica com a capoeira na Educação Infantil e apresenta as possibilidades para o desenvolvimento de ações educativas que contribuam para as relações étnico-raciais na infância, tendo como fio condutor a capoeira.

Para tanto, faz-se necessário focar na docência no contexto da educação étnico-racial a partir da inclusão da capoeira como manifestação cultural afro-brasileira na Educação Infantil em prol do fortalecimento da discussão voltada à questão étnico-racial através da formação docente.

Observamos que a maioria das professoras que participaram da pesquisa não teve uma formação voltada para essa temática. Nosso trabalho vem fomentando essa discussão, de forma a oportunizar ao professorado incluir em sua prática docente vivências com a capoeira.

O contexto educacional brasileiro necessita do uso de materiais de qualidade e discussões voltadas à valorização das matrizes afro-ameríndias, pois nos deparamos com um currículo<sup>1</sup> em que tal discussão é negligenciada/silenciada, porquanto pouco se discute sobre a importância e valorização dessas culturas formadoras da sociedade brasileira. Diante desta lacuna, buscamos abordagens pedagógicas que possam fazer parte da vivência e do cotidiano das crianças na Educação Infantil.

---

<sup>1</sup> Entendemos por currículo o caminho a ser percorrido pela instituição no decurso de suas práticas didático-pedagógicas. É um ambiente de conhecimento, bem como espaço de contestação dos construtos sociais.

Neste trabalho optamos pela epistemologia *capoeira da Educação Infantil e não capoeira na Educação Infantil*. Essa terminologia nos foi apresentada por Silva e Heine (2008), quando destacam a diferença entre as duas modalidades: *capoeira na escola* ou *capoeira da escola*?

Na prática, a capoeira pode ser encarada apenas como uma atividade a mais a ser oferecida pela escola. Nesse caso, o professor ou Mestre não consegue interagir com a dinâmica da escola, seus professores coordenadores e diretores. Muitas vezes, permanecem “excluídos”. Possuem um espaço que lhes foi reservado (uma quadra ou salão), onde ministram suas aulas, ao final das quais guardam seu material e vão embora, sem participar ou influenciar verdadeiramente o contexto escolar. Ao final do semestre, realiza-se uma festa de Batizado, na qual são convidados os pais e é feito um evento de capoeira de maneira tradicional (SILVA; HEINE, 2008, p. 42).

Nesse contexto, a capoeira é considerada *na escola* quando está na instituição, leva as suas contribuições, mas não interage inter-transdisciplinarmente com ela. Por outro lado, a **capoeira da escola**, “sem perder as suas características originais e essenciais, é ‘reconstruída’ e ‘reinventada’ a partir dos referenciais educacionais” (SILVA; HEINE, 2008, p.43). Destarte, a capoeira mantém todas as suas características, mas dialoga com os diferentes saberes presentes na instituição, além de trazer a reflexão sobre a sua trajetória na escola nos diferentes componentes curriculares durante todo o ano, educando para as relações étnico-raciais e interagindo com toda a “riqueza de conhecimento e diversidade de saberes que caracteriza essa instituição” (SILVA; HEINE, 2008, p. 43).

É nessa perspectiva que apresentamos *A capoeira da Educação Básica*. Não significa que ela passe a pertencer à Unidade de Ensino, pois a capoeira é um patrimônio imaterial da humanidade e manifestação cultural marcada por lutas e resistências do povo negro. Não obstante, ela deve ir além de sua prática uma ou duas vezes por semana e apresentações em mostras culturais ou similares. A capoeira deve se fazer presente no leque de conhecimentos disponibilizados pelas instituições de ensino. Segundo Decânio Filho (apud BARRETO; FREITAS, 2009, p. 22):

A capoeira, como toda manifestação cultural, não pertence a ninguém; nasce do povo, cresce com o povo, pertence ao povo! Os

mestres são apenas polos<sup>2</sup> em torno dos quais se desenrola o processo de evolução. Como toda manifestação cultural, a capoeira é um processo, se desenvolve em determinado momento histórico, num espaço geográfico específico.

Nesse ponto, quando nos referimos à *capoeira da Educação Infantil*, advogamos que as Unidades de Ensino devem, através de formações continuadas, sensibilizar os profissionais que atuam nas instituições acerca da historicidade e importância desta arte. Ademais, seus praticantes precisam ser conhecidos e valorizados no ambiente e na dinâmica escolar. No que diz respeito à tomada de decisões referentes a esta manifestação cultural, existem questões ainda sendo discutidas em âmbito governamental:

A capoeira pertence aos capoeiristas ou ao Estado? De quem seria a legitimidade para conduzir seus rumos? Para responder a essas indagações o pensamento é tomado de uma fertilidade que pode gerar falsas ideias. De um lado os capoeiristas tomam pra si o título de proprietário, muitos imaginam que só os mesmos podem expressar suas opiniões em relação aos rumos dessa prática cultural. No outro extremo, o estado brasileiro de apropria dessa cultura como patrimônio do povo, o que o autoriza a tomar decisões ao seu respeito. Em verdade, os registros em relação a capoeira não autorizam o Estado brasileiro a tomar medidas sem que sejam convocados os responsáveis pelo seu repasse (FERREIRA NETO; CUNHA FILHO, 2013, p. 04).

Cabe aos praticantes de capoeira serem consultados quanto aos rumos que os Estados têm pretensão de implementar em relação à prática dessa arte, pois estes, como “guardiões”, podem ou não se posicionar sobre a profissionalização ou não da capoeira, sua participação em olimpíadas etc.

Dito isto, a proposta deste trabalho consistiu em implementar, junto a professores/as, capoeiristas, gestores e equipe técnico-pedagógica de uma Unidade de Educação Infantil de Campina Grande-PB, a saber: a Creche e Pré-Escola Municipal Professora Alcide Cartaxo Loureiro, ações formativas que incluam a vivência da capoeira na proposta pedagógica, construindo uma metodologia que possibilite a discussão acerca da cultura afro-brasileira no cotidiano das unidades educacionais.

---

<sup>2</sup> Optamos por adequar as citações à nova convenção ortográfica da Língua Portuguesa aprovada em 2009, desde que o registro linguístico em questão não tenha interesse histórico para a presente pesquisa.

Neste trabalho, optamos, entre outras manifestações culturais africanas e afro-brasileiras, por apresentar a capoeira por ela ser uma manifestação cultural imaterial rica em ludicidade e genuinamente brasileira. No decorrer da sua trajetória histórico-social, foi socialmente marginalizada, o que dificultou durante muito tempo a sua inserção na educação. Diante do preconceito em relação a essa atividade, os seus praticantes enfrentaram muitos desafios, tanto aqueles relativos à luta para o reconhecimento e valorização social da capoeira quanto à sua inserção como prática educativa no espaço educacional formal.

Em 2014, a Roda de Capoeira foi reconhecida como Patrimônio Cultural Imaterial da Humanidade pela Unesco, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. A fala de Soares (2004) exemplifica o longo caminho historicamente traçado pelo estigma social associado à capoeira: “escravos presos simplesmente por jogar capoeira recebiam um castigo no Calabouço que podia chegar a 300 chibatadas e três meses de trabalhos forçados em obras públicas [...]” (SOARES, 2004, p. 112).

Ancorada na educação para as relações étnico-raciais, esta pesquisa teve como objetivo geral analisar em que medida os professores de Educação Infantil da Creche e Pré-Escola Municipal Professora Alcide Cartaxo Loureiro, localizada em Campina Grande-PB, desenvolvem ações pedagógicas envolvendo a atividade de capoeira da escola na abordagem da cultura afro-brasileira em suas práticas educativas.

Como objetivos específicos, a investigação visa a discutir a questão racial, diversidade e diferença<sup>3</sup> na perspectiva da Educação Infantil, à luz da prática docente e da formação continuada, utilizando a capoeira como abordagem metodológica; além de investigar como os professores de capoeira compreendem o trabalho desenvolvido com sua arte na Unidade Educacional e realizar formação continuada para/com as docentes da Unidade de Educação Infantil abordando a capoeira como proposta metodológica (produto).

Neste movimento, a questão orientadora da pesquisa assim se constituiu: de que modo a capoeira vivenciada na Educação Infantil tem propiciado na prática docente ações metodológicas com a temática étnico-racial? Através de quais recursos e estratégias os professores têm se apropriado do conhecimento acerca da

---

<sup>3</sup> A diversidade se refere à pluralidade e à coletividade, ao passo que a diferença está para a singularidade, constituindo-se como algo individual do *Ser humano*.

capoeira para desenvolver práticas pedagógicas que contribuam com a valorização desta manifestação cultural na comunidade escolar?

A escolha por esta temática como proposta de estudo e pesquisa originou-se do nosso percurso como docente, observando o cotidiano da Creche e Pré-Escola, procurando perceber como a capoeira se inseria na instituição e era representada pelos professores.

O caminho que me conduziu para a escolha deste tema foi construído ao longo de minha<sup>4</sup> história na educação desde meu contexto escolar, pois iniciei a docência aos 16 anos, no Sítio Serra Verde, situado na zona rural do município de Monte Horebe-PB. Ao fazer um mergulho em minhas memórias, recordo que minha prática docente nessa localidade foi desenvolvida diante da precariedade de condições materiais de trabalho. Mesmo amando a sala de aula, o baixo salário me fez migrar para São Paulo e, posteriormente, para o Japão, lugares onde não exerci a docência.

Ao retornar ao Brasil, voltei à sala de aula no ano de 2010, na condição de professora efetiva de Educação Infantil na cidade de Campina Grande-PB. Ressaltamos que, desta vez, o que me inquietava não era a estrutura do espaço físico ou as condições materiais do trabalho, mas atos de preconceito étnico-racial que presenciei na Unidade de Ensino supracitada.

A partir daí, passei a observar como as questões raciais eram vivenciadas nesse espaço cotidianamente. O que me chamou a atenção inicialmente foi o fato de que alguns alunos negros, nas atividades de brincadeira que desenvolvi com uma boneca negra, apresentaram rejeição a ela. Minha proposta, naquele momento, foi desenvolver estratégias educativas através deste brinquedo, mas, diante do estranhamento demonstrado em sala de aula pelas crianças, repensei minha prática e passei a desenvolver junto a elas atitudes pedagógicas de sensibilização, através de brincadeiras, literaturas, contos etc. Para Gomes (2012, p. 102):

Descolonizar os currículos é mais um desafio para a educação escolar. Muito já denunciemos sobre a rigidez das grades curriculares, o empobrecimento do caráter conteudista dos currículos, a necessidade de diálogo entre escola, currículo e

---

<sup>4</sup> O trecho referente à minha trajetória profissional será narrado em primeira pessoa do singular. O restante desta dissertação, contudo, será redigido na primeira pessoa do plural, *nós*, devido ao fato de que as considerações aqui presentes são fruto de um intenso diálogo com minha orientadora, a Profa. Dra. Patrícia Cristina de Aragão.

realidade social, a necessidade de formar professores e professoras reflexivos e sobre as culturas negadas e silenciadas nos currículos.

A autora chama a atenção para o modo hermético como o currículo é construído, havendo a necessidade da abertura desse referencial a mudanças sobre a questão da diversidade, de forma a incluí-la nos sistemas de ensino, seja do ponto de vista das deficiências, seja a partir da diversidade étnico-racial.

Entendemos que se faz necessário o diálogo entre as instituições de ensino e as demandas sociais ligadas à valorização e reconhecimento da herança cultural africana e afro-brasileira. Daí surgiu a ideia de problematizar a questão étnico-racial na Educação Infantil. Desse modo, movida pelo desejo de contribuir pedagogicamente com as crianças, propiciando-lhes o reconhecimento de sua própria geografia corporal, além da valorização das diferenças em sala de aula, passei a desenvolver práticas educativas tanto com as crianças como com a comunidade escolar.

Posteriormente, foi no grupo de pesquisa da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) que debatia sobre a história e cultura do povo negro e como este era retratado no livro didático que comecei a participar da discussão voltada à perspectiva das negritudes. Posteriormente, o grupo recebeu o nome de *Diálogos com a Diversidade Étnico-Racial*. Nesse espaço, tomamos conhecimento da Lei n. 10.639/2003. Inicialmente, tive dificuldade de incorporar aquelas novas informações à minha prática docente com crianças de três e quatro anos de idade, uma vez que nenhum participante do grupo de pesquisa mencionado atuava junto à Educação Infantil, tendo suas atividades desenvolvidas a partir do Ensino Fundamental I.

Desta inquietação em busca do “como fazer” a ponte entre o conhecimento científico e a prática docente na Educação Infantil, encontrei na capoeira o caminho para vivenciar com crianças de tão tenra idade a temática étnico-racial, usando a ludicidade para contar e cantar histórias que informassem ou educassem a respeito da história e do legado cultural afro-brasileiro através de canções que falassem da beleza do nosso povo e das suas três matrizes raciais formadoras.

Tornei-me, assim, capoeirista da Associação Cultural de Capoeira Badauê, que tem Mestre Sabiá como seu fundador. A sede da Associação situa-se no Centro Cultural Lourdes Loureiro, em Campina Grande-PB. Compreendi a natureza da situação que enfrentaria quando a mãe de um aluno me indagou: “Por que você não

ensina *coisa que preste* a essas crianças? Capoeira é coisa do demônio!” Em outro momento, perguntou-me uma colega professora: “Você está *fazendo* capoeira? Vai começar a fumar maconha quando? Risos...” (Grifo meu).

Senti, dessa forma, um pouco do preconceito que os capoeiristas sofreram e ainda sofrem. Isso me deu mais força para abraçar e defender a capoeira, arte que amo e à qual sou muito grata, pelas vivências, amizades e ensinamentos que tem me proporcionado. E todos os anos, desde então, repete-se a mesma ação pedagógica contra o preconceito étnico-racial, não apenas na sala de aula, mas em todos os espaços que ocupamos. A capoeira não é a única abordagem que as instituições de ensino dispõem para educar para as relações étnico-raciais, mas suas características musicais, lúdicas, ancestrais de luta e resistência se mostraram em minha vivência uma das mais sensibilizadoras junto à comunidade escolar.

Minha caminhada acadêmica iniciou-se paralelamente às atividades ligadas à capoeira. Comecei, então, a pesquisar sobre a temática e a participar de congressos, a escrever artigos e a incentivar projetos em escolas. Aos poucos, o trabalho que desenvolvi foi ganhando espaço na Rede Municipal de Ensino e fui convidada a incorporar a equipe de técnicos que articulam as ações que envolvem a temática étnico-racial nas Unidades Educacionais do município de Campina Grande-PB.

Desde 2015, estou à frente das ações que ministram e desenvolvem projetos em Unidades Educacionais, intitulada *Descobridores de Histórias: brincando e aprendendo com as Leis n. 10.639/2003 e 11.645/2008*, que tem por objetivo “fazer uso da literatura infanto-juvenil afro-brasileira e indígena como objeto cultural de suma importância para a construção identitária das crianças e na constituição de posicionamentos a respeito do negro e do indígena na história” (IVAZAKI, 2015, s.p.). Ministro, ainda, formação para técnicos educacionais, funcionários públicos municipais, professores da Rede Municipal de Educação e a todos que desejem se inscrever na formação intitulada *Trançando a Rede da Diversidade: propostas e desafios na implementação das leis n. 10.639/2003 e 11.645/2008*.

Para tanto, busquei atender também às demandas referentes à Lei Municipal n. 5.337/2013, sancionada pelo Prefeito Romero Rodrigues, que instituiu a *Semana de Consciência Negra e de Ação Antirracista*, a realizar-se anualmente no período entre 14 e 20 de novembro de todos os anos. Promovo, no mês de novembro, no Centro de Tecnologia Educacional em Campina Grande-PB, o *Seminário*

*Diversidade Étnico-Racial: Discutindo Práticas, Compartilhando Saberes.* Nesta oportunidade, convido professores, Griôs, capoeiristas, militantes do Movimento Negro de Campina Grande-PB e representantes do Povo de Terreiro, assim como apresento exposições orais de atividades desenvolvidas em instituições pelos cursistas da formação que abordem a temática da diversidade étnico-racial.

Ao mesmo tempo, procurei participar ativamente das atividades referentes às ações desenvolvidas por capoeiristas. Entre as ações realizadas, destaco a implementação da *Biblioteca e Espaço de Leitura Luiz Gama: Escola Cultural de Capoeira Cordão de Ouro*, que nasceu com o objetivo de implementar mais espaços de leitura afro-brasileira e indígena. A biblioteca está inserida na Escola Cultural de Capoeira Cordão de Ouro. É dirigida por Mestre Nivaldo Freire da Silva (Mestre Arrepio), que prontamente abraçou o projeto. Iniciei, assim, os trabalhos que já eram fruto de pesquisa bibliográfica.

Recebi convite para realizar apresentações, contação de histórias, ministrar palestras e participar de mesas redondas em eventos de Associações e grupos de capoeira Angola e Regional, entre os quais destaco: *Amigos da Cordão de Ouro 2014*, realizado na cidade de Natal-RN, em que foi ministrada uma oficina intitulada *Lei 10.639/2003: contanto histórias afro-ameríndias no Amigos da Cordão da Ouro 2014*, objetivando a discussão da temática étnico-racial; *Maria Bonita CDO<sup>5</sup> 2015*, realizado na cidade de Campina Grande-PB, em que foi ministrada uma oficina intitulada *Capoeira e Inter-transdisciplinaridade: o que diz a teoria na prática?*, objetivando a capacitação de capoeiristas acerca da importância da implementação das Leis n. 10.639/2003 e 11.645/2008.

No evento *30 Anos da Associação Cultural de Capoeira Badauê*, realizou-se a oficina intitulada *Exposição das Leis n. 10.639/2003 e 11.645/2008 que Viabiliza o Ensino da Capoeira nas Escolas Públicas e Particulares*, no Centro Cultural Lourdes Ramalho, na Cidade de Campina Grande-PB; a oficina *Capoeira é cultura popular* teve lugar no evento intitulado *Festival Mukambê 2016*, promovido pela Escola Mukambu de Capoeira Angola da Paraíba.

Minha trajetória como professora/educadora me levou para além da escrita sobre a temática, mas, sobretudo, permitiu-me participar ativamente de ações práticas que promovam e incentivem a inserção da capoeira no ambiente escolar.

---

<sup>5</sup> A sigla CDO se refere ao Grupo de Capoeira Cordão de Ouro.



Para realizar a pesquisa, procurei voltar ao lugar onde a luta em prol da igualdade racial começou, a Creche e Pré-Escola Municipal Professora Alcide Cartaxo Loureiro, em Campina Grande-PB, onde atuei como docente por quatro anos, entre 2010 e 2014. Em 2011, implementei na turma do Maternal II, com crianças de três e quatro anos, o Projeto *Pequenos Capoeiristas* naquela Unidade Educacional, na sala do Maternal. No entanto, ao retornar à instituição, já como pesquisadora, em 2016, ouvi o seguinte relato da gestora: “Atualmente, nenhum profissional da Secretaria de Educação atua na unidade ministrando aulas de capoeira” (IVAZAKI; ARAÚJO, 2016, p. 03). É possível resumir a trajetória da capoeira na instituição na qual a pesquisa foi realizada da seguinte forma:

Na unidade educacional observada, constatou-se que a prática da capoeira se iniciou em 2011, através de aulas ministradas por uma professora efetiva da instituição que também é capoeirista e montou o projeto intitulado *Pequenos Capoeiristas* na sala do Maternal II, contemplando crianças de três anos de idade. Posteriormente, a Secretaria de Educação, no ano de 2012, disponibilizou um capoeirista para ministrar aulas em todas as turmas; mas esse trabalho, segundo relato da gestora, teve continuação apenas até o primeiro semestre de 2015. Atualmente, nenhum profissional da Secretaria de Educação atua na unidade ministrando aulas de capoeira. No entanto, em 2016, as atividades foram reiniciadas com a participação de dois voluntários da Escola de Mukambu de Capoeira Angola Paraíba<sup>6</sup> (EMCAP) (IVAZAKI; ARAÚJO, 2016, p. 03-04).

O novo desafio consistiu, portanto, em buscamos, juntamente com os voluntários, trazer a capoeira de volta à instituição. Observa-se, pelo relato da gestora, que a capoeira tem estado presente na instituição desde 2011, apesar do momento de interrupção verificado entre os anos de 2015 e 2016. Retomei as atividades através de trabalho voluntário, fruto de sensibilização em que, na condição de docente, posicionei-me junto aos capoeiristas.

Partindo de tais proposições, considero importante compartilhar com os professores e a comunidade escolar essa vivência tão rica da qual a capoeira é a protagonista. Ao propiciar a aproximação entre a cultura afro-brasileira, representada pela capoeira, e a vivência da criança nas unidades educacionais, é possível

---

<sup>6</sup> O Projeto MUKAMBU nasceu com uma extensão do trabalho social desenvolvido pelo Mestre Moreira em 1998, na cidade de João Pessoa-PB, de prevenção contra a violência, educando crianças e jovens utilizando a capoeira (Fonte: MUKAMBU).

igualmente propiciar a aproximação desta arte com a experiência do docente e da criança.

Assim, partiu-se do conhecimento prévio das crianças acerca da temática, fortalecendo, assim, o compromisso de apresentar a história e cultura afro-brasileira, trazendo para o protagonismo o legado cultural do povo negro. Nas Unidades de Educação Infantil, o educar e o cuidar ganham cada vez mais espaço.

Inferimos, nesse sentido, que a capoeira encontra solo fértil para contribuir para a educação na inserção da cultura negra, marginalizada ao longo da história do país, uma vez que ela educa no ambiente em que se faz presente, pois é uma atividade coletiva voltada à interação e integração dos sujeitos, objetivando o desenvolvimento social e cognitivo através de sua vivência, ação esta que acontece, na maioria das vezes, em escolas ou espaços públicos. A capoeira tem sido marcada por uma história de desvalorização, e encontra, atualmente, um reconhecimento positivo de sua identidade racial, social e cultural. Segundo Silva (2007, p. 491):

É sabido que aprender-ensinar-aprender, processo em que mulheres e homens ao longo de suas vidas fazem e refazem seus jeitos de ser, viver, pensar, os envolve em trocas de significados com outras pessoas de diferentes faixas etárias, sexo, grupos sociais e étnico-raciais, experiências de viver. Tratar, pois, de ensinamentos e de aprendizagens, é tratar de identidades, de conhecimentos que se situam em contextos de culturas, de choques e trocas entre jeitos de ser e viver, de relações de poder.

Diante dessa realidade colocada pela autora, fizemos uma ponte com a capoeira no processo de ensino e aprendizagem alicerçada na formação continuada e na prática docente. Se hoje a Roda de Capoeira é reconhecida como Patrimônio Cultural Imaterial da Humanidade, conforme reconheceu o IPHAN em 2014, já houve um tempo em que foi estigmatizada pelo Código Penal Brasileiro: “era uma prática criminalizada e, por definição do Código Penal, seus praticantes eram perseguidos e presos” (BRASIL, 2014, p. 85). No entanto, a capoeira é uma manifestação socioantropológica cujas características culturais e lúdicas podem subsidiar uma proposta pedagógica inovadora para instituições educacionais voltadas para alunos de qualquer idade. Para Silva e Heine (2008, p. 55),

a capoeira é uma grande educadora e tem um papel muito importante no processo educativo do ser humano, seja criança, adolescente, adulto ou idoso. Sua riqueza pode ser amplamente explorada, porque privilegia diversos aspectos importantes como ancestralidade, historicidade, música, movimento, ludicidade, solidariedade, camaradagem, concentração, respeito aos mais velhos e inúmeras outras habilidades e valores. Enfim, a capoeira é um espaço privilegiado para o desenvolvimento das inteligências múltiplas.

Nesse contexto, em que a capoeira é reconhecida como abordagem educativa, independentemente da idade de seus praticantes, é importante rever a formação dos professores, pois através dela podem surgir alternativas de inovação, se esta arte for pensada não como forma de transmissão de conhecimento, mas como uma atividade que se debruça sobre situações-problema, objetivando dar respostas às questões presentes nas Unidades Educacionais. Mesmo na atualidade, é patente a existência de preconceito na sociedade brasileira em relação à capoeira: “A cultura escolar se encontra mais próxima das classes dominantes que das classes marginalizadas. Para exemplificar, destacamos a preferência à dança clássica em detrimento da capoeira” (AKKARI; SANTIAGO, 2015, p. 30).

Advogamos ser de fundamental importância que as manifestações do povo negro, que fazem parte de nossa cultura e que foram excluídas do currículo, também sejam apresentadas de forma positiva, possibilitando que, nas instituições de ensino, os educandos possam (re) conhecer sua importância. Desde a colonização, esse tipo de posicionamento impediu que a capoeira fosse introduzida no currículo escolar ou que sequer houvesse menção à sua legitimidade sociocultural no cotidiano educacional formal.

Nessa perspectiva, a formação continuada de professores vem, a partir da inserção na prática docente, contribuir com práticas culturais de origem africana e afro-brasileira, à medida que, durante a formação, problematizam-se as questões históricas, socioculturais e educacionais que levaram à marginalização da capoeira, entre outras manifestações culturais afro-brasileiras.

O processo de formação continuada deve ser contínuo e precisa responder aos anseios da comunidade escolar, levando a uma prática inovadora e à produção de conhecimento que dialogue com sua realidade. Nessa senda, Imbernón (2009, p. 54) ressalta: “A formação baseada em situações problemáticas centradas nos problemas práticos responde às necessidades da escola”. Destarte, a escola passa

a ser objeto de “ação-reflexão-ação”, edificando atitudes positivas de enfrentamento a problemáticas preexistentes e contribuindo, nesse caso em especial, para a minimização do preconceito.

Outrossim, nosso enfoque esteve situado na capoeira como prática transformadora e motivadora no espaço da Educação Infantil, trazendo a problemática da diversidade étnico-racial, da valorização da cultura afro-brasileira e da importância da formação de professores deste nível de ensino no processo de consolidação de uma educação libertadora e popular, que parta da realidade do aluno, construindo um currículo a partir de suas reais necessidades.

Para dialogar conosco nessa caminhada e nos auxiliar a fundamentar nossas reflexões, apoiamo-nos em Abramowicz e Oliveira (2006) e Colin Heywood (2004), que tratam das transformações nas concepções de infância; como também em Nóvoa (2011), que traz importantes reflexões sobre a formação de professores; Silva (2007) e Gomes (2005), que tratam das questões ligadas à diversidade étnico-racial dos povos negros; assim como em Silva e Heine (2008), que apresentam as possibilidades de trabalho pedagógico através da capoeira no ambiente educativo; em Imbernón (2009), que trata da formação de professores e da escola como locus privilegiado desta formação; e em Haddad (1991), que traz a história da creche, na busca de sua identidade socioinstitucional e dos desafios que tem enfrentado até a atualidade.

A metodologia desenvolvida neste trabalho pautou-se na modalidade pesquisa-ação, articulada à investigação bibliográfica e documental. Os sujeitos da pesquisa consistiram em 23 professoras regentes e um professor de capoeira que atuam no locus da pesquisa. Também entrevistamos outros sujeitos que trabalham na Unidade Educacional, para verificar e/ou validar as informações coletadas. Todos esses profissionais atuam em instituições de Educação Infantil da Rede Municipal de Educação.

Utilizamos como instrumentos da pesquisa a observação participante, a aplicação de um questionário fechado, além de entrevistas, diário de campo, imagens e a análise dos documentos oficiais que regulamentam as políticas de Educação Infantil, diversidade étnico-racial e formação de professores. Ademais, analisamos os materiais paradidáticos e documentos utilizados pelos professores. Trata-se, portanto, em última análise, de uma pesquisa qualitativa que, segundo Goldemberg (2004, p. 49):

não se preocupa em fixar leis para produzir generalizações. Os dados da pesquisa qualitativa objetivam uma compreensão profunda de certos fenômenos sociais apoiados no pressuposto da maior relevância do aspecto subjetivo da ação social.

Buscamos, nessa direção, atender às suas características, pois, independentemente das especificidades que apresentam as diferentes modalidades de pesquisa, faz-se necessário “[...] que todas tenham em comum a necessária procedência de um trabalho de pesquisa e de reflexão que seja pessoal, autônomo, criativo e rigoroso” (SEVERINO, 2002, p. 145). Dessa forma, analisamos os dados coletados durante a investigação, examinando-os objetivamente em função das questões relevantes para este estudo. Para Ludke e André (1986, p. 44),

São cinco as características básicas da pesquisa qualitativa, chamada, às vezes, também de naturalística: a) A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento; b) os dados coletados são predominantemente descritivos; c) a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto; d) o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador; e) a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo.

A pesquisa qualitativa, tanto na condução dos procedimentos como no uso dos instrumentos, apresenta flexibilidade no que se refere à análise dos dados, pois oferece resultados que venham a contribuir no aprendizado e traz benefícios para a educação.

A escolha do lócus da pesquisa se deu por ser o local onde iniciamos as ações em prol da implementação da Lei n. 10.639/2003 e onde realizei, em 2012, a *Mostra Afro-Brasileira* numa Unidade de Educação Infantil na cidade de Campina Grande-PB. Essa ação tem contribuído para trazer, em âmbito municipal, as possibilidades pedagógicas que podem ser vivenciadas com crianças de zero a cinco anos no que diz respeito à temática de diversidade étnico-racial.

Inicialmente, os sujeitos da pesquisa seriam 21 professoras e dois capoeiristas que atuam na instituição, respectivamente, das turmas de berçário à pré-escola. No entanto, apesar de todos terem respondido ao questionário inicial, participaram da formação continuada dez professoras e dois capoeiristas, os quais foram, de fato, os participantes da pesquisa. Todas obedeceram ao critério de

inclusão mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido-TCLE.

A elaboração do questionário seguiu o modelo de perguntas padronizadas, cujas respostas estão limitadas às alternativas apresentadas e que são “facilmente aplicáveis, analisáveis de maneira rápida e pouco dispendiosa” (GOLDENBERG, 2004, p. 86).

A dissertação está organizada da seguinte forma: no primeiro capítulo, intitulado *Caminhos metodológicos da pesquisa*, a ênfase recai sobre o percurso metodológico da pesquisa, apresentando os procedimentos realizados em sua trajetória, bem como os instrumentos, sujeitos e lócus.

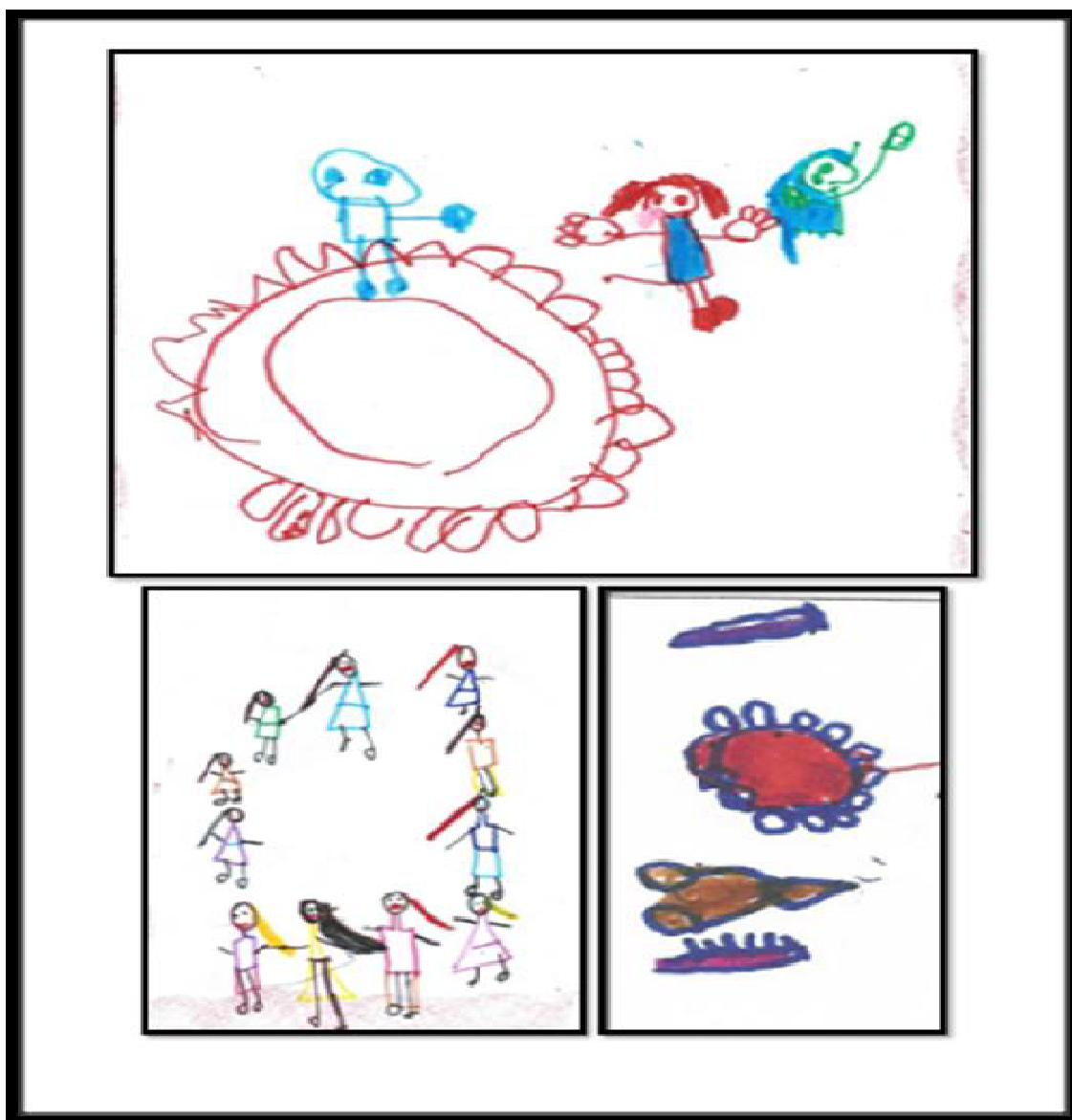
No segundo capítulo, intitulado *A afrobrasilidade na roda de capoeira: questões raciais no contexto da Educação Infantil*, discutimos a trajetória da capoeira no Brasil e sua inserção na educação, articulando a discussão com a proposta da educação para as relações étnico-raciais no campo da formação de professores e prática docente no contexto deste nível de escolaridade.

No terceiro capítulo, cujo título é *A formação docente na Educação Infantil: uma abordagem da cultura afro-brasileira*, discutimos a formação continuada de professores na Educação Infantil e implementamos reflexões sobre este setor educacional na contemporaneidade, apresentando seus desafios, ações pedagógicas e possibilidades nas discussões étnico-raciais, com ênfase na cultura afro-brasileira através da capoeira.

No quarto e último capítulo, intitulado *A capoeira da Educação Básica na formação de professor da Educação Infantil*, apresentamos o resultado da pesquisa realizada, bem como o produto proposto através de formação continuada realizada com oficinas pedagógicas para as docentes e capoeiristas.

## CAPÍTULO 1

### CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA



Desenho 01: Kauã Felipe, cinco anos

Desenho 02: Heloisa, cinco anos

Desenho 03: Ayslanc Leticia, cinco anos

## **1. CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA**

Neste capítulo, descrevemos os procedimentos metodológicos utilizados na trajetória de pesquisa com base nos estudos referentes à importância da capoeira da Educação Básica no processo educativo na Educação Infantil e na formação continuada de professores para esta modalidade de ensino.

Para realizar este estudo, tomamos como evidência a pesquisa qualitativa do tipo pesquisa-ação para desenvolver nossas análises do objeto pesquisado - a capoeira, e realizaremos a interface com a análise de conteúdo. A escolha da Unidade de Educação Infantil onde a pesquisa foi realizada nos permitiu perceber aspectos importantes de trajeto de pesquisa, reflexões e análises. Desse modo, este capítulo versa sobre o percurso metodológico elaborado.

### **1.1. A PESQUISA EM EDUCAÇÃO INFANTIL NA PERSPECTIVA ÉTNICO-RACIAL**

No contexto da Educação Infantil, a investigação sobre infância nos proporcionou compreender como o trato sobre este segmento está sendo desenvolvido no que se refere à prática de capoeira da Educação Básica, o que nos leva a dialogar com Rocha (1998, p. 30), ao afirmar que: “A infância como fato biológico é natural, porém como fato social, reflete as variações da cultura humana e apesar das controvérsias sobre suas origens como categoria social”. Dessa forma, a pesquisa sobre a infância é um fenômeno relativamente novo no Brasil, ganhando força a partir dos anos 1970, com a criação de cursos de pós-graduação voltados à Educação Infantil.

Este campo tem tido recepção por parte de antropólogos, sociólogos, psicólogos e pedagogos que têm se debruçado com mais ênfase sobre o tema, principalmente nas últimas décadas. Trazer a infância para nossa discussão nos possibilitou entender como, na pesquisa em educação, esse segmento está focalizado. Nesse contexto, Rocha (1998, p. 76) expõe:

No caso da Pedagogia, não há dúvida de que é a Psicologia que tem orientado de forma predominante os estudos relativos à educação infantil. A articulação neste caso, é frequentemente marcada por uma assimetria, onde o domínio da Psicologia acaba por prevalecer. Estudos que contemplem cruzamentos de áreas tais como a



Sociologia e a Antropologia, para ficar apenas no âmbito das Ciências Sociais, apesar de terem alguma expressão em suas áreas específicas, ainda têm estabelecido pouco diálogo entre si, particularmente quando tem tomado a infância como objeto (tomando como sujeitos as crianças maiores em diferentes contextos).

Os estudos tradicionais sobre infância se baseiam no ambiente educacional formal, como creches, pré-escolas e escolas de Educação Infantil, considerados como importantes espaços de análise para serem problematizados na pesquisa em educação. No entanto, é preciso salientar que se faz necessário buscar o diálogo com as práticas culturais, sociais, étnico-raciais, políticas, afetivas e familiares para compreender o lugar da criança em contextos educacionais. Para Sarmiento e Machi (2008, p. 15):

É necessário considerar que a ideia moderna de infância corresponde à hegemonização do modo de produção capitalista e à modernidade ocidental, em detrimento da emergência e desenvolvimento de outras possibilidades de infância não ocidentais, pós-coloniais ou oriundas de outras modernidades. Mas, uma vez mais, isto não assinala o “fim” da infância, antes aponta para a evidência maior de que ela é um processo, uma construção, um facto histórico que está neste momento passando por novas e profundas transformações.

Nessa direção, quando tratamos da *capoeira da Educação Infantil* como uma possibilidade de inserção nas Unidades de Ensino e aprendizagem a partir da prática docente que traz para este espaço uma prática advinda dos movimentos sociais de resistência à discriminação, desigualdades sociais e preconceitos, fortalecendo a cultura afro-brasileira no cotidiano educativo formal, compreendemos que é um passo para promover uma reflexão baseada em ação através da vivência com manifestações culturais. Para tanto, faz-se necessária uma articulação importante acerca de como as manifestações culturais se integram às vivências educativas. Para Corsaro (2011, p. 53), “A participação das crianças nas ações coletivas é importante, pois através destas experiências a criança refina e amplia seu lugar na cultura”. Ademais, afirma:

Esse processo continua, uma vez que as crianças, desde a mais tenra idade, começam a participar das rotinas culturais e de outras atividades coletivas fora da família. Pela interação com os colegas

em grupos de amigos e da pré-escola, as crianças produzem a primeira de uma série de culturas de pares nas quais conhecimentos e práticas de infância são gradualmente transformados em conhecimentos e habilidades necessárias para participar do mundo adulto.

Se estas vivências culturais na Educação Infantil silenciam quanto às práticas culturais afro-brasileiras, como, por exemplo, a capoeira, estamos deixando de apresentar as crianças parte de nossa cultura e história. Valorizar e vivenciar a capoeira como ação educativa é uma das muitas formas de educação para as relações étnico-raciais na infância, uma vez que, através dessa prática, pode-se refletir de forma lúdica sobre a história e cultura do povo negro no Brasil. As Unidades de Educação Infantil têm não apenas o propósito de cuidar, mas também de educar. Diante de tais desafios, Faria (2005, p. 1016) problematiza que:

Embora ainda hoje tenhamos nas creches alguns resquícios da enfermagem, no trato com os bebês (por exemplo, o emprego de palavras e práticas hospitalares tais como: solário, lactário, berçário, peso e medida etc.), e tenhamos fortemente a escola na educação das crianças maiores (nas filas, divisão por idade, lápis e papel, mesa e cadeira etc.), o que deve ser destacado no movimento histórico aqui enfocado é a construção de uma pedagogia da educação infantil fundamentalmente não-escolarizante, que incorpora as pesquisas de várias áreas do conhecimento e busca conhecer a criança em ambiente coletivo, na produção das culturas infantis.

A pesquisa se caracterizou por uma pesquisa qualitativa, do tipo pesquisa-ação. Este tipo de pesquisa “não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc.” (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 31). Assim, buscamos, através da pesquisa-ação, investigar se as vivências de capoeira que foram vivenciadas na instituição deram suporte e/ou fizeram parte da proposta pedagógica da unidade educacional.

A pesquisa-ação não se limita apenas a uma descrição, pois ela “não pode ser confundida com a pesquisa descritiva, em que é utilizada a técnica da observação participante. Na pesquisa-ação, a participação dos pesquisadores é explícita dentro da situação de investigação [...]” (GOMES; LIMA; SILVA, 2004, p. 44). Colocamo-nos, dentro da pesquisa, ora observando, ora interagindo e fazendo intervenções pedagógicas. A investigação científica exige do pesquisador ética e

critérios. Método, então, pode ser entendido como um caminho de *como fazer*. Para Prodanov e Freitas (2013, p. 24):

um procedimento ou caminho para alcançar determinado fim e que a finalidade de ciência é a busca do conhecimento, podemos dizer que método científico é um conjunto de procedimentos adotados com o propósito de atingir o conhecimento.

Para Deslandes (1994, p. 25), a pesquisa é um “labor artesanal” que, “se não prescindir da criatividade, se realiza fundamentalmente por uma linguagem fundada em conceitos, posições, métodos e técnicas, linguagem esta que se constrói com um ritmo próprio e particular”. Assim como a capoeira tem seu próprio ritmo, a pesquisa assim avançou, respeitando as peculiaridades da Unidade de Educação Infantil, que tem uma rotina própria e um calendário festivo bastante extenso, de modo que o trabalho docente se adequa à realidade vivida pelo professorado. Isto nos fez, durante o percurso, rever datas e estratégias para o encaminhamento da pesquisa. Segundo Deslandes (1994):

O processo começa com o que denominamos *fase exploratória da pesquisa*, tempo dedicado a interrogamos preliminarmente sobre o objeto [...]. Em seguida, estabelece-se o *trabalho de campo* que consiste no recorte empírico da construção teórica elaborada no momento. [...] Por fim, temos que elaborar o *tratamento do material* recolhido em campo, subdividindo-o no seu interior em: a) ordenação; b) classificação; c) análise propriamente dita (DESLANDES, 1994, p. 26. Grifo da autora).

No que se refere à pesquisa qualitativa do tipo pesquisa ação, Gomes, Lima e Silva (2004) salientam:

processo no qual a presença do observador numa situação social é mantida para fins de investigação científica. O observador está face a face com os observados, e, em participando com eles em seu ambiente natural de vida, coleta os dados. Logo, o observador é parte do contexto, no qual ele ao mesmo tempo modifica e é modificado por esse contexto (GOMES; LIMA; SILVA, 2004, p. 41).

Após a pesquisa bibliográfica e documental, fizemos uso de questionários e entrevistas. A entrevista tem por objetivo levar o pesquisador a extrair “[...] uma

quantidade muito grande de dados e informações que possibilitam um trabalho bastante rico” (BRITTO JÚNIOR; FERES JÚNIOR, 2011, p. 01). Trata-se de uma técnica muito utilizada em pesquisas qualitativas. O seu uso adequado e criterioso proporciona uma coleta de dados que confere um importante suporte ao trabalho do pesquisador, possibilitando a coleta de dados. Como as diversas formas de coleta de dados possuem seus prós e contras, o uso criterioso dos métodos é que vai possibilitar a sua validação, favorecendo que o pesquisador possa ter maior profundidade ao analisar os dados. Entre as vantagens da entrevista, Goldenberg (2004, p. 88) destaca:

1. Pode coletar informações de pessoas que não sabem escrever;
2. As pessoas têm maior paciência e motivação para falar do que para escrever;
3. Maior flexibilidade para garantir a resposta desejada;
4. Pode-se observar o que diz o entrevistado e como diz, verificando as possíveis contradições;
5. Instrumento mais adequado para a revelação de informações sobre assuntos complexos, como as emoções; permite uma maior profundidade;
7. Estabelece uma relação de confiança e amizade entre pesquisador-pesquisado, o que propicia o surgimento de outros dados.

O questionário é um instrumento de investigação social através do qual coletam-se informações através de perguntas. Seu objetivo é que os entrevistados possam fornecer dados ao pesquisador. Para a obtenção destas informações, é necessário que o formulário seja bem elaborado. Para Gil (2002, p. 115), “pode-se verificar que o questionário constitui o meio mais rápido e barato de obtenção de informações, além de não exigir treinamento de pessoal e garantir o anonimato”. No entanto, é necessário ter alguns cuidados:

- a) as questões devem ser preferencialmente fechadas, mas com alternativas suficientemente exaustivas para abrigar a ampla gama de respostas possíveis;
- b) devem ser incluídas apenas as perguntas relacionadas ao problema proposto;
- c) não devem ser incluídas perguntas cujas respostas possam ser obtidas de forma mais precisa por outros procedimentos;
- d) devem-se levar em conta as implicações da pergunta com os procedimentos de tabulação e análise dos dados;
- e) devem ser evitadas perguntas que penetrem na intimidade das pessoas;
- f) as perguntas devem ser formuladas de maneira clara, concreta e precisa;
- g) deve-se levar em consideração o sistema de referência do entrevistado, bem como seu nível de informação;
- h) a pergunta deve possibilitar uma única interpretação;
- i) a pergunta não deve sugerir respostas; [...] (GIL, 2002, p. 116).

Outras considerações além das citadas acima são pontudas pelo autor, nas quais se percebe que, embora seja um instrumento de baixo custo e bastante utilizado nas ciências sociais, a elaboração de um questionário exige rigor científico. Essa técnica, juntamente com outras, uma vez utilizada da maneira correta, traz confiança à pesquisa realizada. Na nossa pesquisa, enquanto pesquisadoras, foi uma tarefa árdua elaborar as questões a serem aplicadas, pois desejávamos obter os dados da forma mais direta e confiável possível. Mas tentamos, baseadas nas leituras feitas, ser o mais objetivas possível na construção dos instrumentos. Podemos nos perguntar, então: qual a diferença entre questionário e entrevista?

Por questionário entende-se um conjunto de questões que são respondidas por escrito pelo pesquisado. Entrevista, por sua vez, pode ser entendida como a técnica que envolve duas pessoas numa situação "face a face" e em que uma delas formula questões e a outra responde. Formulário, por fim, pode ser definido como a técnica de coleta de dados em que o pesquisador formula questões previamente elaboradas e anota as respostas (GIL, 2002, p. 114-115).

Utilizamos ambas as técnicas para atingir o nosso objetivo, que era analisar como professores regentes e capoeiristas entendem a importância da capoeira como vivências de experiências de ensino e aprendizagem no contexto da Educação Infantil. Ao final do processo de pesquisa, compreendemos que os dois instrumentos se complementaram no que diz respeito à coleta de dados, proporcionando-nos elementos para a construção de nossas considerações.

No que diz respeito aos questionários, que se encontram em anexo, buscamos obter informações a partir das quais desenvolvemos a formação baseada nas necessidades da instituição. No que diz respeito aos documentos, analisamos fichas de matrícula, que nos deram suporte para verificar como os pais identificavam seus filhos no quesito cor/raça; Plano Pedagógico, que nos forneceu dados precisos sobre a historicidade, estrutura física e pedagógica da instituição; documentos disponibilizados pelo Ministério da Educação (MEC); relatos de experiência existentes no arquivo da instituição, que nos apresentaram as vivências realizadas anteriormente na Unidade Educativa, assim como o caderno de planejamento de aulas, documento das professoras em que são anotados os projetos, planos de aula,

a rotina e o dia a dia em sala de aula, que nos possibilitou ter uma visão de como ocorre a dinâmica entre as professoras e as crianças.

## 1.2 O CONTEXTO EDUCATIVO: CRECHE E PRÉ-ESCOLA MUNICIPAL ALCIDE CARTAXO LOUREIRO

A Creche e Pré-Escola Municipal Alcide Cartaxo Loureiro, lócus da pesquisa, foi inaugurada no dia 16 de julho de 2010. Está situada na Rua Geralda de Fátima Paiva, n. 445, no Bairro das Três Irmãs, no município de Campina Grande-PB. Ela integra A Rede Municipal de Creches e Pré-Escolas da referida cidade e atende a crianças de 0 a 05 anos de idade. A instituição conta com vigilância eletrônica, inclusive câmeras dentro das salas de aula, biblioteca, sala de vídeo, pátio, corredores, dormitório, refeitório, cozinha, lactário, berçário e sala de estimulação. Ficam excluídos dessa vigilância apenas a sala da gestora, o almoxarifado e os banheiros.

**Figura 1** - Entrada da Creche e Pré-Escola Municipal Professora Alcide Cartaxo Loureiro.



**Fonte:** Acervo pessoal de Ana Claudia Dias Ivazaki.

O espaço apresenta amplos jardins internos e externos, bem cuidados; possui uma horta e um pequeno pomar. Isto faz da instituição um espaço bastante procurado pela comunidade do bairro e até por outras comunidades próximas. Essa instituição de Educação Infantil atualmente é a única na cidade que conta com vivências de capoeira do berçário à pré-escola.

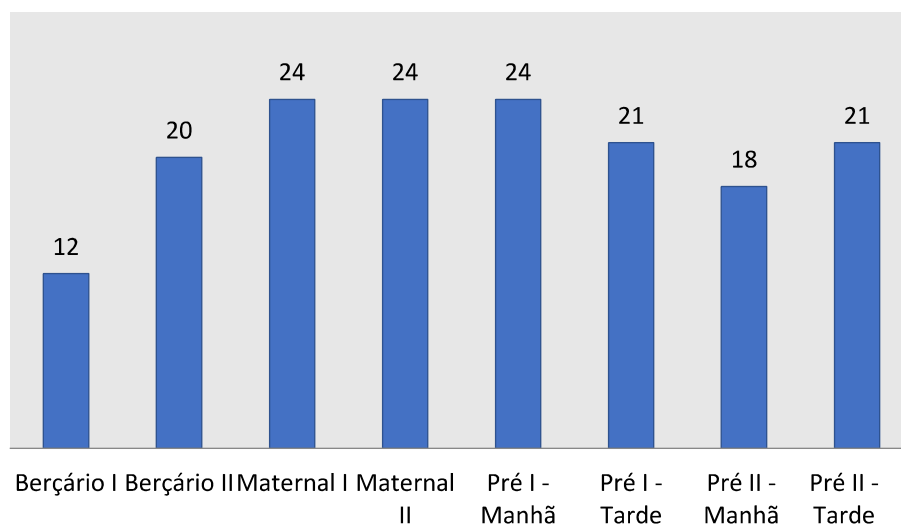
**Figura 2** - Pátio onde acontece as vivências de capoeira e outras atividades.



Fonte: Acervo pessoal de Ana Claudia Dias Ivazaki.

A instituição conta com 21 professoras que atuam em dois turnos, sendo assim distribuídas a cada turno: três no berçário I e três no berçário II, totalizando seis professoras por turno; duas no Maternal I e duas no Maternal II, totalizando quatro professoras por turno, e uma em cada Pré-Escola I e II, totalizando duas docentes por turno. Assim, o total de professoras é de 23 profissionais atuando em sala de aula, haja vista que três das profissionais trabalham nos dois turnos. No ano de 2017, o número de crianças atendidas foi o seguinte:

**Gráfico 1** - Número de crianças atendidas por turma e turno.



Fonte: Plano Político Pedagógico da instituição pesquisada (PPP, 2017, p. 08).

O gráfico acima demonstra que, no ano de 2017, foram atendidas na instituição 164 crianças. E o total de professoras, segundo o mesmo documento, foi de 22 profissionais, uma das quais estava de licença durante a pesquisa. Por isso, nossos questionários foram aplicados às 21 profissionais que estavam atuando na instituição durante a pesquisa.

Segundo consta no referido documento, a creche recebeu este nome em homenagem à professora Alcide Cartaxo Loureiro, natural de Cajazeiras, Paraíba, que no ano de 1922 foi diplomada professora normalista pela Escola Normal do Colégio Nossa Senhora das Neves em João Pessoa-PB. A Unidade de Educação Infantil tem como objetivo, segundo sua Proposta Pedagógica (2017, p. 14):

Proporcionar às crianças um ambiente acolhedor, seguro e vivências que promovam a ampliação e aquisição de saberes/conhecimentos necessários ao desenvolvimento de suas capacidades. Também a construção de vínculo entre elas, e com adultos, contribuindo com o processo de formação e colaborando com a ação das famílias.

Percebe-se, conforme citado acima, que a Unidade de Educação Infantil busca, através de reflexões e ações, proporcionar vivências voltadas à educação para a cidadania, baseadas na interação entre criança/criança e com adultos, como a citação acima assevera. A referida Proposta Pedagógica (2017) apresenta os seguintes aspectos:

**Missão** - Garantir as crianças um espaço de educação infantil acolhedor e inclusivo, onde elas possam brincar, interagir umas com as outras e com adultos, fazer descobertas, expressar-se, aprender e desenvolver-se feliz e segura. **6 – Visão** - Ser um espaço de educação infantil reconhecido por ser acolhedor e com práticas voltadas para a infância, com foco na inclusão. **7 – Valores** - Nosso fazer é norteado pelos seguintes valores: **Respeito** - a criança e a infância, a sua história e a sua identidade individual e coletiva. **Confiança** – relação de companheirismo entre profissionais, cuidado com a criança, prezando pelo seu desenvolvimento social, afetivo, emocional e intelectual e parceria com a família. **Solidariedade** – ajuda mútua, com foco no bem-estar da criança, dos profissionais, pais e comunidade no geral. **Sensibilidade** – para agir com as diferenças, singularidades, particularidades das crianças, das famílias e de todo o grupo. **Dedicação** – à criança e ao trabalho a ser realizado. **Afetividade** – como prática de promoção da autoestima, imagem positiva de si e do outro, de sentir-se valorizado e também valorizar (PROPOSTA PEDAGÓGICA, 2017, p. 13. Grifos no original).



Percebemos que a Proposta Pedagógica da instituição analisada afirma pautar-se na importância da interação, assim como preza por valores alicerçados no respeito à individualidade, na alteridade e na afetividade.

As vivências pedagógicas da Unidade de Educação Infantil são norteadas pelos temas integradores da Rede Municipal de Educação: *Escola, Família e Comunidade – Construindo Valores; Meio Ambiente e Diversidade Cultural – Conhecendo nossas raízes e nossa história; Direitos Humanos - É preciso conhecer e vivenciar*, e, por último, *Cidadania e Saúde – Cuidando do Bem-Estar coletivo*.

A partir desses eixos integradores, elaboramos a formação continuada produto desta dissertação - *A Capoeira da Educação Infantil: Relações Étnico-Raciais na Formação de Professores*, cujo objetivo é analisar como os professores de Educação Infantil desenvolvem ações pedagógicas com a capoeira em sala de aula e oferecer formação continuada aos profissionais da unidade de ensino e aprendizagem.

Na abordagem da cultura afro-indígena, tem sido desenvolvido, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação, o projeto de leitura *Descobridores de Histórias, Brincando e Aprendendo com as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008*, que atuou com a finalidade de fazer uso da literatura afro-brasileira e indígena, objetivando valer-se da literatura infanto-juvenil afro-brasileira e indígena como vivência de experiência pedagógica de suma importância para a construção identitária das crianças e na constituição de posicionamentos a respeito do negro e do indígena na história. A creche também realiza o *Dia da Criança*.

Já no mês de novembro, desde 2012, foi realizada a Mostra Pedagógica Afro-Brasileira - *Educando para as Relações Étnico-Raciais na Infância*, que objetiva fortalecer a identidade positiva do povo negro da ludicidade, desconstruindo a visão estereotipada em relação à cultura negra, como forma de educar para as relações étnico-raciais. Este Projeto foi idealizado pela então professora do Maternal II, Ana Claudia Dias Ivazaki, e que foi vivenciado por toda a Unidade de Educação Infantil.

Os projetos vivenciados na instituição buscam garantir à comunidade escolar vivências que venham a contribuir com o fortalecimento do ensino público enquanto espaço de conhecimento, descobertas e respeito a si e ao outro, tendo a solidariedade como eixo norteador.

A importância de esta instituição fazer parte da pesquisa se deu pelo fato de ter sido lá que iniciei a minha carreira como professora efetiva na rede pública de

ensino. Esse espaço me desafiou a buscar qualificação inicial e continuada, uma vez que eu tinha apenas o nível médio na modalidade Normal quando fui admitida no serviço público municipal de Campina Grande-PB, no ano de 2010.

### 1.3 OS SUJEITOS E INSTRUMENTOS DA PESQUISA

Os sujeitos participantes da pesquisa foram dez professoras efetivas e dois professores de capoeira voluntários que atuam do berçário à pré-escola. A escolha por esses sujeitos como participantes se verificou em função de que todos eles, na época em que desenvolvemos a pesquisa, faziam parte do corpo docente efetivo e voluntário da instituição. Embora tenhamos tido, a princípio, a intenção de trabalhar com as 21 docentes que estavam atuando na instituição em 2017, apenas 10 se disponibilizaram a participar da formação que ocorreu no turno da noite, durante a hora departamental que foi instituída pela Portaria 049/2015<sup>7</sup>.

A maioria dos profissionais que exercem funções em outras instituições, principalmente os que atuam exclusivamente no turno da manhã e os prestadores de serviço, não se fez presente na formação continuada. Das dez professoras participantes, todas eram do quadro efetivo da Rede Municipal de Ensino, ou seja, funcionárias concursadas, e participaram da formação durante o horário departamental.

Os dados analisados referiram-se a dez professoras efetivas que participaram da formação continuada oferecida na referida instituição. A princípio, no item I de nosso questionário, buscamos dados referentes à identificação dos participantes. No que se refere à Etnia, o resultado foi o seguinte:

**Quadro 1 - Dados de identificação (Etnia).**

Branco	Negro/Preto	Pardo	Amarelo
<b>05</b>	<b>04</b>	<b>01</b>	<b>-</b>

**Fonte:** Quadro elaborado pela pesquisadora Ana Ivazaki, 2017.

<sup>7</sup> Art. 18 A - A jornada de trabalho dos profissionais do magistério público municipal é de 30 (trinta) horas, sendo 20 (vinte) horas de efetivo exercício em sala de aula e 10 (dez) horas de atividades extraclasse (PMCG, 2015, art. 18).

Essa portaria determina que as dez horas extraclasse sejam divididas igualmente entre aquelas de natureza individual, enquanto as outras cinco devem ser cumpridas na unidade em que o profissional está lotado. Não existe obrigatoriedade de participação em formações específicas: o profissional tem a liberdade de escolher entre formação continuada, reuniões com a comunidade escolar e outras atividades previstas do Projeto Político-Pedagógico das Unidades de Ensino (nesta dissertação, também chamado de Proposta Pedagógica).

Conforme dados coletados e apresentados no quadro acima, observamos que cinco professoras se identificaram como brancas, o que corresponde a 50% do total; quatro se identificaram como negras/pretas e uma se identificou parda. Se consideramos pardo como negro, assim como faz o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a metade das professoras reconhece a sua negritude. Este dado, então, representa uma importante constatação, à medida que, segundo Nogueira, Felipe e Teruya (2008, p. 05):

Os professores e as professoras que se posicionam criticamente em relação ao conceito de gênero, raça e etnia podem instituir discursivamente uma “vontade de verdade” de um grupo social, para utilizar a expressão de Foucault (2002). Mobilizar uma ação contra os padrões e os processos de exclusões instituídos é um grande passo para implantação de uma diversidade cultural, pois as diferenças são socialmente construídas e estão envolvidas com as relações de poder.

Essa citação revela-nos que a autoafirmação de negritude por parte das docentes pode abrir portas para que o tema *raça/etnia* seja trazido à reflexão em suas práticas pedagógicas, porquanto o grupo de docentes já se apropriou de sua identidade e pertencimento étnico-racial. Por outro lado, quando verificamos as fichas de matrícula da instituição, com relação à forma como pais e/ou responsáveis descreviam as crianças quanto à etnia/raça, os números foram os seguintes: foram analisadas 100 fichas respondidas pelos pais e/ou responsáveis, as quais apresentaram os seguintes resultados:

**Quadro 2** - Identificação quanto à raça/etnia presente nas fichas de matrícula respondidas pela família dos alunos da Unidade Educacional *Iócus* da pesquisa.

BRANCA	28
PARDA	62
NEGRA/PRETO	08
INDÍGENA	0
AMARELA	0
NÃO RESPONDEU	02

**Fonte:** Quadro elaborado pela pesquisadora Ana Ivazaki, 2017.

Observamos, de acordo com os quadros 1 e 2, a relação de discrepância entre o percentual de professores que se declaram negras/pretas (40%) e a

percepção dos familiares quanto ao pertencimento étnico das crianças, que foi de apenas 8%<sup>8</sup>. Isto revela que existe uma disparidade entre a forma como as professoras se identificam no que diz respeito a seu pertencimento racial e a porcentagem de como a família das crianças faz esse reconhecimento, de forma que o percentual é de 40% para as professoras. Será que esse número pode indicar que a comunidade ainda não se apropriou de forma efetiva da sua identidade étnica e racial, embora a Unidade de Educação Infantil esteja desenvolvendo projetos voltados à valorização da história e cultura africana e afro-brasileira desde 2012?

Para Sodré (2015, p. 220), no que se refere à raça, “Na alvorada da consciência nacional brasileira, a narrativa romântica, que poucas vezes inclui o elemento negro, dá eco a estereótipos racistas transmitidos pelo discurso colonial da Europa”, o que vem a contribuir com a rejeição à identidade negra, pois a cultura e o estereótipo europeus foram e ainda são, em muitos países, colocados como modelo ideal. A este respeito, Sodré (2015, p. 174) acrescenta:

São, de fato, várias as estratégias discursivas para se tentar controlar a realidade de que, no Brasil, a invisibilidade social do indivíduo aumenta na razão inversa da visibilidade social do indivíduo aumenta na razão inversa da visibilidade de sua cor, ou seja, como o negro é cromaticamente mais visível que o branco, torna-se socialmente invisível, é um padrão identificatório recusável. Esses antecedentes eticamente negativistas, a associação entre a pele escura e o “mal”, bloqueiam historicamente a introjeção pela consciência eurocêntrica de uma identidade plenamente “humana” do sujeito negro. A alteridade africana é conotada como fonte de debilidades físicas e morais.

Estes fatos destacados pelo ator colaboram para a negação da identidade negra, pois sobre o negro são atribuídas dolorosas e negativas referências sobre sua geografia corporal, como se o fato de ter mais melanina o colocasse numa condição de inferioridade em comparação aos mais claros. Esse é “um trauma antropológico que leva o narrador em *Vida e morte*, de M.J. Gonzaga de Sá, afirmar que ‘ninguém quer ser negro no Brasil’” (SODRÉ, 2015, p. 176. Grifo do autor).

A negação da identidade negra é alimentada socialmente, já que sua cor de pele é repetidamente associada a características negativas e sua participação na

---

<sup>8</sup> Vale ressaltar que, embora o IBGE entenda pardos como negros, o senso comum aqui observado não faz essa distinção, normalmente utilizando o termo “pardo” para negar sua negritude.

construção social e cultural do país é silenciada ou ignorada, fomentando, assim, a negação no “ser negro”, substituindo-a por outras nomenclaturas de negação identitária, como moreno, pardo, mulato etc., como podemos observar no quadro acima.

A ideologia de mestiçagem, o amorenamento é uma especial “solução de compromisso” entre o branco e o negro, ao mesmo tempo em que um empenho de afirmação antropológica da “unidade de raça”. Por isso, o horizonte ético da mestiçagem latino-americana desenha-se como uma espécie de atenuação biológica da distância entre peles claras e escuras, ou seja, uma “raça terceira”. A confusão entre o biológico e o cultural promovido por essa ideologia é a mesma que historicamente cauciona o pensamento racista (SODRÉ, 2015, p. 220).

As diferenciações étnicas e culturais tendem a ser amenizadas, objetivando que o negro se adéque à cultura e pensamento branco, passando a fortalecer um processo de negação e inferiorização da identidade de seu povo a partir de noções inventadas em virtude de uma falsa ideologia de homogeneidade, segundo a qual o branco/europeu se coloca como modelo padrão a ser alcançado. No quadro abaixo, apresentamos as professoras participantes da pesquisa, seus codinomes fazem referência aos golpes utilizados na capoeira Angola e Regional e foram retirados do livro de Valdeolir Rêgo (2015, p. 75-88).

**Quadro 3** - Demonstrativo das docentes que participaram da pesquisa.

QUANTIDADE (10)	FORMAÇÃO	IDADE
1. ARMADA <sup>9</sup>	BACHAREL EM HISTÓRIA	34 ANOS
2. PONTEIRA	PEDAGOGA, ESPECIALISTA EM EDUCAÇÃO INFANTIL	46 ANOS
3. RASTEIRA	PEDAGOGA/PSICOPEDAGOGA	43 ANOS
4. TESOURA	CURSANDO PEDAGOGIA	38 ANOS
5. CHAPA DE FRENTE	LETRA-PORTUGUÊS MESTRANDA EM LETRAS	33 ANOS
6. MEIA LUA DE COMPASSO	PEDAGOGA	44 ANOS
7. AÚ COM ROLÊ	PEDAGOGA/ESPECIALISTA EM EDUCAÇÃO INFANTIL	41 ANOS
8. AÚ	PEDAGOGA/PSICOPEDAGOGA	35 ANOS
9. RABO DE ARAIA	PEDAGOGA	36 ANOS
10. ABENÇA	PADAGOGA/PSICOPEDAGOGA	46 ANOS

**Fonte:** Arquivo pessoal da pesquisadora, 2017.

<sup>9</sup> A lista de codinomes consta em anexo na página 181 desta dissertação.

Diante do exposto acima, através das informações sobre a formação inicial dos participantes desta pesquisa, observamos que a maioria já tem curso superior na sua área de atuação. Os demais estão cursando, o que demonstra que os profissionais que atuam nesta instituição têm formação adequada, como determina a LDB.

No que se refere à formação dos capoeiristas, consideramos sua formação na capoeira e no campo acadêmico, conforme apresentado no quadro abaixo. Devemos salientar que, na cultura capoeirista de modo geral, não basta vivenciar a capoeira para estar habilitado a conduzir oficinas que enfoquem esta arte. A graduação mínima exigida para que este aluno possa ministrar aulas depende do entendimento de cada mestre de capoeira e do desempenho do praticante, mas, em geral, o capoeirista deve ter adquirido a graduação mínima de Instrutor ou Treinel<sup>10</sup>, a depender da metodologia do mestre e da participação efetiva do aluno. Essa formação leva em média de quatro a oito anos para ser adquirida.

**Quadro 4** - Demonstrativo dos professores voluntários de capoeira.

QUANTIDADE - 02	FORMAÇÃO ACADÊMICA	FORMAÇÃO NA CAPOEIRA	IDADE
1. MEIA LUA	CURSANDO PEDAGOGIA	PROFESSOR DE CAPOEIRA ANGOLA	29
2. CHAPA DE COSTAS	CURSANDO EDUCAÇÃO FÍSICA	TREINEL	28

**Fonte:** Arquivo pessoal da pesquisadora, Ana Ivazaki, 2017.

Este quadro apresenta o perfil dos profissionais de capoeira que eram voluntários, cujas contribuições foram importantes para o andamento desta pesquisa, pois suas ações educativas na unidade, suas falas e percepções foram sobremaneira válidas para a composição deste estudo.

Como instrumentos da pesquisa, utilizamos diário de campo, questionários, entrevistas com as professoras e capoeiristas, bem como livros e documentos, leis e oficinas temáticas. O registro em diário de campo é uma importante ferramenta no processo de pesquisa científica. Através dele, é possível fazer anotações, gravações, fotografias, filmagens, desde que assinados todos os termos de

<sup>10</sup> A nomenclatura pode mudar de acordo com o grupo e/ou estilo de capoeira.

autorização de uso de imagens, áudios e vídeos e que o pesquisador respeite e assine todos os termos de compromisso da Resolução 466/12 do CNS/MS. Segundo Lewgoy e Scavoni (2002, p. 63), o diário de campo é

um documento pessoal-profissional no qual o estudante [profissional] fundamenta o conhecimento teórico-prático, relacionando com a realidade vivenciada no cotidiano profissional, através do relato de suas experiências e sua participação na vida social.

De posse desse documento, dirigimo-nos ao campo de pesquisa em 28 de setembro de 2016 para coletar os dados e dar início a nossas observações na Creche e Pré-Escola. Feito isso, e com esses dados em mãos, posteriormente o pesquisador pode analisar os dados e rever situações, podendo, assim, com calma, analisar o material coletado, além de observar possíveis fatos que na hora no ocorrido possam ter passados despercebidos.

O diário de campo é um “instrumento que se utiliza para anotar informações, observações e reflexões pertinentes ao trabalho de equipe de pesquisa” (BALDISSERA, 2001, p. 12-13). Destarte, utilizamo-nos deste instrumento para registrar nossas visitas e ações na instituição, tendo sido de grande importância para a nossa pesquisa. Utilizamos ainda questionários para buscar fundamentar este estudo na compreensão de nosso objeto pesquisa. Segundo Chagas, (s.d., p. 01):

O questionário é muito importante na pesquisa científica, especialmente nas ciências sociais, pois através dele podemos averiguar como as pessoas pesquisadas compreendem determinado assunto, coletando assim dados importantes para a pesquisa.

Para complementar nosso estudo, sentimos a necessidade de utilizar outro instrumento. Optamos pela entrevista, a qual nos possibilitou coletar informações que outros instrumentos não nos permitem captar, tais como as emoções, e ter acesso a uma informação que em outros instrumentos, como o questionário, não seria possível. Durante as entrevistas que realizamos, observamos que os entrevistados se mostraram mais à vontade e colocaram situações que em outros momentos não foram mencionadas, como reflexões pessoais, por exemplo. Não obstante, Goldenberg (2004, p. 88) também pontua desvantagens nesse tipo de instrumento que precisam ser observadas: “o entrevistador afeta o entrevistado; 2.

Pode-se perder a objetividade, tornando-se amigo. É difícil se estabelecer uma relação adequada”, uma vez que a relação de proximidade pode interferir na análise dos dados.

Contudo, sabemos da importância de, nesse processo, intervir o mínimo possível, de modo a evitar interferências durante a entrevista, tornando o familiar estranho, para que os dados possam ser coletados da forma mais fidedigna possível. Observamos essa questão durante a entrevista. Os entrevistados, de quando em quando, nos indagavam: “né?”; como se buscassem de nossa parte uma confirmação de sua fala. Nesse momento, procuramos não expressar emoções que pudessem intervir de forma a acatar ou negar o que estava sendo posto pelo sujeito.

Em nosso trabalho, optamos pela entrevista semiestruturada, que, segundo Triviños (1987, p. 146 apud MANZINE, 2004, p. 02), “a entrevista semiestruturada tem como característica questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa”, no nosso caso, a capoeira e a formação continuada de professores. Com isso, objetivamos obter clareza nas respostas coletadas, buscando, a partir da análise destes dados coletados, inferir sobre a importância do objeto de pesquisa na Educação Infantil.

No que se refere a imagens, desenhos e filmagens, é importante ressaltar que “a Antropologia há muitas décadas se utiliza de registros de imagens (desenhos, fotografias ou filmes) para a ‘compreensão do indizível’” (MEDINA FILHO, 2013, p. 263), ou seja, o que não pode ser traduzido em palavras muitas vezes é expressado através de imagens. No que se refere à Educação Infantil, locus desta pesquisa, tais instrumentos foram bastante utilizados para analisarmos falas, oficinas e vivências com professoras, capoeiristas e crianças. Alguns dos desenhos abrem os capítulos deste trabalho.

#### **1.4 EXPOSIÇÃO DA TRAJETÓRIA DA PESQUISA**

A pesquisa foi desenvolvida em momentos distintos. Primeiramente, debruçamo-nos sobre a bibliografia para nos inteirmos sobre o objeto de pesquisa, a capoeira. Entre os textos que fizeram parte de nossas reflexões, estão: Silva e Heine (2008), Nóvoa (2011), Colin Heywood (2004), Ibernón (2009) e Severino (2002). Respaldamo-nos metodologicamente na pesquisa de cunho qualitativo do



tipo pesquisa-ação, através dos estudos de Severino (2002) em articulação com a análise de conteúdo de Bardin (2011), como já mencionado.

No segundo momento, a partir das reflexões e estudos, elaboramos o projeto para ser apresentado ao Conselho de Ética em Pesquisa. Para a elaboração do projeto, foi necessário pedir autorização à Secretaria Municipal de Educação e à instituição de Educação Infantil. Os documentos constam em anexo.

Após a autorização da Secretaria Municipal de Educação, que foi concedida no dia 05 de setembro de 2016, dirigimo-nos à Creche e Pré-Escola Municipal Alcide Cartaxo Loureiro, no dia 08 de setembro do referido ano. Conversamos com a gestora, que também é professora efetiva da Rede Municipal de Ensino, e está licenciada para atuar na gestão. Conversamos ainda com as demais professoras regentes e o professor de capoeira, que se encontrava presente no dia de nossa visita. Após esse trabalho de conversação e apresentação da nossa proposta, a gestora autorizou a pesquisa e encaminhamos o projeto para o Conselho de Ética em Pesquisa no dia 13 de setembro de 2016. No dia 26 do mesmo mês e ano, recebemos a aprovação do Conselho para ir ao campo de pesquisa.

Os questionários, cuja aplicação se deu entre 28 de setembro e 02 de outubro, continham 21 perguntas e foram aplicados com as 21 professoras regentes. A dificuldade sentida ao longo da pesquisa ocorreu por que, como já falamos, nossa proposta era fazer uma formação para todas as professoras que atuavam na instituição, através de oficinas pedagógicas. No entanto, pelos motivos supracitados, sentimos dificuldade na participação efetiva de todo o corpo docente da creche. Realizamos todos os esforços, toda uma preparação, enviamos convites online, através de redes sociais como Facebook, além de e-mail e WhatsApp.

Para dar início às atividades de formação continuada, proposta de produto desta dissertação, convidamos professoras, inclusive a gestora, bem como capoeiristas, para o início do processo de formação. Este convite foi feito com base no nosso planejamento e organização das atividades, visto que todas elas já estavam contidas na pesquisa. Para desenvolver uma forma didática de formação, ela foi realizada através de módulos. Cada momento consistiu numa proposta a ser realizada da forma como está descrita no quadro abaixo:

**Quadro 5** - Estrutura dos encontros.

CONTEÚDO	DURAÇÃO
<p>1º Encontro: História da cultura africana, afro-brasileira: Expor a história e a importância de cada uma das matrizes que formam o povo brasileiro, na cultura, nos contextos educacionais, introduzindo conceitos, termos, processos e contextos fundamentais para a reflexão da realidade sócio-étnico-racistas na África e no Brasil (DIRETRIZES CURRICULARES, 2008, p. 28). Discutir sobre a história da capoeira.</p>	<p><b>3h</b> Terça-Feira 17h00min às 20h00min</p>
<p>2º Encontro: O trabalho com recursos didático-pedagógicos, discutindo a relação entre educação e as relações raciais no ambiente escolar, sua existência, sua utilização, assim como o acesso, permanência e sucesso dos alunos na escola. Apresentação de vídeo que aborda “Maré capoeira” (Paola Barreto, 16,21 min). Disponível em: &lt;<a href="https://www.youtube.com/watch?v=8FxGbPGcU4M">https://www.youtube.com/watch?v=8FxGbPGcU4M</a>&gt;. Reflexão sobre a capoeira como abordagem educativa.</p>	<p><b>3h</b> Terça-feira 17h00min às 20h00min</p>
<p>3º Encontro: Conhecendo a capoeira na perspectiva do Dossiê do IPHAN (2014). Construção coletiva de propostas pedagógicas a serem desenvolvidas a partir da capoeira.</p>	<p><b>3h</b> Terça-feira 17h00min às 20h00min</p>
<p>4º Encontro: Construção de recursos didático-pedagógicos utilizando livros didáticos e paradidáticos para vivenciar a capoeira no currículo educacional. Avaliação da formação.</p>	<p><b>3h</b> Terça-feira 17h00min às 20h00min</p>

**Fonte:** Quadro elaborado pela pesquisadora Ana Ivazaki, 2016.

Além dos convites impressos e distribuídos por diferentes meios virtuais, realizamos um trabalho de conversação corpo a corpo, convite formal como o exposto acima, formalizando o contexto de nossa proposta. Entretanto, sentimos dificuldade nessa pesquisa com relação à participação. Das 21 professoras que atuavam na instituição, apenas dez se dispuseram a participar da formação, entre elas, a gestora.

Muitas vezes, a dificuldade não veio da falta de interesse, mas da impossibilidade de as professoras se deslocarem até a creche após o horário de funcionamento, no contra-turno de trabalho, pois algumas residiam muito distante e outras estavam atuando em outras instituições, situadas longe do local de formação. Após a observação e registro das demandas da instituição, elaboramos uma formação para os professores, técnica educacional, gestora, funcionários interessados e para os capoeiristas, que realizam trabalho voluntário na Unidade de Educação Infantil.

O planejamento da formação continuada foi desenvolvido a partir das sondagens feitas, nas quais buscamos trazer material didático e paradidático que viesse a somar ao trabalho realizado na instituição. Verificamos que na instituição não havia material referente à Educação para as Relações Étnico-Raciais nem à capoeira.

Durante a formação continuada, as participações das professoras foram atuantes, no que diz respeito a questionamentos, sugestões, troca de experiências e indagações. Além do desafio de se vivenciar a capoeira sem o capoeirista, também destacaram a falta de material pedagógico para dar suporte às ações junto às crianças. Outro fator questionado foi quanto ao desconhecimento acerca da história da capoeira. As docentes sugeriram a disponibilização e elaboração de materiais que pudessem ser utilizados pelas professoras.

Apesar de não termos atingido o número de docentes em sua totalidade, as dez que se fizeram presentes participaram ativamente dos encontros. Trabalhamos numa perspectiva dialógica, buscando primeiramente compreender a instituição e os saberes que lá já estavam alicerçados para, após essa sondagem, trazer elementos que fossem contribuir com o fazer docente. As professoras indagavam o que era capoeira e de que forma poderiam trabalhar de maneira mais aprofundada a temática, tendo em vista que não havia na instituição um profissional de capoeira contratado pela Secretaria de Educação, e que esporadicamente havia vivências de capoeira na instituição, as quais eram interrompidas por longos períodos por falta do profissional de capoeira.

A partir dessas informações, buscamos elaborar estratégias para que a proposta de mais educação para as relações étnico-raciais pudesse vir a ser problematizada desde a mais tenra idade, a começar pelos berçários, tendo a capoeira como abordagem para dialogar com essa temática. Mesmo sem a presença do professor de capoeira, pois, embora fosse desejada, nem sempre era possível contar com sua atuação, entre as propostas apresentamos o material de apoio, como livros paradidáticos, documentos, leis, textos e possibilidades de vivências a partir da historicidade da capoeira como manifestação cultural imaterial de resistência do povo negro através de seus cânticos, indumentárias, tradições e personalidades, de forma que essa arte viesse a dialogar com as vivências cotidianas da instituição, fazendo uma ponte com a questão étnico-racial.

Essa formação nos trouxe uma nova perspectiva da forma de se trabalhar a educação para as relações étnico-raciais na Educação Infantil, ao passo que fomos nos formando no decorrer das ações desenvolvidas. Foi, também para nós, um processo formativo, pois não levamos a formação pronta. Ela foi construída a partir das demandas apresentadas pelas professoras e pela observação da instituição durante a formação. Tendo as professoras exposto os problemas vivenciados, buscamos, juntas, as possibilidades pedagógicas de se trabalhar a temática.

Entre as possibilidades apontadas, figuraram a formação continuada para se conhecer a capoeira; o uso de livros paradidáticos para introduzir a temática com as crianças; documentos, para o aprofundamento do tema por parte da equipe educacional; o envolvimento da comunidade, buscando, entre outras contribuições, que os praticantes de capoeira dentro da comunidade escolar pudessem vir colaborar com a instituição; buscar parcerias para manter um profissional de capoeira na instituição; reivindicar, junto à Secretaria de Educação, que a capoeira passe a fazer parte da Educação Infantil do município de Campina Grande-PB.

Esse processo de formação continuada, para o qual não se levou uma fórmula pronta, mas se buscou atender às demandas da comunidade escolar, proporcionou-nos um maior aprofundamento do que diz respeito ao contexto educacional na perspectiva da Educação Infantil e os desafios enfrentados pelas professoras, como falta de material pedagógico e a busca constante por parcerias para manter as atividades da instituição. Parafraseando Nóvoa (2011, s.p.), “Nada substitui o bom professor”.

Não me ouvirão dizer que a investigação em educação, que o currículo e que a direção e administração das escolas não são importantes, mas ouvir-me-ão dizer que o que marca hoje a reflexão é o “regresso dos professores”, é a ideia que nada substitui um bom professor, isto é, que um bom professor não é substituível nem pela investigação educacional, nem pelas coisas curriculares, nem pelas matrizes organizacionais (NÓVOA, 2011, s.p.).

Diante deste debate, refletindo sobre o que Nóvoa (2011) nos expõe, a importância do professor nunca será substituída por máquinas, livros e computadores. A excelência da educação está na qualidade de quem faz educação. Nessa senda, compreendemos a formação continuada como uma ação de grande importância dentro da estrutura da sociedade, e buscamos, dentro de nossas

possibilidades, contribuir com esse processo. Não obstante, salientamos que nós não participamos deste processo apenas “levando” algo para a instituição. Também nos formamos junto com os profissionais, estivemos em formação juntas, num movimento de troca, tão bem representada na Roda de Capoeira, onde se ensina e se aprende simultaneamente: basta estar aberto ao conhecimento.

Tal procedimento pauta-se nas referências bibliográficas e nas vivências durante a experiência da pesquisadora enquanto professora da Educação Básica e militante em prol da implementação das Leis n. 10.639/2003 e 11.645/2008 nas unidades educacionais públicas de Campina Grande-PB. Nesse sentido, buscamos, além de primar pela ética e pelo rigor científico, encontrar outros interlocutores que dialogam com o nosso objeto de pesquisa.

Se houve um tempo em que muitos pesquisadores acreditavam que sua firme determinação de fazer o bem, sua integridade de caráter e seu rigor científico eram suficientes para assegurar a eticidade de suas pesquisas, nos dias de hoje, essa concepção já não é mais objeto de consenso. O grande desenvolvimento e a crescente incorporação de novas tecnologias no campo da ciência em geral, a maior difusão do conhecimento científico, através dos meios de comunicação social tradicionais e, em particular, através da internet, assim como a ampliação dos movimentos sociais em defesa dos direitos individuais e coletivos, fizeram com que a discussão sobre a ética aplicada à pesquisa passasse a ter como interlocutores frequentes filósofos, teólogos, juristas, sociólogos e, sobretudo, os cidadãos, seja como usuários de sistemas sociais, de saúde etc., objetos de pesquisa científicas (PALACIOS et al., 2002 apud PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 45).

Então, partindo de interlocutores diversos, como os mencionados anteriormente, nossa pesquisa dialogou com mestres e mestras da cultura popular, em especial capoeiristas, tendo em vista que muitas das histórias da capoeira são transmitidas oralmente através da figura do Mestre. A pesquisa, então, foi fundamentada em fontes bibliográficas e documentais, para nos auxiliar na revisão bibliográfica e reflexões teórico-metodológicas sobre o objeto de estudo científico. A pesquisa científica, segundo Prodanov e Freitas (2013 p. 48), “é uma atividade humana, cujo objetivo é conhecer e explicar fenômenos, fornecendo respostas às questões significativas para a compreensão da natureza”.

Desse modo, providenciamos a impressão de materiais disponibilizados do site do Ministério da Educação (MEC) e do Instituto do Patrimônio Histórico e

Artístico Nacional (IPHAN), entre outros órgãos, e realizamos uma doação à instituição. Entre os materiais doados, estavam: Base Nacional Comum Curricular (MEC, 2016), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), História e Cultura Africana e Afro-Brasileira na Educação Infantil (BRASIL, 2014); Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003 (BRASIL, 2003), Proposta Pedagógica (Creche e Pré-Escola Municipal Alcide Cartaxo Loureiro), Roda de Capoeira, Dossiê: inventário para registro e salvaguarda da capoeira como Patrimônio Cultural do Brasil (IPHAN, 2007), O Diálogo da Educação Infantil em Direitos Humanos: Pensando a Capoeira como Ferramenta Educativa (IVAZAKI; ARAÚJO, 2016), Educação Infantil e Práticas Promotoras de Igualdade Racial (MEC, 2012), Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (MEC, 2013), e, por último, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948).

Durante a formação, nos encontros, através de oficinas pedagógicas, utilizamos, além dos materiais já mencionados, livros de literatura infanto-juvenil que traziam a capoeira, músicas e vivências com os capoeiristas, a partir dos quais foram vivenciadas com as crianças oficinas para a construção de instrumentos em sala de aula. Iniciamos a elaboração da formação para os professores e capoeiristas da Creche e Pré-Escola Municipal Alcide Cartaxo Loureiro como forma de atender às exigências do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores (PPGFP).

A formação teve como prioridade discutir e analisar com os professores os resultados coletados durante a pesquisa de campo e, a partir daí, construímos em conjunto uma proposta pedagógica que veio a dar respostas às necessidades e inquietações da instituição em relação ao trabalho voltado à diversidade étnico-racial através da capoeira, possibilitando que a teoria e os dados coletados ao longo da pesquisa fossem refletidos e colocados em prática na instituição, de modo a avaliar a teoria a partir da prática, levando, dessa forma, a comunidade escolar a perceber a importância da capoeira como abordagem educativa de combate ao racismo e à discriminação.

As relatorias das atividades para a formação desenvolveram-se em três etapas: Planejamento em conjunto com a orientadora, Profa. Dra. Patrícia Cristina de Aragão, após a análise dos registros feitos no diário de campo e leitura prévia dos questionários, objetivando, assim, atender às necessidades das docentes, entre

elas, a ausência na instituição de materiais pedagógicos de apoio para se trabalhar a questão étnico-racial com foco na capoeira. Posteriormente, realizamos a preparação das aulas, com aulas expositivas, oficinas e rodas de conversa. Além disso, foi feito o acompanhamento das aulas de forma presencial e à distância, tirando dúvidas e encaminhando material de interesse das professoras durante a formação continuada.

Contribuímos com a construção do Projeto Pedagógico, concluído em 2017, disponibilizando material, documentação de nosso acervo pessoal e revisando conforme as normas da ABNT o texto da instituição, além de outras demandas, como envio de atividades e livros didáticos e paradidáticos para os professores e a supervisora educacional, que desenvolviam projetos que não estavam ligados à capoeira.

A avaliação foi realizada de forma permanente e gradual, sob a supervisão da Profa. Dra. Patrícia Cristina de Aragão. No último encontro, disponibilizamos um instrumento de avaliação no qual as professoras foram convidadas a dar sugestões e avaliar qualitativamente a formação.

As questões étnico-raciais têm estado em pauta há muitos anos no Brasil, embora alguns avanços importantes já tenham sido conquistados, a exemplo da Lei n. 10.639/2003, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). No tocante à capoeira, tendo em vista que ela é uma arte genuinamente afro-brasileira, embora tenha sido marginalizada e discriminada ao longo de sua história, aos poucos vem ganhando espaço no ambiente escolar, já sendo possível encontrar livros paradidáticos destinados a auxiliar o professor a valorizá-la. Nesse sentido, dialogaremos sobre as possibilidades de desenvolver atividades pedagógicas a partir dessa manifestação cultural afro-brasileira.

Em âmbito municipal, Campina Grande-PB também conta com legislação própria, a Lei n. 5.337/2013, sancionada pelo Prefeito Romero Rodrigues, que institui a *Semana da Consciência Negra e de Ação Anti-Racista*, a realizar-se anualmente, no período entre 14 a 20 de novembro (Art. 1º). Em seu artigo 2º, ela estabelece

A definição, a coordenação e organização das atividades a serem desenvolvidas na semana da Consciência Negra serão estabelecidas conjuntamente, pela Câmara Municipal, Secretaria de Cultura, pelos grupos do movimento negro de Campina Grande e por membros da

sociedade civil interessados em sua realização (CAMPINA GRANDE, 2013, art. 2).

Ciente da importância da temática e sua influência direta na qualidade da educação, o *Mês da Consciência Negra e de Ação Anti-Racista* promove diferentes ações que visam a oportunizar aos educandos da rede municipal de educação, à comunidade escolar e à sociedade civil organizada vivências que valorizem os diversos aspectos da presença africana e afro-brasileira, abrangendo também as questões indígenas. Nós promovemos essa formação a fim de fomentar a implementação das leis supracitadas.

Mesmo assim, observamos que existe a necessidade de ampliação das ações, para que toda a comunidade tenha conhecimento da importância do Dia de Zumbi e da Consciência Negra, instituída pela Lei Federal n. 12.519, de 10 de novembro de 2011, e ratificada pela Lei Municipal supracitada, fazendo-se necessário maior divulgação em âmbito municipal, de forma que a discussão não fique restrita ao ambiente de educação formal.

A formação que oferecemos na Unidade de Educação Infantil veio a somar com essas ações que se fazem necessárias para a educação voltada às relações étnico-raciais. Ela aconteceu em quatro encontros, que foram realizados na instituição entre 14 e 18 de março, 18 de abril e 06 de junho 2017. Contemplamos a capoeira e as questões étnico-raciais de maneira inter-transdisciplinar, dialogando com os eixos temáticos trabalhados na Unidade Educacional. O público alvo foi composto pelas professoras, supervisora educacional, gestora, colaboradores da Unidade de Educação Infantil, capoeiristas e comunidade escolar.

Os encontros contemplaram estudos de aprofundamento de documentos oficiais nacionais e internacionais, assim como obras e textos que tratam da formação de professores. Dialogamos com Sacristán (2000), Silva (2007) Corsaro (2011), Vaz e Momm (2012), Imbernón (2009), Candau e Sacavino (2015), Gomes (2009), entre outros. No que diz respeito à capoeira, pautamo-nos em Rêgo (2015), Barreto (2009), Silva e Heine (2008). No que se refere à Educação Infantil, dialogamos com Ariès (2015), Haddad (1991), Amaral (2011), entre outros, a partir de aulas expositivas, vídeos, relatos de experiência, assim como estudo crítico-reflexivo dos livros paradidáticos e materiais diversos utilizados na unidade de ensino e sugeridos pelos participantes.



Como recursos didático-pedagógicos, utilizamos sala de aula, Datashow, livros didáticos e paradidáticos, textos, filmes, documentários, projeto didático, *pendrive* e brinquedos que contribuíram para a construção da autoestima, como bonecas negras.

A vivência aconteceu de forma inter-transdisciplinar, contemplando todas as áreas do conhecimento, de modo a atender às crianças de zero a cinco anos, adotando uma postura de respeito às individualidades e aos direitos de aprendizagem das crianças. Dessa forma, ao final da formação continuada, foi proposto pelo grupo de professoras que a instituição promovesse a Mostra Pedagógica de 2017 pautada nas vivências com a capoeira e na formação realizada.

Ao final da formação, foram providenciados diplomas para as dez professoras e dois capoeiristas que se disponibilizaram a participar da formação. Entre os participantes, constavam: a gestora, a Supervisora Educacional, um capoeirista e oito professoras, todas efetivas. A formação foi realizada fora do horário de expediente, na própria instituição, nas horas destinadas à carga horária complementar.

Objetivamos, em nosso percurso, observar o espaço e suas peculiaridades, assim como análise de documentos, a exemplo da ficha de matrícula de alunos, Projeto Pedagógico, portfólio de professoras, para só após elaborar uma proposta de minicurso, no formato de oficinas temáticas, que viesse a dar suporte ao trabalho que já vem sendo realizado na Unidade de Educação Infantil.

As entrevistas foram realizadas entre os dias 08 de abril e 07 de junho de 2017, na referida unidade de educação. Nossas entrevistas objetivaram saber como a gestora, que também é professora, analisava a formação que foi ministrada. Dos capoeiristas, buscamos saber a opinião deles sobre a vivência com capoeira da Educação Infantil e a importância da formação continuada para eles. Ademais, buscamos inferir dos capoeiristas como eles viam seu trabalho ser analisado pelas docentes.

No quarto e último capítulo, analisaremos as entrevistas e questionários aplicados, realizaremos a análise com as falas das professoras e dos profissionais de capoeira, assim como a repercussão da formação continuada e a possível contribuição desta na perspectiva da educação para as relações étnico-raciais na infância, tendo como tema *A capoeira da Educação Básica: Vivência da Educação Infantil na Perspectiva da Formação Docente na Creche e Pré-Escola Municipal*

*Alcide Cartaxo Loureiro.* Neste espaço, apresentaremos as narrativas das professoras e capoeiristas e se e de que forma a capoeira vem sendo abordada na instituição pelas professoras regentes, bem como a importância da formação continuada voltada a esta temática, tendo a instituição como espaço privilegiado da formação docente.

A princípio, elaboramos um roteiro para realizar a coleta de dados, escolhendo aqueles procedimentos técnicos que pudessem nos dar suporte durante a pesquisa. Nessa caminhada, escolhemos o diário de campo e o questionário para realizar o registro das visitas ao campo de pesquisa e procurar conhecer a instituição e suas demandas em relação à temática.

A elaboração de um questionário não é algo simples. É recomendado que seja feito um roteiro para se ter o resultado desejado. “Construir um bom questionário depende não só do conhecimento de técnicas, mas principalmente da experiência do pesquisador” (CHAGAS, 2000, p. 03). Aplicamos o questionário no dia 29 de outubro, logo após a aprovação do projeto no Conselho de Ética em Pesquisa, objetivando saber como os professores trabalhavam com a temática antes de nossas intervenções. Chagas (2000, p. 03) recomenda que os questionários tenham alguns componentes, entre eles: a) Identificação do respondente; b) Solicitação de cooperação; c) Instruções; d) Informações solicitadas; e) Informações de classificação do respondente.

Os participantes da pesquisa assinaram o *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE*, cujas instruções devem ter clareza e objetividade, de forma que o respondente possa responder. Nesse momento, é necessário levar em conta quem é o respondente e adequar o questionário de forma que ele possa entender o que se solicita. As informações solicitadas devem responder ao que a pesquisa pretende, para que posteriormente os dados sejam analisados.

A objetividade é necessária para chegar a uma interpretação imparcial e acurada dos fatos. A sensibilidade é exigida para perceber as nuances sutis e os significados dos dados e para reconhecer as conexões entre conceitos (STRAUSS; CORBIN, 2008, p. 53).

Esta sensibilidade foi o que buscamos ao analisar as falas das professoras e capoeiristas, pois, num universo tão abrangente como a educação, apenas o

aspecto quantitativo não dá conta de nossas inquietações em relação ao nosso objeto, a capoeira. Chamando a atenção ao papel da pesquisa-ação, Ferreira (1998, p. 112) inferiu:

Parte da realidade na sua complexidade na sua totalidade quantitativa e qualitativa, na sua marcha histórica humana, também dotada de horizontes subjetivos, para depois construir métodos adequados para captá-la e transformá-la.

No primeiro momento, foram realizadas as revisões bibliográficas e documentais a partir dos autores lidos e elencados para a pesquisa: autores como Munanga (2005), Zilberman (2003), Severino (2002), Castilho (2004), Nóvoa (1999), Candau e Sacavino (2015), além de documentos oficiais, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), as Leis n. 10.639/2003 e 11.645/2008 e o volume 10 dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997).

No segundo momento, fizemos um levantamento das ações pedagógicas realizadas pelas professoras, a partir das vivências ministradas na unidade educacional por um professor de capoeira. Nesta ocasião, detectamos que a prática estava sendo executada, mas que o início das vivências poderia se dar de uma maneira dialógica, quando se faria uma sondagem sobre o que os alunos e os professores já sabem sobre esta manifestação cultural imaterial.

Em seguida, solicitamos acesso à biblioteca e/ou à sala de leitura da unidade educacional, para catalogar, através de fichas e cadernos de registros, o material voltado à temática étnico-racial, presente no acervo da instituição. Solicitamos acesso também ao portfólio dos professores, que nos disponibilizaram o caderno de planejamento para consulta. A observação das vivências de capoeira também foi objeto de nossa investigação. A princípio, apenas observamos e realizamos anotações do diário de campo.

A partir do resultado da catalogação dos livros, verificou-se que não existia nenhum material disponível que tratasse da capoeira. Diante da constatação, disponibilizamos livros paradidáticos para a instituição. Foram realizadas ações, palestras e minicursos, objetivando fomentar a discussão sobre a importância da capoeira como ferramenta de implementação da Lei n. 10.639/2003 e contribuir com novos elementos que possam dar suporte ao trabalho pedagógico desenvolvido na

instituição acerca da temática da diversidade étnico-racial e do objeto de estudo, a capoeira.

Para dinamizar as ações, incentivamos a prática da capoeira em espaços diversos e a inserção de atividades dentro do currículo durante todo o ano, dialogando com as ações desenvolvidas na instituição. Propomos também rodas de conversa, brincadeiras e oficinas de capoeira, além de rodas de leitura com livros que tragam esta arte como tema, priorizando sempre a ludicidade para alcançar os nossos objetivos.

No terceiro e último momento, procedemos à análise dos dados, no sentido de observar se as ações promovidas atingiram os objetivos propostos. De posse dos resultados da análise, elaboramos, por fim, um minicurso como produto didático-pedagógico, que foi utilizado pelos professores, destinado à Educação Infantil, de forma que trouxesse contribuições para a instituição tanto no que diz respeito à disponibilização de documentos e materiais paradidáticos, quanto no tocante a atividades e reflexões sobre a formação continuada docente e a capoeira como abordagem de ensino e aprendizagem.

Estas fases, as quais procuramos seguir, foram adaptadas, como já falamos, ao calendário da instituição, já que o tempo e espaço da Educação Infantil têm diversas demandas. Assim, tivemos o cuidado de, após a escolha do método e coleta do material em campo de pesquisa, produzir um conhecimento que respeitasse o tempo da instituição, objetivando trazer contribuições significativas a partir do trabalho desenvolvido.

Esta convivência se deu de forma respeitosa, pois o campo de pesquisa onde desenvolvemos a ação foi o nosso ambiente de trabalho em anos anteriores. Acreditamos que o ato de pesquisar não é algo simples; exige certo distanciamento do objeto, de modo a tornar o familiar estranho. Tal postura nos permitiu interpretar e descrever os dados com maior precisão. Desta feita, buscamos, através da integração entre pesquisa, pesquisa-ação e análise de conteúdo, trazer o maior número de dados possíveis e interpretá-los de forma científica, para trazer contribuições ao sistema educativo brasileiro com relação à temática estudada, sobretudo, a realidade educacional focalizada.

Diante da realidade de preconceito étnico-racial explicitada no Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e

Africana (BRASIL, 2012), consideramos que, a partir da indignação e tomada de consciência, é possível nos fortalecermos para enfrentar a questão de forma fundamentada e com base numa pedagogia de combate ao racismo e a qualquer tipo de discriminação, educando para as relações étnico-raciais positivas de forma a alcançar negros e não negros.

Não foi utilizada nenhuma informação que permitisse identificar as pessoas nele incluídas, de forma a garantir a privacidade das informações e o anonimato dos sujeitos da pesquisa, utilizando-se os dados assim obtidos exclusivamente para os propósitos desta pesquisa.

Esse trabalho se faz necessário para que, a partir da atuação do/a professor/a, possamos contribuir com a formação identitária da criança, porquanto procuraremos investigar, e posteriormente construir de forma interativa uma proposta pedagógica voltada à educação para as relações étnico-raciais, respeitando as Unidades de Educação Infantil como um espaço democrático, rico em conhecimento, tendo como ponto central as vivências com a capoeira, que, como já discutimos, é uma arte que contempla diferentes áreas do conhecimento presentes na Educação Infantil.

A pesquisa se pauta na investigação sobre as possibilidades pedagógicas que podem ser vivenciadas a partir da capoeira, de modo que possam ser discutidas na Educação Infantil de forma lúdica. Nos espaços educativos, também se fazem presentes os conflitos sociais da comunidade na qual o aprendiz se faz presente, nesse contexto social que sabemos ser marcado pelo racismo e pela discriminação nos mais diferentes meios de comunicação. Dessa forma, na esfera social e familiar, é imprescindível conhecer e valorizar nossas origens.

Nesse contexto, e inclusão da temática diversidade étnico-racial, aqui vivenciada com a capoeira, levanta questionamentos e fomenta discussões importantes acerca da cultura afro-brasileira, do pertencimento étnico-racial e do reconhecimento e valorização do eu e do outro.

A aproximação com o tema e com nossa herança afro-brasileira traz para as Unidades Educacionais de Educação Infantil não apenas ferramentas de implementação das Leis n. 10.639/2003 e n. 11.645/2008, mas, sobretudo, o fortalecimento de uma educação voltada para a prática da cidadania ativa, que não apenas fala sobre o que é ser cidadão, mas vivencia a cidadania a partir do respeito aos direitos humanos, à nossa herança cultural, à construção de uma sociedade

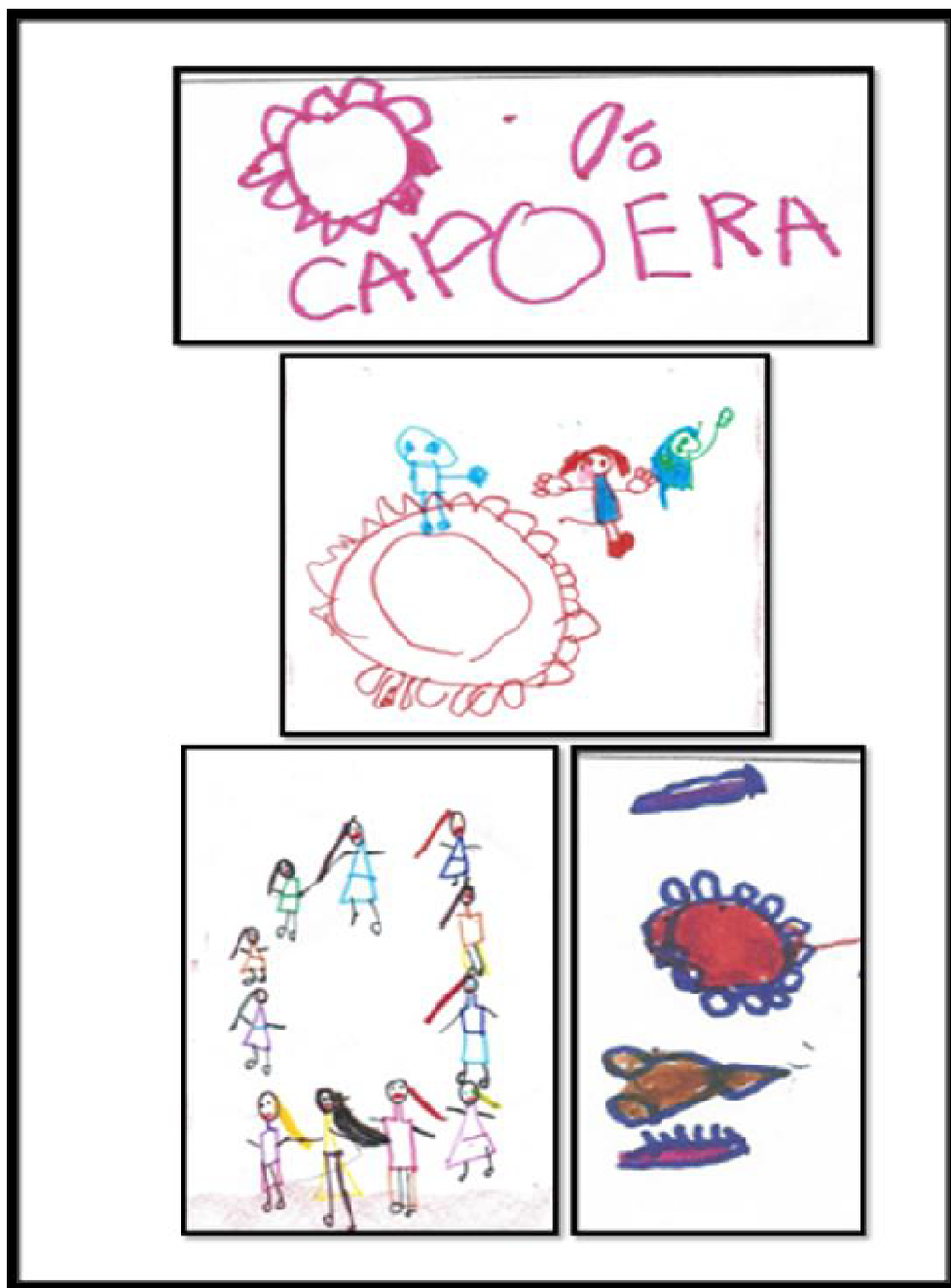
mais justa e igualitária, trazendo sempre conosco o Art. 5º da Carta Magna brasileira (CF/88):

Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade (BRASIL, 1988, art. 5).

No entanto, esta “igualdade” não se observa no dia a dia do brasileiro. Muitos relatos e denúncias de desrespeito aos direitos individuais, de crença, por exemplo, são noticiados nos diversos meios de comunicação. O caminho para a garantia efetiva desses direitos ainda é longo, mas é uma utopia possível, como nos disse Freire. Esse processo de valorização e respeito às diferenças/singularidades perpassa inevitavelmente pelas instituições de ensino e pelas Unidades de Educação Infantil e dialoga com a capoeira, à medida que ela é uma manifestação cultural afro-brasileira símbolo de luta e resistência do povo negro no Brasil. No próximo capítulo, abordaremos a afrobrasilidade na roda de capoeira, bem como sua historicidade e relevância para a Educação Infantil e formação docente.

## CAPÍTULO 2

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



Desenho 01: Francilene Gabrielly, cinco anos

Desenho 02: Kauã Felipe, cinco anos

Desenho 03: Heloisa (01), cinco anos

Desenho 04: Ayslaine, cinco anos

## 2. A AFROBRASILIDADE NA RODA DE CAPOEIRA: QUESTÕES RACIAIS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

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

### 2.1 A CAPOEIRA NO ITINERÁRIO DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA

“Yê!  
He... Maior é Deus  
Pequeno sou eu  
O que eu tenho  
Foi Deus que me deu  
Na roda de capoeira  
Grande e pequeno sou eu”  
(Pastinha, in:  
OTTO; BARRETO, 2009, p. 126).

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

Na história brasileira, a capoeira foi marcando seu lugar no espaço social como forma de luta e resistência da cultura. Consideramos que esta manifestação cultural envolve uma prática educativa nas Unidades de Educação Infantil que



permite conscientizar, sociabilizar, informar e formar sobre os saberes de nossa ancestralidade negra na comunidade escolar, abrangendo todos os sujeitos educativos que fazem parte desta comunidade.

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

A certidão de registro da roda de capoeira como patrimônio cultural brasileiro, presente no documento do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – IPHAN (2008 apud OLIVEIRA, 2009, p. 199-200), a capoeira é tida como uma *manifestação cultural imaterial* que está

presente hoje em todo território brasileiro e em mais de 150 países, com variações regionais e locais criadas a partir de suas “modalidades” mais conhecidas: as chamadas “capoeira angola” e “capoeira regional” (OLIVEIRA, 2009, p. 199).

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

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

Levando em conta relatos históricos e iconografias, como a de Rugendas (1935 apud VIEIRA; ASSUNÇÃO, 1998, p. 05), intitulada *Jogar Capoeira ou dance de La guerre*, não aparecem berimbau, reco-reco ou pandeiros, sendo representado apenas um tambor, “diferente do atabaque usado hoje” (VIEIRA; ASSUNÇÃO 1998, p. 05).

Tais mudanças continuam em curso. Se antes a capoeira era perseguida e marginalizada, ela resistiu, e hoje é reconhecida como patrimônio imaterial do Brasil e da Humanidade, aceita no contexto cultural, social e educacional, embora ainda sofra resistências por parte de pessoas que insistem em visualizá-la a partir do viés religioso<sup>11</sup> e, por isso, resistem em aceitar a sua implementação nas unidades educacionais.

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

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

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

No entanto, de acordo com os estudos realizados durante a construção deste documento, e mesmo diante dos desafios, não é possível se afirmar de forma

---

<sup>11</sup> Isto provavelmente se explica em virtude de a capoeira representar em seus cantos a matriz religiosa afro-brasileira.

definitiva a origem da capoeira. Com relação aos mitos fundadores, o documento reconhece que

A dificuldade em estabelecer as origens da capoeira nos aspectos geográficos, culturais e etimológicos pode ser explicada devido à sua diversidade. Manifestação intimamente ligada às culturas locais, ganhou contornos específicos de acordo com os contextos em que se desenvolveu. A capoeira, dessa forma, é reconhecida como fenômeno cultural urbano, cuja história permeia o passado e o presente. O mais antigo registro referente à capoeira foi encontrado pelo jornalista Nireu Cavalcanti. [...] O documento data de 1789 e se refere à libertação de um escravo chamado Adão, preso nas ruas do Rio de Janeiro devido à prática da capoeiragem, o que mostra que a repressão acontecia antes mesmo da criminalização da capoeira, em 1890, durante o governo provisório do Marechal Deodoro da Fonseca (IPHAN, 2007, p. 12-14).

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

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

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

A capoeira como manifestação cultural afro-brasileira vem fazendo parte da história do povo negro. Traz marcas deste segmento social e sua inserção na educação da infância permite a integração desta cultura no meio educativo formal da

criança. Como prática cultural, a capoeira tem um significativo viés educativo, como já afirmamos anteriormente, pois partimos do princípio de que a cultura educa. Logo, representada pela capoeira, apresenta inúmeras possibilidades educativas no ambiente escolar. Entre eles, destacamos que a promoção do conhecimento sobre a cultura afro-brasileira possibilita a disciplinarização entre seus praticantes e cria atitudes de respeito e valorização do saber ancestral afro-brasileiro.

A partir da concepção de cultura como amálgama de costumes e hábitos que abrangem arte, conhecimento, leis, aspectos morais e aptidões adquiridos tanto na coletividade como individualmente, tomamos este conceito como base para evidenciar a importância da capoeira na coletividade e as maneiras como esta arte apresenta múltiplas propriedades formativas. Um provérbio africano exemplifica a filosofia UBUNTU<sup>12</sup>: “A união do rebanho obriga o leão a ir dormir com fome” (Provérbios Populares, s.d.; s.p.). Isto reforça nosso olhar sobre a capoeira e seus praticantes, os capoeiristas, que mantiveram a chama acesa desta prática mesmo diante de todas as adversidades, preconceitos e discriminações sociais.

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

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

Conforme aponta Laraia (2009), a sobrevivência da espécie humana se deu, em parte, pelo fato de os seres humanos terem aprendido individualmente e com os outros a superar os obstáculos que se colocaram diante deles, repassando o conhecimento de uma geração para a outra, assim como fazemos até hoje. Desta

---

<sup>12</sup> Ubuntu: uma sociedade sustentada pelos pilares do respeito e da solidariedade faz parte da essência do ubuntu, filosofia africana que trata da importância das alianças e dos relacionamentos entre as pessoas, umas com as outras. Na tentativa da tradução para o português, ubuntu seria “humanidade para com os outros” [...] (LUZ, 2014, s.p.).

feita, a cultura pode ser entendida como tudo o que o ser humano produz, e esse conjunto de proporções significativas inclui as artes, as leis, as crenças, os hábitos, as aptidões, os costumes etc., seja de forma individual ou coletiva.

A cultura desenvolveu-se, pois, simultaneamente com o próprio equipamento biológico e é, por isso mesmo, compreendida como uma das características da espécie, ao lado do bipedismo e de um adequado volume cerebral (LARAIA, 2009, p. 58).

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

o termo *cultura* (*colere*, cultivar ou instruir, *cultus*, cultivo, instrução) não se restringe ao campo da antropologia. Várias áreas do saber humano – agronomia, biologia, artes, literatura, história etc. – valem-se dele, embora seja outra conotação (CHARLOT, 2013, p. 21. Grifo do autor).

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

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

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

A chegada dos povos africanos ao Brasil, na condição de escravizados, apontou a diversidade e riqueza cultural que esse grupo étnico trouxe. A convivência com outros agrupamentos humanos mostra como foi construída a produção cultural desse país, resultante do hibridismo entre as matrizes étnicas. Segundo Mattos (2016, p. 155):

nesse caldeirão social tentaram garantir a sobrevivência, estabelecendo relações com seus companheiros de cor e origem, construindo espaços para a prática da solidariedade e recriando sua cultura e suas visões de mundo.

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

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

A vigência de um clima de conspiração negra – evidentemente – pôs em alerta as autoridades e a população de Salvador, receosa da

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

O Decreto n. 847, de 11 de outubro de 1980, que criminalizou a capoeira, vigorou até 1936, quando foi revogado por Getúlio Vargas. Apesar de, durante séculos, as manifestações culturais de origem africana terem sido marginalizadas e sofrido perseguições em território brasileiro, a herança cultural presente na música, na capoeira, na religião, na culinária, na moda etc., no decorrer da história, ganhou cada vez mais espaço. Os rituais, costumes e manifestações culturais afro-brasileiras têm ganhado mais espaço e reconhecimento dentro e fora do país.

O Brasil tem a maior população africana fora da África. No entanto, somente em 2003 foi promulgada a Lei n. 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira:

A obrigatoriedade de inclusão de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos da Educação Básica trata-se de decisão política, com fortes repercussões pedagógicas, inclusive na formação de professores (MEC, 2007, p. 239).

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

Em outras palavras, aos estabelecimentos de ensino está sendo atribuída a responsabilidade de acabar com o modo falso e reduzido de tratar a contribuição dos africanos escravizados e de seus descendentes para a construção da nação brasileira; de fiscalizar para que, no seu interior, os alunos negros deixem de sofrer os primeiros e continuados atos de racismo de que são vítimas. Sem dúvidas, assumir estas responsabilidades implica compromisso com

o entorno sociocultural da escola, da comunidade onde esta se encontra e a que serve, compromisso com a formação de cidadãos atuantes democráticos, capazes de compreender as relações sociais e étnico-raciais de que participam e ajudam a manter e/ou a reelaborar [...]. (MEC, 2007, p. 240).

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

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

Então, a diversidade está para a pluralidade e a coletividade, podendo ser étnica, biológica, cultural e racial. Além disso, varia de cultura para cultura, enquanto a diferença/singularidade é algo que faz parte do *Ser humano*. Cada ser humano é diferente do outro, é algo intrínseco quanto à cor, altura, sexo. Assim, a comparação entre as pessoas se torna algo nocivo, pois, como nos afirma Sodré (2011)<sup>13</sup>:

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

---

<sup>13</sup> SODRÉ, Muniz. **A Ignorância da Diversidade**. Núcleo de Pesquisa em Estudos Culturais - NPEC. 28 nov. 2011. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=WfmEABJVeu4>>. Acesso em: 08 dez. 2017.



cultura é a diversidade do repertório da cultura, onde se mostram hábitos, enunciados, onde se mostram simbolizações.

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

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

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

No que se refere ao reconhecimento de direitos entre culturas e povos distintos, observamos que, na Europa, por exemplo, “Os países europeus estão preparados para reconhecer direitos individuais, mas não direitos coletivos. Esse é o limite dos direitos as diferenças. Não se pode na Alemanha, na França, se reconhecer direitos coletivos dos imigrantes, porque isso, supostamente, coloca em risco o território, coloca em risco a nação europeia (SODRÉ, 2011)<sup>14</sup>:

---

<sup>14</sup> SODRÉ, Muniz. **A Ignorância da Diversidade**. Núcleo de Pesquisa em Estudos Culturais - NPEC. 28 nov. 2011. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=WfmEABJVeU4>>. Acesso em: 08 dez. 2017.

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

Mas, o que é capoeira? Segundo Mestre Pastinha, “Capoeira é mandinga, é manha, é malícia. É tudo que a boca come” (PASTINHA apud BARRETO; FREITAS, 2011, p. 107), um “jogo-de-luta-dançada, arte, religiosidade, terapia, cultura, diversão, ato ritual, enfim, uma maneira de ser” (SIMÕES, s.d., p. 61) e tem ganhado cada dia mais espaço no Brasil e no mundo. Desde o seu surgimento, tem enfrentado desafios, o que contribui com a história do povo negro no país e tem servido aos mais diversos interesses, inclusive políticos, quando as maltas<sup>15</sup> se colocavam à disposição dos políticos regionais.

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

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

---

<sup>15</sup> Malta era a denominação de grupos de capoeira que se organizavam em limites geográficos, constituindo, assim, territórios políticos e sociais. Sobre as maltas no Rio de Janeiro, ver: SOARES, Carlos Eugênio Líbano. **A negregada instituição: os capoeiras na corte imperial, 1850-1890.** Rio de Janeiro: ACCESS, 1999. Precisamente, o capítulo intitulado *Dos nagoas e guaiamus: a formação das maltas* (apud OLIVEIRA, 2009, p. 31).

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

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

Anteriormente à criação da modalidade Regional, a capoeira já existia e era praticada nos mais diversos espaços, embora ainda fosse proibida e seus cultores criminalizados. Não existia a nomenclatura de Capoeira Angola, mas, segundo Fonseca (2008, p. 13):

Frente à grande repercussão de seu estilo, podemos assistir um movimento contrário dentro da capoeira: os antigos praticantes, anteriores à criação da Regional, começam a marcar a diferença quanto à capoeira que praticavam, nomeando-a de Angola.

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

Nesse processo secular, muitos capoeiristas não ficaram conhecidos. No entanto, trouxeram importantes contribuições para a manutenção desta manifestação cultural. Outros, por sua vez, foram imortalizados em livros e obras de

diferentes artistas e escritores, como Jorge Amado, que foi um grande divulgador da capoeira em suas obras, sobretudo a Angola. Aos poucos, começam a surgir outros estilos. Cressoni (2013) relata:

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

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

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

Em vista disso, a capoeira se mostra, por ter em sua essência a diversidade, cada dia mais abrangente, atendendo às necessidades das mais variadas áreas do

conhecimento, seja na roda, na academia, nas unidades educacionais formais e informais, nas ruas etc. Algumas das tendências atuais da capoeira, segundo Frigerio (1989, p. 04-06), são: “1. Malícia; 2. Complementação; 3. Jogo baixo; 4. Ausência de violência; 5. Movimentos bonitos; 6. Música lenta; 7. Importância do ritual e 8. Teatralidade”.

No campo educativo, algumas das competências vivenciadas através da capoeira, segundo o MEC (BRASIL, 2014, p. 92-97), são: Corporeidade; Sociabilidade; Lealdade; Respeito aos mais velhos; Saber ouvir, observar e aprender; Relação adulto/criança; Relação criança/criança; Musicalidade.

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

## **2.2 AS PRÁTICAS DA CAPOEIRA NA INDUMENTÁRIA, NO CANTO, NOS INSTRUMENTOS MUSICIAIS, NOS TOQUES E NOS GOLPES**

No tocante aos cânticos, instrumentos, toques, golpes e indumentária, a capoeira mostra-se rica, levando em conta a diversidade já mencionada que sua prática apresenta. O canto, muitas vezes, conta histórias vividas e/ou presenciadas pelos capoeiristas: “de um ponto de vista amplo, a cantiga de capoeira tanto pode ser o enaltecimento de um capoeirista que se tornou herói pelas bravuras que fez quando em vida, como pode narrar fatos da vida cotidiana” (RÊGO, 2015, p. 109).

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

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

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

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

Toca o pandeiro  
Sacuda o caxixi  
Anda dipressa  
Qui Pedrito  
Evém aí.

(RÊGO, 2015, p. 80)

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

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

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

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

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

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

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

Segundo Rêgo (2015), dos oito mestres citados, apenas Mestre Arnol não executava esses toques. Outros que eram tocados pela maioria dos mestres eram: São Bento Pequeno, Santa Maria, Amazonas, Iuna, Angola e Angolinha. Outros

ainda são: Bengela, Idalina, Samongo, Gêge, Angola em Gêge, São Bento Grande em Gêge, Muzenza, Jogo de Dentro, Aviso, Santa Maria Dobrada, Samba de Angola, Ijexá, Panhelanja no Cão Tico-Tico, Benguela Sustendida, Assalva ou Hino, Estandarte, Cinco Salomão, Samba da Capoeira, Angola Dobrada, Angola Pequena, Santa Maria Regional e Gêge-Ketu.

**Quadro 6 - Os Mestres da capoeira e seus tipos de toque<sup>16</sup>.**

Bimba	Canjiquinha	Pastinha	Gato	Waldemar	Bigodinho	Arnol	Traíra
AMAZONAS	AMAZONAS	AMAZONAS	-	-	-	-	-
-	ANGOLA	ANGOLA	ANGOLA	-	ANGOLA	ANGOLA	ANGOLA
-	ANGOLINHA	-	ANGOLINHA	ANGOLINHA	ANGOLINHA	ANGOLINHA	ANGOLINHA
BENGUELA	-	-	BENGUELA	BENGUELA	-	-	-
CAVALARIA	CAVALARIA	CAVALARIA	CAVALARIA	CAVALARIA	CAVALARIA	-	CAVALARIA
IUNA	-	IUNA	IUNA	IUNA	-	-	IUNA
-	JOGO DE DENTRO	-	JOGO DE DENTRO	-	JOGO DE DENTRO	JOGO DE DENTRO	JOGO DE DENTRO
-	SAMONGO	-	SAMONGO	SAMONGO	-	-	-
SBG <sup>17</sup>	SBG	SBG	SBG	SBG	SBG	SBG	SBG
-	SBP <sup>18</sup>	SBP	SBP	SBP	SBP	--	SBP
STA MARIA	STA MARIA	STA MARIA	STA MARIA	STA MARIA	STA MARIA	-	STA MARIA

Fonte: Rêgo (2015, p. 75-89).

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

Ainda de acordo com Rêgo (2015, p. 83), a capoeira Regional apoiou-se na versatilidade para conquistar significativo desenvolvimento: “usando elementos importados, conseguiu perfazer 52 golpes”. O Mestre Pastinha, por sua vez,

<sup>16</sup> Chamamos de toque os diferentes ritmos utilizados na capoeira.

<sup>17</sup> São Bento Grande.

<sup>18</sup> São Bento Pequeno.



desenvolveu e aperfeiçoou sete nomenclaturas: cabeçada; rasteira; rabo de arraia; chapa de frente e chapa de costas; meia lua e, por fim, cutilada de mão.

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

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

Art. 402. Fazer nas ruas e praças públicas exercícios de agilidade e destreza corporal conhecidos pela denominação capoeiragem; andar em correrias, com armas ou instrumentos capazes de produzir uma lesão corporal, provocando tumultos ou desordens, ameaçando pessoa certa ou incerta, ou incutindo temor de algum mal: Pena - de prisão celular por dois a seis meses. Paragraphounico. E' considerado circunstancia agravante pertencer o capoeira a alguma banda ou malta. Aos chefes, ou cabeças, se imporá a pena em dobro. Art. 403. No caso de reincidência, será aplicada ao capoeira, no gráo maximo, a pena do art. 400. Paragrapho unico. Si for estrangeiro, será deportado depois de cumprida a pena. Art. 404. Si nesses exercícios de capoeiragem perpetrar homicídio, praticar alguma lesão corporal, ultrajar o pudor publico e particular, perturbar a ordem, a tranquilidade ou segurança publica, ou for encontrado com armas, incorrerá cumulativamente nas penas comminadas para taes crimes (BRASIL, 1890, art. 402).

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

Através da capoeira regional, Mestre Bimba implementa uma padronização e institucionalização da prática da capoeira, com a criação de estatutos, manuais de técnicas de aprendizagem, descrição objetiva dos golpes, toques e cantos, utilização de uniformes e indumentárias especiais, entre outras coisas. No que diz respeito ao aprendizado da capoeira regional, podemos perceber a inclusão, nesta prática, de todos os referenciais pedagógicos e educacionais de uma escola tradicional (IPHAN, 2007, p. 58).

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

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

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

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

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

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

### **2.3 A EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL: PERSPECTIVAS PARA PENSAR AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS**

A educação étnico-racial é uma proposta de educação antirracista que promove a articulação entre as etnias, possibilitando o diálogo entre a diversidade étnico-cultural no contexto da educação. O racismo é a expressão e o lugar da ignorância. Na correlação com a infância, é imprescindível oportunizar experiências de aprendizagem nas quais o cuidado com o outro seja valorizado através do brincar

e imaginar. A educação para as relações étnico-raciais é um movimento relativamente novo no Brasil. Conforme assevera Gomes (s.d., p. 05):

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

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

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

Hoje, o termo *raça* é utilizado socialmente como forma ideológica de afirmação positiva de identidades, pois se biologicamente raça não existe, o termo continuou sendo utilizado para promover o racismo, que classifica os seres humanos

de acordo com a cor da pele, favorecendo o etnocentrismo. Os movimentos sociais então decidiram não excluir o termo *raça*, mas positivá-lo ideologicamente como forma de combater o racismo que se apropriou do termo para promover a hierarquização entre os povos. Para Munanga (2003, s.p.):

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

Têm-se, então, dois termos distintos: o empoderamento político por parte da população que promove a discussão e que possibilita o debate e aprofundamento sobre o surgimento do racismo e da luta para combatê-lo; sem negá-lo, mas se apoderando de conhecimento para o fortalecimento e valorização das identidades. A formação continuada voltada à educação étnico-racial vem atender a essa demanda, para que professores busquem abordagens pedagógicas para discutir o tema na primeira etapa da Educação Básica. Para tanto, jogos, músicas e demais atividades expressivas podem ser utilizadas na educação da criança. Silva (2007, p. 490) argumenta que:

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

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

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

Abordar as questões e obter informações sobre cultura e história negra pode ser movimento independente, mas simultâneo com a formação formalizada para o trato da história e cultura afro-brasileira. Com estas observações, queremos dizer que a execução do Parecer CN/CP 003/2004<sup>19</sup> e da resolução CNE/CP 001/2004<sup>20</sup> não tem de esperar que os professores recebam informação e formação, mas que se dará num processo de implementação da educação das relações étnico-raciais e do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana dentro das escolas. Ao mesmo tempo, estaria presente na formação de professores, seja em cursos formais, ou encontros de aperfeiçoamento ou, então, em discussões e leituras das horas de trabalho pedagógico (HTP).

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

---

<sup>15</sup> Disponível nos anexos.

<sup>20</sup> Disponível nos anexos.

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

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

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

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

Diante disso, as formações docentes voltadas à incorporação dos conteúdos previstos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil são imprescindíveis para a promoção de formação de professores e demais funcionários do sistema educativo, uma vez que objetivam, entre outras questões, promover a renovação de práticas pedagógicas, de forma a favorecer a valorização da diversidade étnico-racial presente no nosso país. Essa formação deve se dar de forma que:

Possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e conhecimento da diversidade (DCNEI, 2010, p. 26).

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

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

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

Podemos perceber que esses atritos se mantêm até os dias de hoje. Muitos ainda negam a sua origem étnica por ter sofrido um processo de alienação que coloca a matriz branca europeia como superior. A atenção a essa problemática traz



para a escola a discussão acerca do currículo e como dele devem fazer parte as culturas que educacionalmente foram negadas, a exemplo da afro-brasileira e indígena, vivenciado, assim, nas instituições educacionais, de forma que os ambientes de educação formal venham a atender às demandas das unidades educativas e “[...] estejam isentos de qualquer conteúdo racista ou de intolerância” (MUNANGA, 2005, p. 10).

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

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

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

A exclusão e a discriminação das pessoas negras e suas representações positivas, estéticas, culturais e históricas promovem um espaço fértil para a

disseminação de práticas racistas e excludentes. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos apresentam informações importantes no que diz respeito à forma como os negros e negras foram tratados no sistema educativo formal brasileiro.

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

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

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

objetos de consumo, como brinquedos, roupas e propagandas que trazem o branco como referência de beleza ideal.

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

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

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

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

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

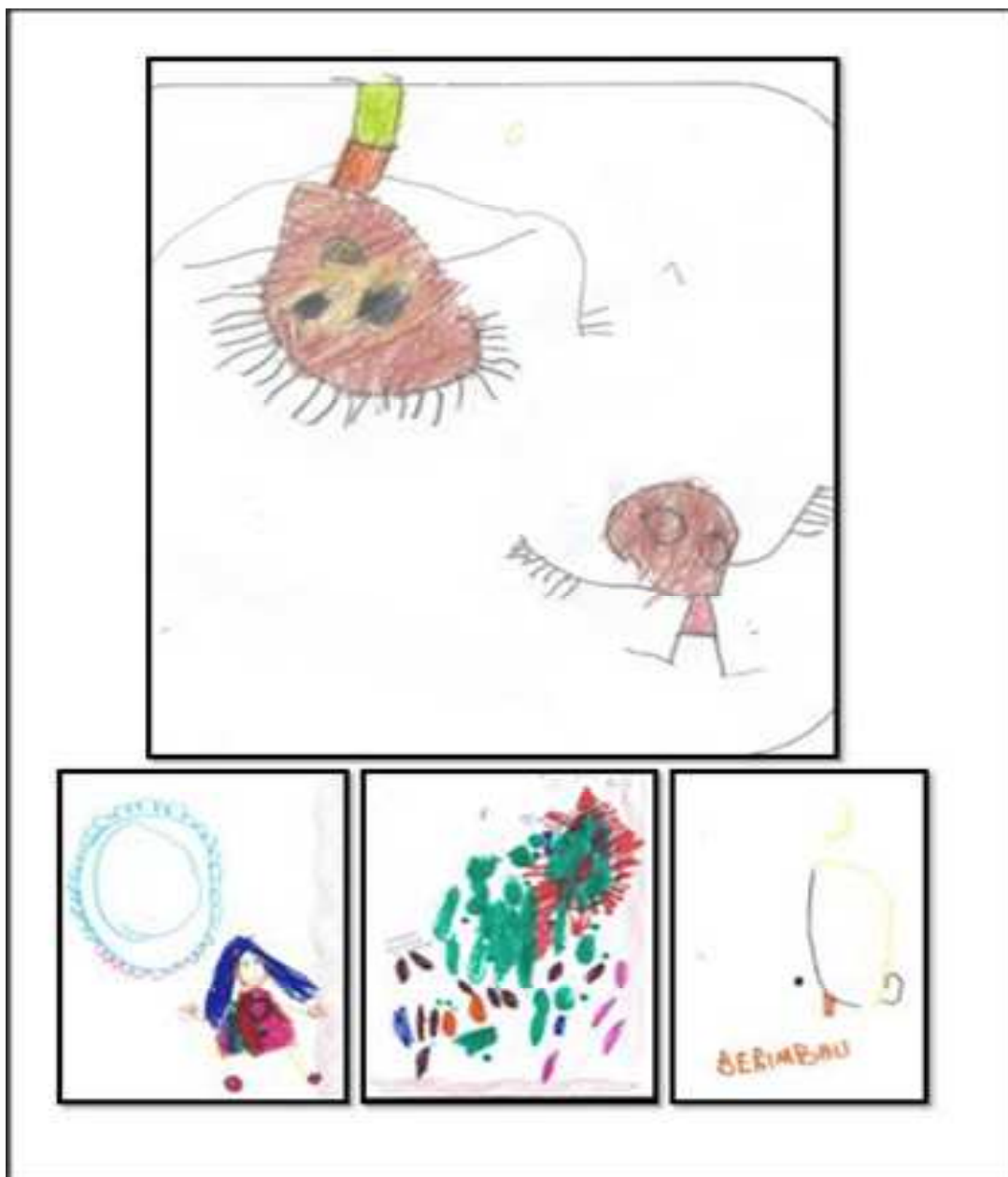
elemento sempre presente. Portanto, como se sabe, o prazer é um dos principais motivadores para o aprendizado.

No próximo capítulo, sobre *A formação docente na educação infantil: uma abordagem da cultura afro-brasileira*, discutiremos a importância da formação continuada do professorado numa perspectiva voltada para a afrobrasilidade, tendo a capoeira como fio condutor do processo de ensino e aprendizagem, em que não só a criança aprende, mas o coletivo, a partir da interação dos sujeitos. É importante ressaltar que a formação continuada é um dos tripés fundamentais para que a educação seja constantemente ressignificada com base na realidade da comunidade e no interesse do educando.

No terceiro capítulo, trataremos da importância da formação docente no contexto da Educação Infantil, abordando a cultura afro-brasileira como forma de compartilhar saberes ancestrais através da capoeira. Espera-se com esta discussão ter subsídios para construir estratégias e, como consequência, aproximar teoria e prática, pautadas nas potencialidades das manifestações culturais de matrizes africanas de forma a responder a nossas inquietações enquanto professoras que objetivam implementar a capoeira no currículo da Educação Básica.

## CAPÍTULO 3

### A FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ABORDAGEM DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA



Desenho 01: Igor, quatro anos

Desenho 02: Bárbara, cinco anos

Desenho 03: Sofia Caroline, cinco anos

Desenho 04: Andrey Wilker, cinco anos

### 3. AFORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ABORDAGEM DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA

*“Tudo o que eu penso da capoeira,  
um dia escrevi naquele quadro  
que está na porta da academia.  
Em cima só essas três palavras:  
Angola, capoeira, Mãe”*

*(PASTINHA apud OTTO; BARRETO, 2009, p. 39).*

Na epígrafe acima, mestre Pastinha, um referencial da capoeira Angola, menciona-a como mãe, aquela que deu origem a todas as diferentes formas nas quais essa arte hoje se manifesta. Na roda de capoeira, pode-se ser grande ou pequeno, espaço de diálogo onde o mestre que ensina também aprende, respeitando a ancestralidade tão presente na capoeira.

Neste capítulo, enfatizaremos a importância da formação continuada na docência e discutiremos as concepções de infância com base em Heywood (2004), Stearns (2006), Momo e Costa (2010), Sarmiento e Marchi (2008). Abordaremos ainda o contexto, desafios e propostas da Educação Infantil, buscando, assim, construir uma ponte entre a infância, a formação continuada do professorado de Educação Infantil e propostas que contemplem a capoeira no currículo como vivências de experiências pedagógicas na primeira etapa da Educação Básica.

#### 3.1 CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA E A EDUCAÇÃO INFANTIL

Neste item, intencionamos discutir concepções de infância, observando que elas, de acordo com o tempo e o local, consistem numa “construção cultural, social e histórica sujeita a mudanças” (MOMO; COSTA, 2010, p. 967). Sendo assim, na nossa caminhada investigativa, procuramos visibilizar e analisar as diferentes formas como a infância foi retratada por diferentes autores e de que forma a Educação Infantil foi ganhando espaço ao longo do tempo nestas discussões. Corsaro (2011, p. 09) assevera:

A sociologia agora estabeleceu uma tradição de estudo das crianças e da infância; embora ainda pouco estudados, esses temas não são mais relegados às margens do campo. Existem agora, além de Sociologia da infância, outros textos básicos sobre sociologia voltada

às crianças ou à infância, e um número crescente de cursos sobre a sociologia da infância agora é oferecido em faculdades e universidades. Em suma, houve bastantes mudanças nos últimos sete anos.

Muitos estudos foram realizados desde então, tanto pela Sociologia da Infância (SI) como pela Antropologia da Infância, e novas categorias de estudos foram criadas para estudar a categoria criança e infância. Para Corsaro (2011, p. 09):

A sociologia agora estabeleceu uma tradição de estudo das crianças e da infância; embora ainda pouco estudados, esses temas não são mais relegados às margens do campo. Existem agora, além de Sociologia da Infância, outros textos básicos sobre Sociologia voltada às crianças ou à infância, e um número crescente de cursos sobre a Sociologia da Infância agora é oferecido em faculdades e universidades. Em suma, houve bastantes mudanças nos últimos sete anos.

Ao se falar de infância, não é possível se ater apenas a um olhar sobre uma sociedade específica, pois o que pode ser considerado essencial dentro de uma sociedade é tido em outra como não tão importante. Assim, só se pode falar de “infância” ou “infâncias” a depender do local (país, cultura, lugar social etc.), tempo e espaço que estamos observando. Corsaro (2011, p. 15) esclarece que:

Em primeiro lugar, as crianças são agentes sociais, ativos e criativos, que produzem suas próprias e exclusivas culturas infantis, enquanto, simultaneamente, contribuem para a produção das sociedades adultas. Tomemos os pré-escolares italianos como exemplo. Eles não deveriam brincar com a caixa de leite. Mas eles não aprovaram a regra adulta, então brincaram com a caixa assim mesmo. Criaram uma “agência bancária itinerante” altamente exclusiva – uma ideia retirada do mundo adulto, mas ampliada e com um novo significado. (Depois desse incidente, uma das professoras disse-me que as viu brincando com a caixa, mas ignorou a violação de regra porque, como eu, ficou muito impressionada com a engenhosidade das crianças).

A criança (re) significa as experiências dos adultos, produzindo, como citado acima, uma cultura própria, atribuindo novos significados àquilo que as cerca, de acordo com o seu interesse. Embora atualmente possamos conceber a infância

como uma fase da vida que tem suas características próprias, ela nem sempre foi vista assim. Para Ariès (2015, p. 16), dá-se a impressão de que:

A cada época correspondiam uma idade privilegiada e uma periodização particular da vida humana: a “juventude” é uma idade privilegiada do século XVII, a “infância” do século XIX, e a “adolescência” do século XX.

Logo, de acordo com cada época, as sociedades foram dando mais importância a esta ou àquela idade, como se estivessem sendo mais valorizadas do ponto de vista social. A partir daí, a infância foi demandando mais cuidados e um olhar mais atento tanto das famílias quanto do Estado. Heywood (2004, p. 10) enfatiza

essa fascinação pelos anos da infância é um fenômeno relativamente recente, pelo que se pode deduzir a partir das fontes disponíveis. Não se tem notícia de camponeses ou artesãos registrando suas histórias de vida durante a Idade Média, e mesmo os relatos dos nobres de nascimento ou dos devotos não costumavam demonstrar muito interesse pelos primeiros anos de vida.

A importância conferida à infância pela comunidade, como citado acima, despertou mais recentemente o interesse, especificamente a partir do século XIX. Se hoje a criança é tida como sujeito de direito, antes podia ser vista apenas como um “organismo Incompleto”, colocando, assim, a idade adulta como a de maior importância, em que a pessoa alcança o ápice na cronologia das “idades da vida” (ARIÈS, 2015, p. 4). Segundo estas afirmações, a infância sofre transformações de acordo com a visão do mundo adulto. Então, o que é ser criança? Heywood (2004) chama a atenção para estes aspectos, ao evidenciar que:

No princípio, era Ariès. Sua descrição abrangente e dramática sobre a “descoberta” da infância foi um trabalho verdadeiramente seminal. Dito de forma sintética, Ariès fez a afirmativa surpreendente de que o mundo medieval ignorava a infância. O que faltava era qualquer *sentiment de l'enfance*, e qualquer “consciência da particularidade infantil, era particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem”. No momento em que tivesse condições de sobreviver sem cuidado e as atenções de suas mães ou amas, em algum momento entre idades de 5 e 7 anos, as crianças eram



lançadas na “grande comunidade dos homens” (HEYWOOD, 2004, p. 23).

Isto nos leva a pensar que a questão da infância é algo complexo de ser analisado, principalmente quando não se tem dados suficientes, ou se olha por um único ângulo, pois os autores que tratam da questão têm discordado entre si. Heywood (2004, p. 24) nos lembra que: “a obra *História social da criança e da infância* (cujo original é de 62) teve aceitações distintas entre os historiadores profissionais (diga-se de passagem, Ariès era um historiador amador, ‘de fim de semana’)”.

Heywood (2004) enfatiza que não seria correto afirmar que, na Europa medieval, a sociedade não teria nenhuma consciência sobre o que seria infância ou preocupação com a faixa etária. Recentemente, contrariando Ariès, há vestígios de que a Idade Média compreendia a infância não como um estado fixo, mas, sim, como um processo. Para ele:

Esse interesse limitado na infância em si pode ser mais bem compreendido no contexto das condições sociais de uma sociedade pré-industrial. Ariès certamente estava correto ao apresentar as crianças medievais inseridas gradualmente no mundo dos adultos a partir de uma idade precoce [...] isso não significa dizer que as pessoas nesse tipo de sociedade “primitiva” não estivessem cientes das diferentes etapas de desenvolvimento entre os mais novos (HEYWOOD, 2004, p. 30).

As condições sociais, assim, mesmo adversas, não impediriam os adultos de prestar atenção nas crianças ou de observar que elas precisavam de um tratamento diferenciado. Apenas tinham uma forma peculiar de tratar uma criança, diferenciando-a do adulto. Desse modo, as transformações sociais foram proporcionando às famílias disponibilizar mais tempo para os cuidados com a infância, estendendo para esta fase da vida melhor tratamento e cuidado, o que afastou a criança das obrigações da vida adulta por mais tempo. De acordo com Sarmiento e Pinto (apud ANDRADE, 2010, p. 54-55):

Sarmiento & Pinto (1997, p.11, grifo dos autores), ao discutirem as concepções de infância e criança, esclarecem que: crianças existiram desde sempre, desde o primeiro ser humano, e a infância como construção social – a propósito da qual se construiu um

conjunto de representações sociais e de crenças e para qual se estruturaram dispositivos de socialização e controle que a instituíram como categoria social própria – existe desde os séculos XVII e XVIII [...].

Embora tenha havido um silenciamento durante muito tempo, a crianças sempre existiram, a infância sempre existiu. O que ocorreu é que essas categorias não eram problematizadas. Com a mudança estrutural da sociedade, as demandas foram se intensificando. A obra de Ariès é considerada um marco no estudo das infâncias, embora seu trabalho tenha recebido muitas críticas posteriormente. Nessa senda, Andrade (2010, p. 48) discorre:

O autor afirma ser recente o interesse histórico pela infância, sendo predominante no quadro teórico sua concepção como construção social, ideia esta preconizada pelo historiador francês Philippe Ariès (1986), que apresenta importantes contribuições para o estudo das imagens e concepções da infância ao longo da história, embora seja criticado por alguns autores em razão de sua visão histórica linear e por seus limites metodológicos.

A modernidade trouxe consigo novos desafios e tem buscado atender às demandas pelo período industrial, que cristalizou mudanças sociais, considerando a entrada das mães no mercado de trabalho e a globalização. A quebra de paradigma de que existe uma só infância tem sido uma das categorias da Sociologia. Para Stearns (2006, p. 143):

A infância viveu grandes mudanças nas sociedades industrializadas avançadas durante o século XX. Predominaram dois padrões que, evidentemente, interagiram. Em primeiro lugar, os Estados Unidos, Japão e Europa Ocidental continuaram a implementar de forma mais completa o que descrevemos como características da infância moderna. [...] Em segundo lugar, as sociedades industrializadas avançadas também procederam a inovações quanto ao tratamento das crianças, reconsiderando os métodos tradicionais de disciplina e aumentando a grau de interesse – e preocupação – na criança como consumidora.

A educação formal começou a ganhar espaço a partir da preocupação em preparar a criança, da melhor forma possível, para o mundo adulto. Se a forma de pensar as infâncias mudou, também mudaram as formas de educar. Os exames

competitivos ganham cada vez mais espaço, levando os alunos a buscar um melhor aproveitamento escolar. Os cuidados com a criança se intensificaram e os adultos passaram a se preocupar com a educação da infância, buscando bons resultados em sua educação e as incentivando para o espaço escolarizado. Além disso, práticas como recompensas por bons resultados passaram a ser incentivadas. O trabalho infantil começou a ser abolido; a classe média já não se mostra favorável a esse tipo de trabalho e leis começam a ser implementadas com o objetivo de proteger as crianças.

Essa foi uma questão evidentemente polêmica. Interesses empresariais e da agricultura em geral defendiam o trabalho infantil. Citavam benefícios para as famílias, o treinamento e a proteção das próprias crianças contra o perigo da ociosidade. Entretanto paulatinamente, mediante uma combinação de mudanças na indústria, de leis incluindo a obrigatoriedade escolar e as decisões dos próprios pais, o trabalho infantil começou a declinar (STEARNS, 2006, p. 148).

Com base nessas conquistas, no que se refere às infâncias, os avanços tecnológicos também tiveram importante contribuição. O telefone já contribuía para que a criança não mais fosse usada para dar recados. Os aparelhos eletrodomésticos, como a máquina de lavar, reduziram consideravelmente a necessidade da mão de obra doméstica. No entanto, é preciso salientar que, em outros países, tais avanços ainda estavam longe de chegar. Em alguns lugares, simplesmente não chegaram até os dias de hoje. No Brasil, o discurso de que “trabalhar é melhor do que roubar” sugere que o trabalho seria a única opção para que a criança não seja cooptada pela vida marginal.

Neste aspecto, a Sociologia da Infância, que é uma vertente da Sociologia, vem a contribuir com a educação. No contexto da educação étnico-racial, ela permite problematizar a concepção de criança, a concepção de infâncias e entender o universo das crianças negras e não negras no contexto da Educação Infantil. Com foco na relação entre infância e preconceitos, Vaz e Momm (2012, p. 130) discutem:

A denúncia sobre a necessidade de problematizar a forma como a iniciação nas relações étnico-raciais ocorre durante todo o processo de escolarização foi oportunizado por um longo processo de mobilização do movimento negro, que, desde o início de 1900, enfatizou as limitações do discurso da democracia racial, ressaltando

a centralidade e autonomia da categoria raça para a compreensão e explicação das desigualdades sociais.

O silenciamento no que se refere à cultura africana e afro-brasileira tem contribuído para a manutenção do racismo e da discriminação. A quebra desse sistema pautado no eurocentrismo perpassa inevitavelmente pela forma do professorado, pela implementação de ações dentro das Unidades de Ensino através da valorização de sua história e manifestações culturais. No caso da Educação Infantil, entendemos que a capoeira traz diferentes elementos que contribuem para a valorização do povo negro e a ajuda a contar, de forma lúdica, através de seus cantos, a história da escravização não apresentada na literatura.

O trato com a infância tem de ser considerado na perspectiva da cidadania através da educação, do respeito aos direitos da criança e da infância que resguarda à criança o direito de, segundo a Declaração Universal dos Direitos da Criança (UNICEF<sup>21</sup>, 1959, p. 01-03),

Direito à igualdade, sem distinção de raça religião ou nacionalidade; Direito a especial proteção para o seu desenvolvimento físico, mental e social; Direito a um nome e a uma nacionalidade; Direito à alimentação, moradia e assistência médica adequadas para a criança e a mãe; Direito à educação e a cuidados especiais para a criança física ou mentalmente deficiente; Direito ao amor e à compreensão por parte dos pais e da sociedade; Direito à educação gratuita e ao lazer infantil; Direito a ser socorrido em primeiro lugar, em caso de catástrofes; Direito a ser protegido contra o abandono e a exploração no trabalho; Direito a crescer dentro de um espírito de solidariedade, compreensão, amizade e justiça entre os povos; A criança deve ser protegida contra as práticas que possam fomentar a discriminação racial, religiosa, ou de qualquer outra índole. Deve ser educada dentro de um espírito de compreensão, tolerância, amizade entre os povos, paz e fraternidade universais e com plena consciência de que deve consagrar suas energias e aptidões ao serviço de seus semelhantes.

O compromisso em proteger tais direitos e, conseqüentemente, a infância é algo que não pode só estar escrito em declarações ou leis. É preciso fazer parte das ações sociais, para que juntos consigamos combater o trabalho e a exploração das crianças em quaisquer circunstâncias. Não cabe mais aceitar argumentos para que se submetam as crianças a condições que violem os seus direitos. Pelo que

---

<sup>21</sup> UNICEF: O Fundo das Nações Unidas para a Infância.

podemos observar à nossa volta, ainda há muito a ser feito para que as crianças tenham esses direitos básicos respeitados.

A partir do que foi discutido, questionamo-nos sobre como pensar a concepção de infância na Educação Infantil a partir da formação continuada e das boas práticas pedagógicas, incluindo a capoeira como abordagem de ensino e aprendizagem, respeitando os direitos das crianças num ambiente formal educativo no Brasil.

Entre as formas possíveis, encontramos na literatura afro-brasileira que trata da capoeira uma ponte para fazer a ligação entre a teoria e prática, uma vez que as docentes não são capoeiristas. Entre nossos desafios, observamos a necessidade de se apresentar possibilidades de “como fazer” ações pedagógicas a partir da capoeira sem ser capoeirista. Durante as oficinas, compartilhamos materiais que poderiam dar subsídio às professoras e capoeiristas. O diálogo permanente entre capoeiristas e professoras regentes também foi outra ação apontada para o enriquecimento do trabalho com a capoeira na instituição. Estas e outras figuram entre as questões que abordaremos a seguir.

### **3.2 O LUGAR DA FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

As pesquisas sobre a importância da formação continuada dos professores têm ganhado cada vez mais espaço, tanto no contexto nacional como internacional. A este respeito, Sacristán (apud WENGZYNSKI; TOZETTO, 2012, p. 65) assevera que “O debate em torno do professorado é um dos polos de referência do pensamento sobre a educação, objeto obrigatório da investigação educativa e pedra angular dos processos de reforma dos sistemas educativos”. A formação docente, dessa forma, está em constante elaboração, pois as discussões sobre as estratégias a serem tomadas para contribuir com este processo estão presentes em diferentes espaços, sejam eles no âmbito de políticas públicas, nos debates acadêmicos ou nas Unidades de Ensino. Segundo Sacristán (apud WENGZYNSKI; TOZETTO, 2012, p. 66):

A prática docente é realizada por um grupo definido, cujas características são condições para a expressão prática da actividade profissional, a qual não se pode ser separada dos que a executam; esta apreciação reporta-se aos indivíduos e aos grupos. Esta

situação é particularmente evidente quando a acção profissional de um colectivo não se encontra regulada, de forma muito precisa, por regras ou por corpus de conhecimentos especializados.

Nesse percurso, onde um ensino produz cultura e é influenciado por ela, a intervenção pedagógica tem um papel de transformador social. No que se refere à inserção da capoeira no currículo da Educação Básica, particularmente da Educação Infantil, é preciso considerar que a formação inicial ainda não dá conta da demanda e das necessidades que o docente deste nível de ensino necessita para a sua prática pedagógica. Isto porque este profissional, no contexto da sua formação continuada, no espaço da Educação Infantil, precisa ter acesso aos conhecimentos, às informações, às leituras e pesquisas sobre as questões étnico-raciais veiculadas através do debate sobre a capoeira para que esta faça parte de sua prática educativa. Desse modo, a formação continuada exerce um papel fundamental nesse processo.

No que diz respeito ao currículo voltado à valorização da capoeira como abordagem pedagógica de ensino e aprendizagem, é importante salientar que é recente o processo em que ela ganhou espaço privilegiado nas instituições ditas de educação formal. Percebemos, com base em nossos estudos e pesquisas, bem como na realidade socioeducativa dos professores da rede pública de ensino, que a capoeira ainda não faz parte do currículo formal das Unidades de Ensino. O que ocorre são ações educativas com a capoeira da escola realizadas por alguns docentes de forma pessoal, mas que não fazem parte do Projeto Pedagógico educacional. Concordamos com Oliveira (2009, p. 17), quando afirma que:

A capoeira faz pouco tempo deixou os pés de páginas dos compêndios mais importantes da história nacional para adquirir vida própria, tornando-se ela mesma tema de volumosos trabalhos, que desvelam planos e horizontes antes absolutamente desconhecidos e da nossa historiografia.

Mediante esta afirmação de Oliveira (2009), e observando o contexto estudado durante nossa pesquisa, compreendemos que a busca por propostas teórico-metodológicas que promovam a inserção da capoeira pelos professores regentes que não são praticantes desta manifestação cultural, mas que a reconhecem como importante dentro das vivências educacionais ditas formais,

perpassam pelo processo crítico e reflexivo, bem como pela busca do conhecimento da importância educativa e formadora da capoeira das experiências e vivências infantis e do professorado. O saber docente e sua prática devem ser constantemente repensados e ressignificados, tendo em vista o contexto em que vive, a realidade da escola e de seus educandos, como também a formação continuada como eixo fundamental de todas essas questões. Para Candau (2015, p. 41):

A da formação continuada de professores/as adquire no momento atual especial relevância e destaque. A busca da construção da qualidade de ensino, especialmente do ensino básico, e o desenvolvimento dos sistemas nacionais e internacionais de avaliação, por mais controvertidos que sejam, exigem necessariamente repensar a formação de professores/as, tanto no que se refere à formação inicial, como à formação continuada.

Nessa perspectiva, a partir do que aborda Candau (2015), as avaliações que ocorrem em nível nacional não levam em consideração a realidade do professorado em termos de formação continuada, da sua prática em sala de aula, desafios, dilemas e perspectivas, bem como não atendem às necessidades dos professores. Apenas apresentam em seus registros uma panorâmica do que acontece em nível nacional, mas que não tem, muitas vezes, conexão com a realidade cotidiana da comunidade escolar.

Na realidade, observamos que as avaliações e testes nacionais influenciam o currículo das escolas, sobretudo das escolas públicas, e isso reverbera nas Unidades de Educação Infantil no sentido de que, se para os professores é necessário articular discussões em sala de aula que tenham correlação com o que pedem esses testes e avaliações, como então incluir temáticas como a capoeira da escola no currículo escolar? Os testes nacionais e internacionais não podem ser o único norteador dos temas a serem abordados nas instituições de ensino, visto que somos uma sociedade multicultural. Nesse panorama, a escola deve favorecer o conhecimento da nossa riqueza material e imaterial. A capoeira é uma delas.

No que se refere à educação para as relações étnico-raciais, a construção da autoestima da pessoa negra deve ser levada em consideração, tendo em vista que a cultura do branqueamento baseada no eurocentrismo foi o modelo estabelecido ao longo dos anos, seja na escola, na sociedade, no material didático e paradidático

disponibilizado para a sociedade. Desse modo, trabalhar nesta perspectiva educacional é possibilitar a desconstrução de estereótipos e estigmas elaborados em relação ao povo negro e sua cultura, como também a relevância dela no espaço educacional.

Santos (2014, p. 71) relata uma fala comum a muitos estudantes: “Ai meu Deus!!! Amanhã tem prova de história e ainda não estudei nada. Ou melhor, ainda não fui capaz de decorar o que vai cair. Mas que saco é essa decoreba toda...”. Quem nunca, entre nós, já não se fez tal constatação? Este modelo, do qual a “decoreba” faz parte da metodologia do professor, infelizmente ainda é uma realidade nas nossas instituições. Sendo assim, o ensino e aprendizagem de História e outros componentes curriculares têm sido apresentados de forma a não despertar o interesse do educando.

É preciso, dentro desse contexto, ir além do que consta nos livros, da mera memorização de conteúdos. No Brasil, diversas manifestações culturais, sendo a capoeira uma delas, podem ser extremamente atrativas para o alunado, e por muitas vezes não são sequer citadas nos livros disponibilizados. Oliveira (2009, p. 57) afirma que:

Durante os primeiros anos da República no Brasil, muitos centros urbanos contaram com a participação dos capoeiras no processo político partidário e em sua vida social, que pode ser identificada na produção literária do período, o que constatado em estudos realizados no Pará, Bahia e Rio de Janeiro. Entretanto, a literatura histórica produzida até a década de 1980, que compunha os manuais de ensino de História, oculta a participação desse segmento social na construção da história do Brasil, deixando-o ausente dos materiais didáticos.

Esta realidade ainda está presente nos dias atuais, não de forma tão contundente, mas ainda é possível encontrar livros nos quais a história da capoeira é suprimida. A repercussão desse tipo de prática leva ao desconhecimento da importância da capoeira no espaço escolarizado. O currículo escolar deve, portanto, ir além do que está nos livros e do que é solicitado nos testes. Ele deve compreender a comunidade e seus anseios, suas manifestações culturais, de forma a valorizá-las. Se observamos no nosso contexto local, a maioria das escolas particulares de Campina Grande-PB oferta judô e balé. No entanto, poucas disponibilizam a capoeira. Já na Rede Municipal de Ensino, a Capoeira se faz



presente em todas as escolas de ensino fundamental I e II, mas não nas Unidades de Educação Infantil.

A partir desta constatação, o que seria necessário discutir? A princípio, seria preciso verificar se a formação inicial e/ou continuada do professorado tem contemplado a capoeira e outras manifestações culturais locais, e se esses profissionais estão buscando desenvolver ações com a finalidade de incluir e manter permanente diálogo com essa temática, não apenas em datas comemorativas, como 20 de novembro, mas de forma articulada com todos os componentes curriculares ao longo do ano, como mecanismos de permanente formação, ação, discussão e reflexão. Para Tardif e Lessard (2013, p. 277):

O ensino e a instituição escolar desempenhando, de certa forma, o papel de um filtro entre a sociedade e a cultura por um lado, as jovens gerações por outro lado; o ensino retomando para si diferentes elementos do contexto social, inclusive elementos potencialmente contraditórios. O que é novo é a aceleração da transformação, tanto da sociedade quanto da cultura, o que torna a função da escola certamente tão importante quanto foi outrora, e até mais, porque ela atinge todos os membros de uma geração e por mais tempo que outrora, porém mais arriscada e difícil para os docentes, porque os materiais de construção são menos garantidos que antes.

Não é fácil cumprir essa função. Se antes o professor era tido como o “detentor” do conhecimento, e o seu saber não podia ser questionado, hoje, com o avanço das novas tecnologias, as informações, muitas vezes divergentes, estão ao alcance de todos, e a função do professor vai além de “transmitir conhecimento”, mas, sim, de ser um mediador. Para tal desafio, a formação inicial já não contempla as demandas da profissão. Fazem-se necessários a formação continuada constante e o exercício do senso crítico reflexivo para analisar, junto com o alunado, as diferentes correntes histórico-filosóficas ao alcance da mão, disponibilizados pelo celular, por exemplo.

Com vistas a tal objetivo, para favorecer as unidades educacionais como espaço de conhecimento sempre aberto a novos questionamentos, os procedimentos investigativos não podem se ater a uma única corrente. Ao contrário, devemos estar abertos ao contraditório. A formação constante nos fornece elementos para desenvolver tal habilidade, visto que, como os autores afirmam

acima, o tempo hoje é bem mais rápido, muitos paradigmas não se sustentam por muito tempo e os materiais que hoje são utilizados amanhã podem estar sendo questionados, substituídos e/ou complementados por outros, e assim sucessivamente. A Resolução n. 2, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a Formação Continuada, dispõe:

CONSIDERANDO que a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola; a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; o respeito à liberdade e o apreço à tolerância; a valorização do profissional da educação; a gestão democrática do ensino público; a garantia de um padrão de qualidade; a valorização da experiência extra escolar; a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais; o respeito e a valorização da diversidade étnico-racial, entre outros, constituem princípios vitais para a melhoria e democratização da gestão e do ensino; CONSIDERANDO a importância do profissional do magistério e de sua valorização profissional, assegurada pela garantia de formação inicial e continuada, plano de carreira, salário e condições dignas de trabalho (MEC, 2015, p. 01-02).

Apoiando-se nesta resolução, que trata da formação inicial e continuada do professorado, fica evidente que as políticas públicas também têm se preocupado com a formação de professores. Embora os recursos ainda sejam insuficientes para atender à demanda, a questão tem ganhado espaço. Nessa perspectiva, a formação não se dá apenas em ambientes voltados à formação, como universidades e centros de estudos disponibilizados pelas Secretarias de Educação. É preciso salientar que a formação docente ocorre no cotidiano das instituições de ensino, no fazer diário do professor, no qual ação-reflexão-ação têm de caminhar de braços dados, de forma que a prática educativa está alinhada com a pesquisa e as demandas da comunidade.

A formação docente específica voltada para a Educação Infantil no Brasil é algo recente. Ao longo da História, a creche tem “[...] sido objeto de todos os tipos de discriminação por não ser ainda reconhecida como uma área legítima da educação e desenvolvimento da criança pequena” (HADDAD, 1991, p. 21). Essa indiferença com que a criança foi retratada historicamente começou já no início da escolarização. Segundo Ariès (2015, p. 124), a escola era indiferente à formação infantil.

Essa indiferença da escola pela formação infantil não era própria apenas dos conservadores retrógrados. É importante notar que humanistas do Renascimento a compartilharam também com inimigos, os escolásticos. Assim como os pedagogos da Idade Média, eles confundiram educação com cultura, e estenderam a educação a toda a duração da vida humana, sem dar um valor privilegiado à infância ou juventude, sem especializar a participação por idade (ARIÈS, 2015, p. 124).

Portanto, se não havia uma separação por idades, não havia, supostamente, uma preocupação voltada aos interesses da criança, que era educada para ser “bem-educada” (ARIÈS, 2015, p. 121). Desse modo, a criança era preservada das vivências do mundo dos adultos, das “rudezas e da imoralidade” (ARIÈS, 2015, p. 121). Aos poucos, as instituições foram se desenvolvendo para atender às demandas sociais, e uma educação voltada à infância e suas necessidades específicas começou a ser pensada, uma vez que o número de filhos por família começou a diminuir e a presença da mulher no mercado de trabalho passou a ser uma demanda cada dia mais presente, principalmente após a Segunda Guerra Mundial.

Mesmo assim, por muitos anos ainda, a creche foi entendida como um espaço de assistencialismo, que atendia às mães trabalhadoras, ficando as crianças aos cuidados de pessoas sem formação acadêmica adequada. No Brasil, a questão voltada à formação de professores também enfrenta grandes desafios. Segundo dados disponíveis no observatório do PNE:

Dos 2,2 milhões de docentes que atuam na Educação Básica do país, aproximadamente 24% não possuem formação de nível superior (Censo Escolar de 2014). Após 2006, prazo dado às redes públicas e privadas para cumprir a obrigatoriedade do diploma de nível superior para os docentes (LDB/1996), somente os já formados puderam participar de concursos, mas os indicadores só refletem o fato a partir de 2010 (OBSERVATÓRIO PNE, s.d., s.p.).

Como podemos perceber, ainda existe, em todo o país, grandes desafios a serem superados no que diz respeito à formação de professores da Educação Básica, e, em especial, de Educação Infantil, tendo em vista que ainda hoje a legislação permite que profissionais em nível médio, na modalidade normal, atuem como professores nessa etapa da Educação Básica. A LDB, em seu Art. 62, estabelece:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal (BRASIL, 1996, art. 62).

Os profissionais que ainda atuam na Educação Infantil, e que cursaram a modalidade normal, ainda estão contemplados pela LDB vigente<sup>22</sup>. As contribuições da Escola Normal à educação brasileira são inegáveis: formou grandes profissionais que colaboraram e continuam colaborando com a educação das crianças brasileiras. Ela surge com o objetivo de ajudar o país a enfrentar o grande problema no tocante à formação de professores. Esse problema ainda hoje se faz presente na realidade educacional do nosso país. No ano de 1932, Anísio Teixeira promove uma Reforma Educacional. Através do Decreto n. 3.810, de 19 de março de 1932,

transformando a escola normal em escola de professores, buscando implementar na formação de professores, o modelo pedagógico didático, marcado por um ensino de humanidades e ciências mais significativos (AMARAL, 2011, p. 104).

As políticas públicas voltadas à formação de professores, então, começam a ganhar força. Já se pensava na importância do saber docente para contemplar a Educação Básica. Já em 1961, a primeira LDB é promulgada, e a lei passa a ser “o primeiro documento sobre as diretrizes da educação para o país e estava marcadamente impregnada pelo espírito do liberalismo [...] a defesa da liberdade intelectual [...]” (AMARAL, 2011, p. 105). A finalidade da formação de “professores, orientadores, supervisores e administradores escolares” (AMARAL, 2011, p. 105) buscou, em tese, seguir essa orientação. No que se refere à Educação Infantil, é possível evidenciar que a função do professor extrapola o educar, mas também se pauta no cuidar, na alteridade e na afetividade. Nesse contexto, as relações se dão de forma a favorecer o conhecimento plural, dialogando com as diferentes culturas vivenciadas pela comunidade escolar. Segundo Amaral (2011, p. 106), é:

---

<sup>22</sup> “A formação de docentes para atuar na Educação Básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal” (BRASIL, 1996, art. 62. Grifo nosso).

o desenvolvimento dos conhecimentos técnicos relativos à educação da infância. A formação de professores para o nível primário se dá, conforme a lei, em escola normal de grau ginásial, (com, no mínimo quatro séries anuais, constando disciplinas obrigatórias do curso secundário e disciplinas pedagógicas) e grau colegial (com, no mínimo três séries, em prosseguimento ao grau ginásial).

No contexto atual da Educação Infantil, com base na nova LDB, admite-se que o profissional pode ser formado apenas na Modalidade Normal. Mas, a questão é ainda mais abrangente, pois não se trata apenas do nível de formação, mas da qualidade dessa formação, da preocupação com um trabalho voltado para a coletividade. Desta feita, o currículo deve observar a multiculturalidade, de forma a promover interações entre adulto/criança, adulto/adulto, criança/criança. Nesse contexto, não se objetiva o conhecimento de disciplinas ou avaliação, mas, sim, as vivências que contemplem os campos de experiência e as especificidades da Educação Infantil voltadas para o brincar, para a educação em direitos humanos, o tempo e o interesse de cada criança. Isso se dá, sobretudo, de forma coletiva. Para Tardif e Lessard (2013, p. 82):

A insistência no trabalho coletivo também caminha ao lado do modelo do prático reflexivo, com a evidência das questões institucionais do estabelecimento e a importância de uma implicação dos professores na vida institucional do seu estabelecimento.

A educação é entendida num sentido amplo, em que a reflexão tem espaço privilegiado, pois não é suficiente apenas transmitir conhecimentos, mas estimular o pensamento crítico. Para Gómez (apud SACRISTÁN; GÓMEZ, 1998, p. 12), “A educação, num sentido amplo, cumpre uma função de socialização, desde que a configuração social da espécie se transforma em um fator decisivo de humanização e em especial da humanização do homem”. O professorado, então, precisa debater sobre o exercício do magistério, o que ensinar, para quem ensinar e como ensinar, pois a prática educativa exige reflexão constante, sem a qual não é possível responder às problemáticas existentes no ambiente educacional. Para Gomes (2009, p. 31):

Em nossa opinião, grande desafio que se apresenta hoje à sociedade, em geral, e à educação, em particular, é o equilíbrio das

relações entre o coletivo e o individual, o público e o privado, o pensamento flexível e o pensamento único/homogêneo. Parece ser inevitável, para a educação – especialmente para aquela feita pelas instituições educacionais-, a revisão de suas bases e paradigmas, promovendo um diálogo com as mudanças inerentes ao mundo atual.

Um desses paradigmas - o de chamar a professora de *Tia* - presentes na Educação Infantil diz respeito à forma como a sociedade, nos dias atuais, vê a professora de Educação Infantil. Tratar de identidade profissional na EI<sup>23</sup> é tratar de um processo histórico que caminha entre o “feminino e o profissional” (CERISARA, 1999, p. 07), que se apresenta como um desafio. A mulher ainda é maioria nas salas de aula dessa modalidade educacional, como se o “cuidar” das crianças de zero a cinco anos fosse uma prerrogativa feminina. Não raras vezes, as professoras são chamadas de “tia”, fortalecendo a ideia de que as Unidades de Educação Infantil são uma continuação da casa, e as tias - e não professoras - responsabilizam-se pelos alunos.

As relações entre casa-creche-escola constituem-se como diferentes *cenários* em que se desenvolvem ações de cuidado e de educação de crianças, tanto no universo doméstico quanto no público, onde atuam as *personagens* que, na sociedade atual, são as responsáveis pelo desenvolvimento dessas ações: mães - profissionais de educação infantil - professoras no ensino fundamental, exercendo funções que nada têm de naturais, pois são historicamente construídas (CERISARA, 1999, p. 45. Grifos da autora).

Ao considerar essa reflexão, sempre nos indagamos, desde quando frequentamos a escola normal, sobre a identidade<sup>24</sup> docente, já que, enquanto nas Unidades de Educação Infantil somos denominadas de “tia”, tal reconhecimento não se encontra nos diplomas de magistério Normal. Entretanto, uma vez trabalhando com crianças de zero a cinco anos, a nomenclatura mais utilizada para se referir a uma professora é a de “tia”, podendo, assim, trazer para a escola a percepção de um espaço que é extensão da casa, e não um espaço educativo onde atuam

---

<sup>23</sup> Educação Infantil.

<sup>24</sup> A identidade é entendida aqui como um processo de construção social de um sujeito historicamente situado. Em se tratando da identidade profissional, esta se constrói com base na significação social da profissão, de suas tradições e também no fluxo histórico de suas contradições. A profissão docente, assim como outras profissões, surge num contexto como resposta às necessidades postas pelas sociedades, constituindo-se num corpo organizado de saberes e um conjunto de normas e valores (BENIDES, 2007 apud GARCIA; HYPÓLITO; VIEIRA, 2005, p. 22).

profissionais e não parentes que se dedicam exclusivamente ao cuidar. Para Vaz e Momm (2012, p. 129), “A educação de crianças pequenas que as coloca no espaço público deveria ser um espaço não fraternal, não doméstico e nem familiar”.

Sobre esta questão, em que o espaço educativo pode se confundir com um espaço familiar, Freire (2007) traz uma importante reflexão sobre essa questão quando nos lembra da importância da identidade profissional da “professora”. Para o autor, a nomenclatura “tia” está embebida de uma armadilha ideológica. Em uma de suas obras, já no título há uma provocação reflexiva: *Professora, sim; tia, não: cartas a quem ousa ensinar* (FREIRE, 2007). Nesta obra, o autor enfatiza:

O que me parece necessário na tentativa de compreensão crítica do enunciado *professora, sim; tia, não*, se não é opor a professora à tia não é também identificá-las ou reduzir a professora à condição de *tia*. [...] Ser professora implica assumir uma profissão, enquanto tia não é profissão. Se pode ser *tio* ou *tia* geograficamente ou afetivamente longe de seus sobrinhos, mas não se pode ser *professora*, mesmo num trabalho a longa distância, “longe” dos alunos (FREIRE, 2007, p. 11. Grifos do autor).

O amor pela profissão exige profissionalismo. Não significa que, ao identificar a educadora como “*professora*”, estejamos querendo distanciá-la afetivamente dos educandos, mas, sim, a empoderamos da identidade profissional, sabendo que esta exige comprometimento com o outro, com a formação permanente e com os direitos e deveres que a profissão exige, sem, contudo, deixar de ser afetiva e sensível à alteridade. A este respeito, Freire (2007) salienta

A tarefa de ensinar é uma tarefa profissional que, no entanto, exige amorosidade, criatividade, competência científica, mas recusa a estreiteza cientificista, que exige a capacidade de brigar pela liberdade sem a qual a própria tarefa fenece (FREIRE, 2007, p. 10).

Tais habilidades, que vão além do conhecimento teórico e metodológico, fortalecem a relação entre educador e educando. A defesa da liberdade e a afetividade devem sempre fazer parte do cotidiano do ato de educar, pois, através de práticas humanistas, a educação se torna libertadora.

Destacamos que este é um tema delicado. Muitas vezes, causa estranheza quando, numa Unidade de Educação Infantil, colocamo-nos enquanto professoras, e

não tias. Essa busca pela identidade profissional de professora tem sido um dos grandes desafios de nossa caminhada. Dentro da proposta pedagógica que buscamos desenvolver, é válido repensar a denominação de tia a partir das Unidades de Educação Infantil em detrimento da denominação de professora, pois é importante que seja assumida a identidade docente, atribuindo-lhe relevância, sem, contudo, deixar a afetividade em segundo plano. Isto porque o processo de ensinar exige profissionalismo e amorosidade.

Tais habilidades devem permear o currículo nas Unidades de Ensino, sendo ele o caminho, a trajetória do que deve ser vivenciado. Essa ação educativa não pode ser apenas um papel, construído de forma unilateral ou por outros que não fazem parte da comunidade escolar. A prática de ensino, como já mencionamos, deve estar norteada pelas demandas da comunidade escolar. Sobre o currículo, Sacristán (2000, p. 17) assevera:

Os currículos são a expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento, enquanto que através deles se realizam os fins de educação no ensino escolar. Por isso, querer reduzir os problemas relevantes do ensino à problemática técnica de instrumentar o currículo supões uma redução que considera os conflitos e interesses que estão presentes no mesmo. O currículo, em seu conteúdo e nas formas através das quais se nos apresenta e se apresenta aos professores e aos alunos, é uma opção historicamente configurada, que se sedimentou dentro de uma determinada trama cultural, política, social e escolar.

De posse da informação de que o currículo foi construído historicamente com uma base eurocêntrica e católica, perguntamo-nos: qual o espaço que a temática sobre diversidade étnico-racial ocupou no ambiente escolar ao longo do tempo? Como já falamos anteriormente, a capoeira simplesmente foi suprimida dos materiais didáticos do século XX, assim como a contribuição das matrizes negra africana e indígena também não foi valorizada. Nesse sentido, Vaz e Momm (2012, p. 133) destacam:

A escola ao promover de um modo particular uma dimensão racializada onde as crianças transitam, racializa todas as crianças, de todos os pertencimentos étnico-raciais para apenas um grupo, uma cultura, uma mesma e única forma de ser, de estética, qual seja, de forma intensiva a branquitude.



Esta forma de priorizar a branquitude como “modelo padrão” pode se dar através dos brinquedos. As bonecas e bonecos são sempre brancos, de cabelos loiros e olhos claros. O mesmo se verifica através das histórias contadas, nas quais príncipes e princesas, como já exemplificados anteriormente, também têm na sua geografia corporal a predominância da marca europeia. Trazer para as crianças outros modelos que representem as diversas etnias, áfricas, indígenas, entre outras, é um elemento importante na construção de uma identidade positiva das diferentes características de cada um, assim como a valorização de suas manifestações históricas e culturais.

O ambiente escolar é um espaço de discussão que deve contemplar todas as vertentes presentes na sociedade. Oliveira (2009, p. 43) enfatiza: “a capoeira, assim como o carnaval, o samba e o futebol, faz parte dos grandes ícones contemporâneos representativos da identidade cultural brasileira”. Como, então, explicar a ausência da capoeira no currículo escolar brasileiro? Para Silva (1995, p. 28), isso se deve ao contexto histórico que se deu desde que os portugueses aqui aportaram:

A sociedade da época, com seus padrões de cultura europeia inspiradora de um certo orgulho de casta e privilégios de poder, repudiava as características dos negros, sem notar as mudanças que ela mesma experimentava no contato com a massa forçosamente presente dos escravos, e assim, não podia admitir seus costumes, crenças, modos de ser e de expressar-se e mesmo sua linguagem ser afetados por aquela “paluteia de brutos”.

Nesse diapasão, os cursos regulares simplesmente não traziam em seus currículos as representações culturais das matrizes africanas e indígenas. No entanto, como Silva (1995) relata, a sociedade era diretamente influenciada por estas culturas. Negar a importância de negros e indígenas para a sociedade brasileira, assim como tentar disseminar o mito da *democracia racial* após 1930, foi uma estratégia usada por décadas, mas que hoje não se sustenta mais.

O BRASIL É UMA DAS MAIORES sociedades multirraciais do mundo e lar do maior componente isolado da diáspora africana além-mar. Durante a primeira metade dos anos 1900, foi frequentemente descrito, tanto por observadores nativos quanto estrangeiros, como uma *democracia racial* na qual negros, mulatos e brancos viviam sob

condições de igualdade jurídica e, em grande medida, social (ANDREWS, 1997, p. 01. Grifo do autor).

Esta campanha ideológica tinha como objetivo negar o racismo. Não obstante, como bem falou Délcio Freitas (apud ANDREWS, 2007, p. 01), o Brasil é marcado pela “discriminação racial”, e não pela “democracia racial”. Ainda hoje, apesar das leis que tornam obrigatório o ensino da História africana, afro-brasileira e indígena em todas as escolas públicas e particulares do país, ainda é um desafio incorporar a temática nas vivências das instituições de educação formais. Vaz e Momm (2012) apresentam que:

Pesquisa realizada por Cavalleiro (2000) evidencia situações de negligência e de discriminação racial para com as crianças negras tendo como protagonistas crianças e adultos/professoras de uma instituição de Educação Infantil. A partir das observações sistemáticas nos espaços institucionais, a pesquisa identifica a total ausência de cartazes ou livros que expressem a existência de crianças negras na sociedade brasileira (VAZ; MOMM, 2012, p. 109).

Esse silenciamento, quando presente, traz grandes prejuízos à formação identitária das crianças negras, uma vez que elas não encontram no espaço educacional a representação positiva de sua identidade étnico-racial. A partir dessa observação, buscamos trazer a importância de uma formação continuada que objetive a educação para as relações étnico-raciais através de ações diversas. Neste trabalho, apresentamos a capoeira como abordagem pedagógica de sensibilização, pois ela traz elementos lúdicos como canto, dança e movimento, além da historicidade que envolve crianças e adultos. Por isso, acreditamos que a capoeira da Educação Básica, começando pelos berçários, como opção de atividade inter-transdisciplinar, pode trazer um grande avanço para a educação. Pinto e Santos (2014, p. 83) relembram:

Pesquisas de abordagens quantitativas e qualitativas têm constatado que as atitudes discriminatórias são efeitos da visão racista sobre o negro, que interferem sobremaneira na sua alocação na estratificação social. No âmbito da educação formal, Santos (2007) afirma que a escola colabora com a manutenção e continuidade do racismo, dado o silenciamento sobre as questões raciais e as situações de discriminação que marcam as relações nesse contexto. Pinto (2007) considera que o racismo está arraigado no imaginário

social e o desafio da escola está em conduzir uma reeducação das relações étnico-raciais que possibilitem a desconstrução de estereótipos construídos e reproduzidos nas interações sociais. É uma tarefa essencialmente escolar desenvolver práticas pedagógicas que promovam a inclusão da diversidade étnico-racial na busca por relações mais justas na construção de uma sociedade democrática.

Mediante o exposto, a escola continua a reproduzir a matriz europeizada como principal e predominante sobre as demais. Destarte, ações colaborativas precisam ser articuladas a partir da promoção de formações continuadas voltadas ao enfrentamento do racismo e da discriminação, pois muitos profissionais, segundo os relatos de professoras, os quais apresentaremos no capítulo 4, elas não tiveram acesso à formação específica nesta temática em sua formação inicial. Logo, podem ou não ter abordado de forma superficial o assunto. O Plano Municipal de Educação (PME) de Campina Grande-PB, aprovado em 2015, trata da questão sobre diversidade da seguinte forma:

Nessa perspectiva, o Plano Municipal de Educação orienta os sistemas educacionais públicos e privados na execução de suas políticas de gestão participativa e democrática, com respeito à equidade e diversidade de raça, etnia, gênero, orientação e identidade sexual, cultural, geracional e regional, com reconhecimento e valorização dos múltiplos saberes e olhares científicos e populares, bem como a revisão do currículo e dos projetos políticos pedagógicos, com vistas a garantir o acesso, a permanência e o sucesso dos educandos(as) (PMCG, 2015, p. 27).

Diante das leis e do Plano Nacional e Municipal de Educação supracitado, entendemos que temos subsídios suficientes para almejar que a prática e a historicidade da capoeira sejam contempladas em toda a Educação Básica, não de forma obrigatória, mas disponibilizando-a em toda a rede de educação, deixando aberta aos educandos a livre participação. Tendo em vista que essa manifestação cultural imaterial contempla múltiplas áreas do conhecimento e traz em sua essência a ludicidade, bastante aceita pelas crianças, que se encantam com a música, o movimento, a indumentária e suas demais características.

Quando falamos da capoeira dentro do currículo educacional, não nos referimos apenas à sua prática, que em si já traz uma importante contribuição, mas objetivamos algo além: a sua aceitação e implementação por todos os professores, de modo que a capoeira esteja presente no currículo, na Proposta Pedagógica, no

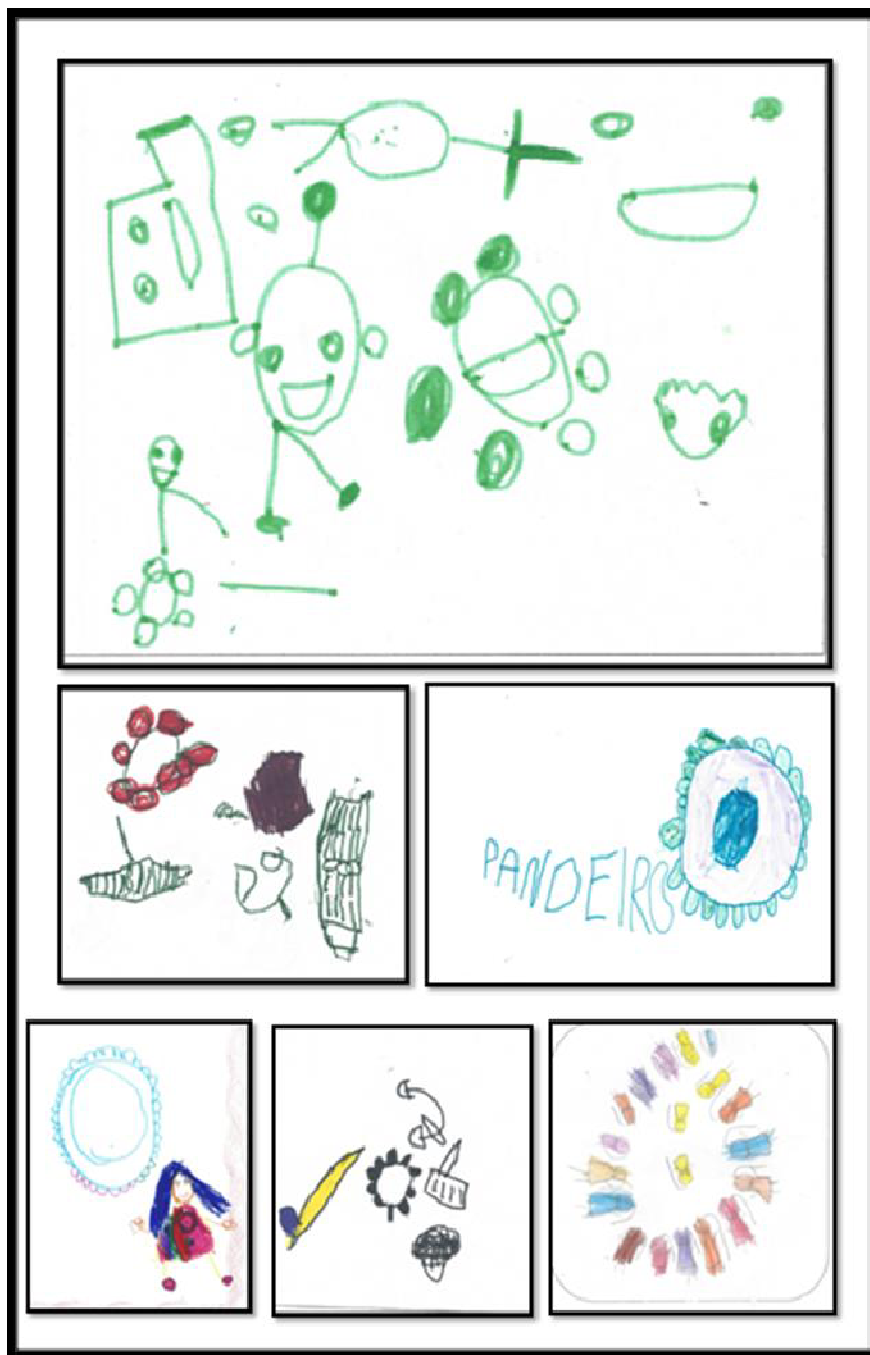
fazer pedagógico das Unidades de Ensino. Nesse contexto, capoeiristas e professores regentes estarão em permanente diálogo para a vivência da *capoeira da Educação Básica*, e não *na Educação Básica*.

Dessa forma, buscamos, através da pesquisa, trazer uma proposta pedagógica que auxilie os professores regentes a vivenciar, juntamente com os capoeiristas atuam nas Unidades de Educação Infantil de Campina Grande-PB e de outras unidades educacionais Brasil afora, a riqueza que essa arte proporciona ao ambiente educacional. *A capoeira da Educação Básica* e suas diversas nuances filosóficas, sociais, físicas, educativas etc. beneficiariam professores, educandos e comunidade escolar.

No próximo capítulo, debruçar-nos-emos sobre a proposta metodológica (produto), trazendo as narrativas das professoras, as manifestações culturais afro-brasileiras na representação da sociedade brasileira, a capoeira como vivência cultural e pedagógica, fazendo reflexões sobre diferentes modelos de educação: eurocentrismo e cultura nacional, fazendo uma interlocução e diálogo entre práticas educativas e manifestações culturais.

## CAPÍTULO 4

### A CAPOEIRA DA EDUCAÇÃO BÁSICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL



Desenho 01: Dayse Fetily, quatro anos; Desenho 02: Maria Alice, cinco anos; Desenho 03: Keven, cinco anos; Desenho 04: Bárbara, cinco anos; Desenho 05: Eloysa (02), cinco anos; Desenho 06: Maria Clara, quatro anos.

#### **4. A CAPOEIRA DA EDUCAÇÃO BÁSICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Neste capítulo, apresentamos a experiência de pesquisa realizada com docentes e demais funcionários da instituição Creche e Pré-Escola Municipal Alcide Cartaxo Loureiro, em Campina Grande-PB. Trouxemos as narrativas de professoras, gestora e educadores sociais sobre a capoeira da Educação Básica, mostrando a possibilidade de sua inclusão no currículo das creches e pré-escolas como importante prática cultural e pedagógica na edificação de espaços formais educativos que tragam em suas vivências manifestações culturais afro-brasileiras na representação da sociedade brasileira, como forma de fortalecer a identidade na comunidade educacional, indo além do modelo eurocêntrico, que tem efetivamente feito parte da realidade educacional de nossas instituições educacionais ditas “formais”, que privilegiam, como já foi dito, o balé e o judô em detrimento da capoeira.

Constam também as ações pedagógicas realizadas na unidade de ensino, através de oficinas temáticas feitas para orientar, discutir e apresentar aos docentes o potencial educativo da capoeira da Educação Básica, maneiras de como incluir no cotidiano educacional dito formal a partir da ação docente.

Assim, propomos reflexões sobre a capoeira e a importância de sua inserção na Educação Infantil por meio da formação continuada docente. Levantamos questões e semeamos reflexões sobre a importância da educação para as relações étnico-raciais tendo a capoeira como fio condutor das propostas de atividades desenvolvidas pelas professoras regentes e capoeiristas.

##### **4.1 NARRATIVAS SOBRE O COTIDIANO NA UNIDADE DE EDUCAÇÃO INFANTIL**

Neste item, analisamos as narrativas dos docentes pesquisados observando seus pontos de vista e suas percepções acerca da questão étnico-racial na Educação Infantil na perspectiva da cultura afro-brasileira e a inserção da capoeira nesse contexto. Os posicionamentos de cada docente foram importantes na nossa pesquisa para que pudéssemos entender a prática dessa arte em Creches e Pré-Escolas. Ao serem indagadas sobre a inclusão da temática afro-brasileira na Instituição, todos os docentes afirmaram que desenvolveram ações educativas com

esse tipo de proposta; entre as quais, elas destacaram como ações metodológicas na perspectiva dessa temática: Mostra Afro-Brasileira; Mostra Pedagógica e Projeto de Cultura Afro-Brasileira.

As mostras pedagógicas têm feito parte das ações desta unidade. Sobre a Mostra Pedagógica intitulada *Educando para as Relações Étnico-Raciais na Infância*, que este ano está em sua sexta edição, as docentes afirmaram:

*Com certeza, inúmeras leituras de literatura infantil, dramatizações, apresentações de vídeos, receitas afro... E outras mais que só enriquecem minha prática e o conhecimento das crianças. Adoro (Aú com Rolê, 2016).*

*Sim. Trabalhamos com leituras, músicas, danças que abordam a temática (Aú, 2016).*

*Sim. A partir de leituras, músicas, brinquedos e brincadeiras (Rabo de Arraia, 2016).*

Nos excertos acima, as docentes relataram que o trabalho para a educação étnico-racial já vem sendo realizado na Unidade de Educação Infantil, e consideraram importantes tais ações pedagógicas que abordam a temática africana e afro brasileira. Sobre essa questão, Munanga (2005, p. 18-19) afirma que:

Aqui está o grande desafio da educação como estratégia na luta contra o racismo, pois não basta a lógica da razão científica que diz que biologicamente não existem raças superiores e inferiores, como não basta a moral cristã que diz que perante Deus somos todos iguais, para que as cabeças de nossos alunos possam automaticamente deixar de ser preconceituosas. Como educadores, devemos saber que apesar da lógica da razão ser importante nos processos formativos e informativos, ela não modifica por si o imaginário e as representações coletivas negativas que se tem do negro e do índio na nossa sociedade.

A luta da qual o autor se refere acima exige do professor a informação, que pode vir através da formação para a educação das relações étnico-raciais, pois a ação deve ser alicerçada na reflexão e nos estudos e aportes teóricos que darão embasamento teórico ao trabalho docente.

Partindo da tomada de consciência de que a escola é um importante espaço de formação, onde o professor não é apenas um transmissor de conhecimentos de outros, mas aquele que produz conhecimento, analisamos o conteúdo dos questionários. Inferimos que o projeto tratando da questão étnico-racial que vem sendo desenvolvido desde 2012 nesta Unidade de Educação Infantil é um importante difusor da temática na instituição, sendo citado por 70% das professoras que responderam ao instrumento. A partir desta constatação, observamos a importância do currículo em ação, quando traz para o cotidiano das instituições reflexões como a valorização das manifestações culturais presentes na sociedade.

No cotidiano das instituições, faz-se necessária a inclusão de temáticas que venham a dialogar com as demandas sociais, e a Educação Infantil não pode ser deixada de lado nessas discussões, uma vez que, sendo ela a primeira etapa da Educação Básica, é nela também que cabem todas as demais do contexto social, respeitando as adequações lúdicas que a Educação Infantil orienta, desenvolvendo a criatividade e fortalecendo a consciência cidadã de respeito aos direitos humanos.

Quando questionada se desenvolvia ações voltadas à cultura afro-brasileira, a professora, de codinome *Tesoura*, salientou:

*Individualmente não, mas a instituição tem um projeto que trabalha a cultura afro-brasileira, onde todos participam (Tesoura, 2016).*

A fala da docente acima aponta que, nesta unidade, já há uma integração dos docentes no que se refere ao trabalho com a temática. No entanto, quando questionadas se tiveram formação voltada à temática Diversidade Étnico-Racial, o resultado foi o seguinte:

*Fiz Pedagógico e graduação em História (Licenciatura e Bacharelado). Na graduação, paguei disciplinas de História da África e de Cultura Afro (Armada, 2016).*

*Foi um grande desafio. Mas não lembro de nenhuma informação voltada diretamente à diversidade étnico-racial (Rasteira, 2016).*

*Fiz Escola Normal, Graduação em Licenciatura e Pós-Graduação também. Em nenhuma dessas formações recebi Informação sobre temática de Diversidade Étnico-Racial (Chapa de frente, 2016).*



Analisando as informações exemplificadas nas falas acima descritas, no que diz respeito ao questionamento com relação à formação de professores voltada à temática Diversidade Étnico-Racial, os dados apontaram que 60% das professoras desta instituição, em seus posicionamentos, ressaltaram que não tiveram acesso a uma formação voltada à temática afro-brasileira, mas desenvolveram ações com ela. Um dado realmente preocupante, tendo em vista ser imprescindível que os profissionais de educação tenham uma formação voltada a essa questão, pois incorporar tais formações implica o reconhecimento e a valorização do povo negro, e esse conteúdo pode e deve ter trabalhado de forma inter-transdisciplinar. Para tanto, a formação é fundamental. Nesse contexto, Munanga (2005, p. 19) posiciona-se da seguinte forma:

Apesar da complexidade da luta contra o racismo, que consequentemente exige várias frentes de batalhas, não temos dúvida de que a transformação de nossas cabeças de professores é uma tarefa preliminar importantíssima. Essa transformação fará de nós os verdadeiros educadores, capazes de contribuir no processo de construção da democracia brasileira, que não poderá ser plenamente cumprida enquanto perdurar a destruição das individualidades históricas e culturais das populações que formaram a matriz plural do povo e da sociedade brasileira.

A partir dessas considerações de Munanga (2005), inferimos que as ações pedagógicas pautadas na formação docente e ações pedagógicas voltadas à valorização do povo negro é uma importante iniciativa para a efetivação do combate ao racismo dentro das Unidades de Ensino, a começar pela Educação Infantil, que é a primeira etapa da Educação Básica.

No que se refere à pesquisa desenvolvida durante este trabalho, investigamos se e como a capoeira era uma realidade na Creche e Pré-Escola Municipal Alcide Cartaxo Loureiro. Com base nos dados coletados no campo de pesquisa, verificamos, a partir dos relatos apresentados pela equipe educacional, que a prática da capoeira tem ocorrido desde 2011 na instituição, mas algumas vezes foi interrompida, não tendo, assim, sido uma realidade contínua na instituição. A prática se iniciou pela primeira vez no ano de 2011, por intermédio de uma professora regente, com o projeto intitulado *Pequenos Capoeiristas*, que acontecia apenas na sala do Maternal II.

No ano de 2012, com a chegada de mais uma professora de capoeira encaminhada pela Secretaria de Educação, teve continuidade a prática dessa arte da Educação Básica, tendo sido ampliada para todas as turmas, desde o berçário. Acerca dessa trajetória, a gestora relatou que o projeto teve continuação até o início de 2015, mas só retornou no segundo semestre de 2016, através de trabalho voluntário de profissionais de capoeira da Mukambu de Capoeira Angola Paraíba. Segundo a gestora, “Desde que eu assumi a gestão em janeiro de 2016, não tivemos mais um profissional de capoeira ministrando vivências. As atividades só retornaram agora, no final do ano (2016) com os voluntários” (informação verbal)<sup>25</sup>.

Os esforços para manter a capoeira na instituição têm sido algo muito presente na Unidade de Educação Infantil em estudo, pois as profissionais reconhecem a importância da prática de capoeira para as crianças e fazem questão de que ela seja vivenciada desde o berçário. Quando inquiridas sobre a importância da prática da capoeira pelas crianças da instituição, as observações foram as seguintes:

*A capoeira irá desenvolver a expressão corporal das crianças e a socialização (Ponteira, 2016).*

*Aprende a respeitar o próximo, conhecer a cultura brasileira e desenvolver a coordenação motora (Tesoura, 2016).*

*Acho super importante. Além de ser uma arte de expressão corporal, estabelece também na criança uma série de fatores indispensáveis para o seu desenvolvimento (Meia Lua de Compasso, 2016).*

De acordo com as respostas obtidas sobre este questionamento, no que se refere à vivência com a capoeira na Educação Infantil, observamos que, no período em que o questionário foi aplicado, seis das dez professoras que responderam ao instrumento de pesquisa associaram a capoeira a habilidades de desenvolvimento corporal e socialização, e não fizeram nenhuma referência à questão cultural ou à relação com a identidade negra. No entanto, isso não quer dizer que elas não tenham o conhecimento desta contribuição trazida pela capoeira. Apenas sugere que, para elas, quando o questionário foi aplicado, a principal contribuição que

---

<sup>25</sup> Entrevista semiestruturada concedida pela gestora da Unidade de Educação Infantil à pesquisadora em outubro de 2016.

elencaram estava relacionada à questão corporal e interativa. As professoras relatam que:

*Inserir nessa primeira fase da criança o conhecimento sobre diferentes culturas, além de favorecer na capacidade motora da criança, na cooperação e na musicalidade (Abença, 2016).*

*É extremamente importante, especialmente quando é relatado à criança do que se trata antes de iniciar o processo. Como já disse, além de desenvolver habilidades, favorece uma construção de valores humanos (Aú com Rolê, 2016).*

Esses relatos apontam que a comunicação entre o professor de capoeira e as professoras é algo essencial para que esta vivência possa ser a mais rica possível, explorando diversas possibilidades trazidas pela arte da capoeira para crianças e adultos, ajudando a consolidar as relações entre os sujeitos através de boas práticas de convivência e de respeito a si e ao outro, para que assim as vivências pedagógicas partam do conceito educacional, e não de ações isoladas. Sobre as instituições de Educação Infantil, Oliveira (2012, p. 70 apud PARECER CNE/CEB n. 20/2009, p. 06) infere que:

*[...] as instituições de Educação Infantil são lugares com função sociopolítica e pedagógica, onde são produzidas novas formas de sociabilidade e de subjetividades comprometidas com a democracia, com a dignidade da pessoa humana, com o reconhecimento da defesa do meio ambiente e com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional linguística e religiosa que ainda marcam nossa sociedade.*

As atividades que integram capoeiristas e professores objetivando o desenvolvimento de propostas pedagógicas conjuntas fortalecem um sentimento de trabalho em equipe que potencializa a mediação do ensino e aprendizagem das relações étnico-raciais através da capoeira. Segundo as professoras, a importância da capoeira da Educação Básica, especificamente na Educação Infantil, faz-se importante, pois, conforme Armada:

*Constrói uma valorização da cultura afro-brasileira (Armada, 2016).*

Esta afirmação ecoa no discurso de outras colaboradoras, porquanto a pesquisa apontou que as professoras, em sua totalidade, percebem que a capoeira traz inúmeros benefícios às crianças no contexto da educação formal. Para Rasteira: “Na Educação Infantil a capoeira ajuda as crianças a exercitarem a mente, estimula a percepção, trabalham suas habilidades e capacidades de interpretação e organização das informações, musicalidades, instrumentos e outros (Questionário<sup>26</sup>, 2016).

A capoeira que se propõe ser inclusiva deve ser cuidadosa em seus métodos e em suas bases pedagógicas. Deve promover a reflexão e o exercício diário de valores. Deve ter como base a afetividade e o estabelecimento de vínculos saudáveis e construtivos que contribuam para a formação da identidade dos seus praticantes (SILVA; HEINE, p. 117).

A inclusão através da capoeira propicia um ambiente favorável à interação e reflexão entre os participantes, sejam eles crianças ou adultos, a partilha dos saberes acontece durante a vivência, seja dentro ou fora da sala de aula, apresentase como uma abordagem lúdica que possibilita experiências com manifestações culturais afro-brasileiras.

É importante assegurar que as práticas culturais estejam presentes em todas as etapas educacionais, a fim de se garantir experiências múltiplas que valorizem diferentes culturas e contribuam para o não silenciamento no que diz respeito às manifestações culturais africanas e afro-brasileiras, historicamente marginalizadas no Brasil. Tendo em vista as respostas analisadas, as professoras identificaram durante sua prática docente alguns problemas no que se refere às relações étnico-raciais no contexto da Educação Infantil. Meia Lua de Compasso e Aú com Rolê, quando questionadas se já presenciaram alguma forma de discriminação na instituição onde atuam, afirmaram:

*Sim. Na relação criança/criança. Uma criança não queria manter contato em hipótese nenhuma com outra criança de pele negra<sup>27</sup> (Meia Lua de Compasso, 2016).*

---

<sup>26</sup> Optamos por manter o registro original das respostas das colaboradoras tal como se apresenta nesse instrumento.

<sup>27</sup> Pele negra é o termo utilizado pela maioria das professoras quando responderam ao questionário para identificar o que é ser negro.

*Elas não queriam brincar com o colega de pele escura, ou fazer par na apresentação, ou simplesmente representar os negros (Aú com Rolê, 2016).*

Diante desses relatos descritos pelas professoras, há um dado significativo: metade das professoras que participaram da formação continuada afirmou ter presenciado alguma forma de discriminação ou preconceito na instituição por parte das crianças em relação aos seus colegas de sala de aula. Esse dado merece de nossa parte uma reflexão, à medida que devemos considerar que a instituição vem desenvolvendo ações permanentes desde 2011 com as questões étnico-raciais.

Nesse contexto, em que as professoras têm detectado formas de reprodução da discriminação e preconceito, observamos que existe uma mobilização da comunidade escolar objetivando combater essas práticas através de atividades lúdicas que positivem a identidade negra e o respeito às diferenças. Como já observado no Projeto Pedagógico da Creche e Pré-Escola Municipal Alcide Cartaxo Loureiro (2017, p. 11), há menção a este respeito:

A interação é neste contexto o espaço da formação de vínculos do desenvolvimento da linguagem, de brincadeira, da diversidade, do reconhecimento de si e do outro, de conquista, ou seja, é o espaço da vivência e ressignificação de sentimento se da existência. Na interação com o adulto a mediação surge como instrumento que possibilita o contato da criança com o mundo, ajudando-a a compreendê-lo e agir sobre o mesmo. Enquanto que a interação com outras crianças mesmo de diferentes faixas etárias, a brincadeira é o recurso que significa esta relação onde a imaginação, o faz de conta e a realidade se misturam e se constituem em referências para a construção.

A instituição tem buscado a formação continuada como forma de auxiliar o corpo docente na busca por metodologias que venham a promover ações de sucesso no que diz respeito à educação para as relações étnico-raciais. Ações estas que, como vemos na citação acima, prezam pela vivência, formação de vínculos, brincadeiras, ou seja, pelo fortalecimento dos laços afetivos na busca por um espaço de respeito aos direitos humanos.

Numa sociedade que tem tantas formas de representar o que é ser “Negro/Preto”, ao indagarmos se as professoras desta instituição percebem o que é ser negro/preto, obtivemos as seguintes respostas:

*É ter identidade étnica representada por sua cor (Rabo de arraia, 2016).*

*Não vejo diferença entre ser negro ou branco. Para ser mais exata, gostaria de ter nascido com essa cor (Meia Lua de Compasso 2016).*

*Felizmente, ser negro é ser normal, mas a sociedade ridiculariza e desvaloriza o ser humano somente por sua cor de pele. Eu particularmente amo minha cor (Aú com Rolê, 2016).*

*Um ser humano igual a mim. Sujeito que sofre discriminação, uma vez que a sociedade ainda sustenta o conceito de inferioridade desse importante grupo social (Chapa de Frente, 2016).*

Mediante os relatos das docentes, é possível afirmar que sete das dez professoras que responderam ao questionário fizeram referência à cor da pele para definir o que, para elas, seria uma pessoa negra, mas também fizeram referência a outras características, como determinação, cidadania, raízes e descendência africana. Ademais, ser negro as remeteu a:

*Luta, atitude e determinação (Rasteira, 2016).*

Partilhamos das mesmas percepções, consideramos que existe uma lacuna a ser preenchida, pois sabe-se que existe preconceito e discriminação voltados à questão étnico-racial. Silva (2007, p. 490) destaca que:

[...] o referido texto legal, que o processo de educar as relações entre pessoas de diferentes grupos étnico-raciais tem início com mudanças no modo de se dirigirem umas às outras, a fim de que desde logo se rompam com sentimentos de inferioridade e superioridade, se desconsiderem julgamentos fundamentados em preconceitos, deixem de se aceitar posições hierárquicas forjadas em desigualdades raciais e sociais

A educação para o reconhecimento, valorização e respeito à pluralidade promove mudanças importantes que vêm a incorporar na sociedade a construção de ações antirracistas, haja vista que se compromete com a educação para as relações étnico-raciais.

Para dar conta dessa demanda, é necessário que as formações, inicial e continuada, abram espaço em seu currículo para introduzir essas reflexões e

promover ações de combate ao preconceito e discriminação contra as pessoas negras. Diante dessa problemática, questionamos as professoras se tiveram acesso à formação continuada abordando a temática Diversidade Étnico-Racial. As respostas apresentadas foram as seguintes:

*Sobre o tema, infelizmente não (Meia Lua de Compasso).*

*A formação é oferecida pela rede de ensino, mas não participei (Aú).*

*Nenhuma (Abença).*

*Ano passado fiz uma formação e foi bom! Mas não acho que essa temática seja muito continuada, ainda é muito restrita (Aú com Rolê, 2016).*

Conforme registro nos relatos, a maioria das professoras da Unidade de Ensino, no total de oito das dez professoras, afirmou que, em outubro de 2016, não tiveram formação continuada voltada à temática da Diversidade Étnico-Racial abordada. Gomes (2003, p. 173) destaca:

Compreender a complexidade na qual a construção da identidade negra está inserida, sobretudo quando levamos em consideração a corporeidade e a estética, é uma das tarefas e desafios colocados para os educadores. Deveria, também, ser uma das preocupações dos processos de formação de professores quando estes discutem a diversidade étnico-cultural. Os professores trabalham cotidianamente com o seu próprio corpo. O ato de educar envolve uma exposição física e mental diária. Porém, ao mesmo tempo em que se expõem, os educadores também lidam com o corpo de seus alunos e de seus colegas.

Como se observa, é necessário (re) pensar o currículo dos cursos de formação de maneira a discutir sobre diversidade étnico-racial, considerando todos os povos e suas diferentes histórias e manifestações culturais. O racismo é algo presente no Brasil e no mundo, e não é diferente em Campina Grande-PB. Trata-se de uma questão que atinge diretamente a qualidade da educação, como mostram diversos estudos e pesquisas. A respeito da formação de professores, Ibernón (2009, p. 34) se posiciona:

Em todo o país, em todos os textos oficiais, em todos os discursos, a formação permanente ou capacitação começa a ser assumida como fundamental para alcançar o sucesso nas reformas educativas. No entanto, já não é tão habitual que se estabeleçam estruturas e propostas coerentes que se possibilitem uma maior inovação uma maior inovação dos processos educativos das instituições de ensino e, muito menos, nestes tempos, que predominam governos de cunho conservador e políticos neoliberais (com algumas exceções e muitas contradições).

A formação docente precisa ser garantida, com qualidade e de forma a possibilitar que o professor tenha acesso a ela, promovendo ações que possam incentivar e garantir a sua participação em tais cursos. No que diz respeito à formação inicial e continuada dos professores, ainda temos muito a caminhar para garantir, de forma colaborativa, a participação de todos no processo de reflexão, construção, participação e transposição da teoria para a prática e nas Unidades de Ensino. Por essa razão, o produto de nossa dissertação se pautou na formação continuada de professores regentes e capoeiristas como forma de implementar uma colaboração para minimizar a lacuna aqui apresentada.

A divulgação das experiências vivenciadas nas Unidades de Ensino pode desencadear ações de combate aos preconceitos, aqui já citados, assim como a ampliação do acesso às informações e ao rompimento com o modelo eurocêntrico que ainda permeia as nossas instituições. O rompimento com o modelo de branqueamento se faz necessário, no sentido de dar melhores condições para que uma educação voltada à valorização da diversidade étnico-racial seja vivenciada através de práticas ou de ações efetivas.

Segundo o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, ações educativas de combate às discriminações e ao racismo são necessárias; entre elas:

A conexão dos objetivos, estratégias de ensino e atividades com a experiência de vida dos alunos e professores, valorizando aprendizagens vinculadas às suas relações com pessoas negras, brancas e mestiças, assim como as vinculadas às relações entre negros, indígenas e brancos no conjunto da sociedade; a crítica pelos coordenadores pedagógicos, orientadores educacionais, professores, das representações dos negros e de outras minorias nos textos, matérias didáticos, bem como providências para corrigi-las; [...] Valorização da oralidade, da corporeidade e da arte, por



exemplo, como a dança, marca da cultura de raiz africana, ao lado da escrita e da leitura [...] (BRASIL, 2013, p. 93).

Ressalta-se, portanto, que os processos de ensino e aprendizagem devem se pautar na compreensão e valorização do fazer e saber fazer da cultura afro-brasileira. Dessa forma, a capoeira como manifestação cultural dessa cultura tem papel fundamental nesse processo. A tarefa não é apenas dos graduados, instrutores, contramestre e mestres de capoeira, mas, no contexto das Unidades de Ensino formais, devem também ser abordadas pelos professores e professoras regentes, com o objetivo de implementar a capoeira nas práticas pedagógicas das instituições de ensino de forma inter-transdisciplinar. O Plano Municipal de Educação de Campina Grande prevê, na estratégia 12.12:

Fazer adesão à programas de formação continuada presencial, semipresencial e a distância para gestores(as) públicos e profissionais da Educação Pública, em regime de colaboração com as Universidades, Agências Formadoras e Movimentos Sociais, tendo como base as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, Ensino de História e Culturas Africana, Afro-brasileira e Indígena (PMCG, 2015, p. 88).

Sob essa estratégia prevista pela PMCG (2015), verifica-se que a Rede Municipal de Ensino da cidade supracitada já dispõe de documentos que induzem e ampliam a criação de formações continuadas. Contudo, os dados obtidos por esta pesquisa apontam que, na Unidade de Ensino onde o estudo foi realizado no ano de 2017, a formação voltada à temática étnico-racial ainda não chegou à maioria das docentes. Essa luta, que não é de um, mas de todos, parte da premissa de que a diversidade social, racial e cultural deve se fazer presente nas vivências durante todo o ano, de forma que dialogue com projetos desenvolvidos nas Unidades de Ensino. A temática étnico-racial não deve ser vista como algo “à parte”, que deve ser trabalhado numa determinada data ou eixo temático, mas, sim, deve ser incluída em todas as áreas de conhecimento, de forma a compor os direitos de aprendizagem das crianças, dialogando com no caso da Educação Infantil,

Oferecendo condições e recursos para que as crianças usufruam seus direitos civis, humanos e sociais; 9 Assumindo a responsabilidade de compartilhar e complementar a educação e

cuidado das crianças com as famílias; 9 Possibilitando tanto a convivência entre crianças e entre adultos e crianças quanto à ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas; (DCNEI, 2010, p. 17).

A demanda da questão, no entanto, não é uma pauta exclusiva das Unidades de Ensino, como mencionam as DCNEI. A aprendizagem envolve dois contextos: familiar e escolar. Portanto, as ações promovidas pelas instituições devem ter como público alvo não apenas as crianças, mas também a comunidade escolar e a família, pois sua participação nas unidades formais de ensino é primordial.

E experiência docente com o trato da temática Diversidade Étnico-Racial apresenta possibilidades para que os sujeitos, através da simbologia das manifestações culturais, possam ser problematizados, e que a discriminação e o racismo não passem despercebidos por parte da comunidade escolar. Constatamos, através da observação e registro em diário de campo, que quando se colocam as questões raciais em pauta, através de estudos e ações pedagógicas, as manifestações de preconceito e discriminação perdem força. Este não é um processo simples nem rápido nas instituições de ensino. É edificado na prática docente diariamente, subsidiada pela formação inicial e continuada.

## **4.2 A CAPOEIRA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NAS NARRATIVAS DE CAPOEIRISTAS**

Neste item, analisaremos os posicionamentos dos capoeiristas que atuam na unidade para, a partir de sua fala, identificar as questões que perpassam o cotidiano desta na Unidade de Educação Infantil. As vivências com a capoeira na instituição ocorreram nos anos de 2016 e 2017. Nesse período, eles atuaram como voluntários<sup>28</sup>, tendo em vista que, segundo a gestora, a creche não conta mais com o auxílio desses profissionais. Ela relatou que:

---

<sup>28</sup> “Há um entendimento crítico sobre determinados tipos de trabalho voluntário que servem ao descumprimento das funções básicas do Estado em áreas prioritárias, como educação e saúde, transferindo-se atividades que requerem a presença de profissionais capacitados, com vínculo permanente, para trabalhadores voluntários que podem ou não ser igualmente capacitados para as mesmas funções. Dessa forma, observa-se que a interpretação de trabalho voluntário é bastante polêmica, sendo que a sua concepção e valoração sofreram modificações ao longo da história” (GUIMARÃES, SOARES; CASAGRANDE, 2012, p. 80).

*Desde 2015, não existe mais um profissional cedido pela Secretaria de Educação para desempenhar essa função na instituição. [...] houve aulas de capoeira nos últimos anos na unidade, mais de forma esporádica, não havendo continuidade no trabalho (Gestora educacional, 2016).*

Sendo assim, mobilizamo-nos e encontramos dois voluntários da Escola Mukambu de Capoeira Angola da Paraíba (EMCAP), que se dispuseram a ministrar vivências semanais, duas vezes por semana, às terças e sextas-feiras, na unidade, de forma a atender a todas às crianças de zero a cinco anos. Ao serem indagados sobre o que é ser negro, eles responderam:

*Ser negro é ter dignidade, respeito, amor e felicidade. Também é lutar pelo direito de ir e vir sem ter medo de ser feliz (Chapa de Costas, 2016).*

*Ser forte, para ter que enfrentar diversas situações diárias a partir da cor da pele (Meia Lua, 2016).*

Para ambos, a questão da negritude está intimamente ligada à luta e conquista de direitos, quando a cor da pele impõe dificuldades não experimentadas pelas pessoas que são vistas como “brancas”. Assim, para elas, ser negra é um desafio diário na busca por igualdade.

Observamos que ambos têm intrínseca a crença de que a negritude está ligada à luta, resistência, ao enfrentamento diário de ser, ou seja, ser negro é “ser forte”, é “lutar pelo direito de ir e vir”. Meia Lua afirmou: “acredito que seja um bom trabalho para a escola, pois sinto que vem agradando os membros de toda a comunidade escolar” (Questionário, 2016). Pontua:

*importante, porque apenas não trabalha com jogos de capoeira e sim com a interação social psicologia e mental, com a musicalidade, interpretação, etc. (Chapa de Costas, 2016).*

Para ambos, as vivências vêm sendo positivas, tanto na interação com as crianças quanto com a equipe da unidade. Nesse sentido, Meia Lua afirma: “*Sinto que vem agradando*”. Como observamos, há uma preocupação em agradar não só às crianças, mas à comunidade escolar como um todo. Para eles, trabalhar com as professoras regentes desta Unidade de Ensino mostra que:

*São profissionais capacitados que possuem um carisma de si para com seus alunos (Chapa de Costas, 2016).*

*No princípio, notei que a reação foi a de observar como é realizado o trabalho; posteriormente, passaram a participar e interagir de algumas aulas (Meia Lua, 2016).*

Diante dessas declarações, observou-se que, aos poucos, as regentes começaram a interagir com as vivências, segundo o relato dos capoeiristas. Sobre a importância da capoeira na Creche e Pré-Escola Municipal Alcide Cartaxo Loureiro, Chapa de Frente afirma que:

*A importância da capoeira na escola é, como posso dizer, bom, a capoeira é importante, né? No meu ponto de vista, a capoeira é importante porque, né, é uma difusão da cultura negra, e dentro dessa difusão, né, o movimento da capoeira dentro da escola, ela vem resgatando crianças, jovens e viabilizando, né, o ensino e aprendizagem das mesmas, e mostra um caráter diferencial de capoeira com outras temáticas, por exemplo, a capoeira ela trabalha não só com o jogo da capoeira em si, mas a musicalidade, né, a oralidade, o discernimento, o respeito e todos esses fatores que englobam o movimento do ser humano (Chapa de Frente, 2017).*

Observamos que Chapa de Frente tem a capoeira não apenas como algo que vem a contribuir com a questão corporal, mas que essa arte possibilita a difusão da cultura negra, a percepção e valorização do povo negro e sua cultura. Meia Lua concebe a capoeira nas instituições de Educação Infantil nos seguintes termos:

*A capoeira é ferramenta importante pra o auxílio do desenvolvimento da criança, né, na fase da educação infantil, é... pode ajudar no desenvolvimento motor, sensório-motor da criança e vários aspectos do desenvolvimento infantil da criança, né, atividade lúdica, né, dentro da Educação Infantil, a capoeira é uma atividade lúdica e pode trazer noutros aspectos também da cultura popular, como samba de roda, Maculelê, a questão da musicalidade. É para desenvolver também o sistema psicomotor, inclusive através da musicalidade, é de fundamental importância esse trabalho (Meia Lua, 2017).*

Percebemos, a partir do relato de Meia Lua, que ele situa a capoeira como abordagem de ensino e aprendizagem que, através da ludicidade, desenvolve diferentes habilidades com a criança. Mas também faz um chamamento para que outras manifestações culturais, como o Maculelê e o samba de roda, sejam incluídas

nas instituições. Quando questionados sobre as possíveis dificuldades que eles encontraram na implementação de sua prática na instituição de Educação Infantil, Chapa de Frente afirma:

*Assim, a maior dificuldade na verdade é a questão dos horários, né, por conta de, se a gente começar, por exemplo, de uma eles têm chegado do almoço, se chegar de três, eles têm saído do recreio, do lanche, né, e assim, a criança fica de barriga cheia, que não é o ideal que se faça exercícios de barriga cheia, mas fora isso a gente não encontrou barreira, paradigma que possa impedir os movimentos das atividades (Chapa de Frente, 2017).*

Observamos, a partir desse relato, ser necessário não apenas ao profissional de capoeira, como também aos demais que realizam atividades em creches e Pré-Escolas, adequarem-se à rotina das crianças, porquanto essa etapa da Educação Básica tem suas especificidades, como a rotina das crianças, por exemplo. Meia Lua acrescenta:

*As dificuldades ainda é um pouco, um espaço adequado pra atividade de capoeira, a gente tem que sempre improvisar um pouco e também ainda hoje é muito forte a questão de religiosidade, né, de alguns pais que entendem a capoeira como religião, acham que a capoeira tem alguma ligação com a religião de matriz africana e alguns pais têm resistência em deixar os filhos praticarem as atividades (Meia Lua, 2017).*

Nos relatos, ambos os capoeiristas afirmaram não encontrar dificuldades quanto à acolhida por parte dos profissionais da instituição. Contudo, chamaram a atenção para questões estruturais, tais como a falta de um espaço reservado à prática cultural e esportiva e a adaptação aos horários. Tais observações e interações, quando dialogadas com a equipe da instituição, produzem resultados na sala de aula e no fazer pedagógico. Quando não, podem deixar uma lacuna que poderia ser preenchida com a participação de todos durante encontros pedagógicos.

Segundo as professoras, no que se refere à inclusão da capoeira nas atividades pedagógicas, quatro das dez docentes afirmaram que nunca desenvolveram nenhuma atividade envolvendo a capoeira. As demais relataram:

*Sim, o batismo dos cordões (Ponteira, 2016).*

*Sim. Trabalhamos nesta instituição de ensino o projeto que evidencia essa cultura (Meia Lua de Compasso, 2016).*

*Sim. Apresentação de roda de música e dança em eventos (Abença, 2016).*

*Sim. Em projetos trabalhando a cultura afro-brasileira, dramatizações e quando muito envolvida a própria criança espontaneamente brinca de capoeira (Aú com Rolê, 2016).*

*Sim. Em uma de nossas apresentações na Mostra Afro, incluímos a roda de capoeira (Aú, 2016).*

A partir da análise dos dados acima, observamos que metade das professoras regentes afirmou já ter desenvolvido ações que incluem a capoeira. Tendo em vista que, desde 2011, atividades com a capoeira são desenvolvidas na instituição, mas não de forma contínua (como já documentado neste trabalho). Segundo entrevista realizada com a gestora, Aú, ela descreve a formação continuada na perspectiva da diversidade étnico-racial tendo a capoeira como ação pedagógica:

*Tudo que vem para acrescentar, não é, para nosso fazer é de grande importância. Então, acredito que a formação ela veio para somar a um trabalho que é desenvolvido, né? Eu acho que também pra trazer um novo olhar, porque muitas vezes a gente percebe, a gente trabalha a capoeira, mas, mais voltada para o professor de capoeira, né? Então, a gente muitas vezes trabalha, mas de forma que a gente acha que é superficial, vamos dizer assim. E não é preciso ser um professor de capoeira, um capoeirista, não é? Então, acredito que a formação veio trazer esse olhar também, pra mostrar que nós também, mesmo não sendo capoeirista, não sabendo capoeira, né, a roda em si, a dança, o jogo. Mas a gente pode abordar essa temática com os meninos e, que vai contribuir para que eles possam perceber a questão étnico-racial de uma forma, né, diferente também do que a gente já está habituado a trabalhar (Entrevista, 2017. Grifo nosso).*

Segundo Aú, embora vivências venham sendo realizados representando a capoeira, essas ações são, segundo ela:

*Mais voltadas para o professor de capoeira, né? Então a gente muitas vezes trabalha, mas de forma que a gente acha que é superficial (Entrevista, 2017).*

Partindo deste princípio, consideramos importante a implementação da capoeira da Educação Infantil, objetivando o diálogo entre capoeiristas e professores/as regentes para assim elaborar e vivenciar atividades menos superficiais abordando essa arte. O fato de que não havia vivências de capoeira desde o início do ano aponta que, sem tais vivências, as atividades voltadas à sua existência ainda não estavam sendo desenvolvidas no contexto curricular, inseridos em todas as turmas.

Indagamos aos capoeiristas se ambos gostariam de acrescentar algo, sugestões, críticas ou mensagens que julgassem importantes de serem registradas para que viessem a contribuir com professores e capoeiristas que desenvolvem ou querem desenvolver esse trabalho em Unidades de Educação Infantil. E eles acrescentaram:

*É... Na verdade, assim, queria dar uma sugestão para os gestores e para os professores, né, que aderisse mais, né, não só à capoeira, mas todo o segmento da cultura negra, da cultura afro, porque falar de diversidade não é fácil, nunca foi fácil e nem vai ser fácil. Então, a gente tem que lutar, persistir, é com a força e a vontade, né, e sem ter vergonha de ser feliz, porque pra gente da população negra é felicidade ter a capoeira, o samba de roda, ter o Maracatu, coco de roda, ter outras, né, diversidades dentro da escola, por exemplo, ultimamente se tá só trabalhando muito a capoeira, aí todo mundo está maquinado só na capoeira, tendo outros paradigmas por perto também, Maculelê, para se trabalhar o samba de roda, então essa sugestão ela fica! Fica a dica para vocês, professores e gestores (Chapa de Frente, Entrevista, 2017).*

Meia Lua enfatizou a importância de se ter um espaço reservado à prática de capoeira e outras atividades culturais e esportivas. Segundo ele:

*Acho que é mais essa questão nas escolas e nas creches, também de um espaço para atividade física, não só para capoeira, mas um espaço que possibilite é... os profissionais de capoeira e outras atividades como, por exemplo, o karatê, o judô. Um espaço específico para trabalhar com as crianças, né, acho que a dificuldade maior hoje em dia é essa (Meia Lua, Entrevista, 2017).*

Essas contribuições vêm trazer a reflexão de quem está atuando nas unidades de Educação Infantil divulgando a capoeira através de sua prática, sobretudo daqueles que enfrentam desafios e doam seu tempo para que cada vez

mais crianças possam vivenciar esta manifestação cultural afro-brasileira. Assim sendo, é importante que participemos dessa reflexão ao lado dos capoeiristas para juntos melhoramos e expandirmos a prática da capoeira na/da Educação Básica nas unidades educacionais.

Para intervir nessa realidade, acreditamos que o ideal fosse a prática efetiva da capoeira, mas, diante das inúmeras dificuldades para que tal ação ocorra, atividades pedagógicas podem ser desenvolvidas pelos professores regentes, independentemente de haver outras ações que poderiam fomentar esta discussão e a elaboração de vivências que trouxessem esta manifestação cultural para as instituições. Diante disso, sugerimos que, através de material didático, os docentes pudessem ter suporte para vivenciar a capoeira.

Posteriormente, durante a formação que ministramos, disponibilizamos para o acervo permanente da instituição material para fundamentação teórica voltado para a capoeira e a Educação Infantil. Eles foram trazidos para as rodas dialógicas durante a formação continuada e apresentados como fontes de apoio para o trabalho a ser realizado na instituição. Entre eles, utilizamos: *História e Cultura Africana e Afro-brasileira na Educação Infantil* (BRASIL, 2014), além de livros que trazem atividades intituladas *Projeto: capoeira*, nas páginas 85-124; *Educação Infantil e práticas promotoras de igualdade racial* (MEC, 2012).

Todos estão disponíveis gratuitamente na Internet. Outro livro disponibilizado foi o Dossiê: *Inventário para registro e salvaguarda da capoeira como patrimônio Cultural do Brasil*. A título de empréstimo, disponibilizamos para o uso e desenvolvimento de atividades no ano de 2017 os seguintes livros paradidáticos: *Mestre Gato e Comadre Onça*, de Carolina Cunha (2011); *Pastinha: o menino que virou Mestre de capoeira*, de José de Jesus Barreto (2011); *Capoeira*, de Sônia Rosa (2013); *Berimbau mandou te chamar*, de Beatriz Hetzel (2008) e *O Herói de Damião em a Descoberta da Capoeira*, de Iza Lotito (2006).



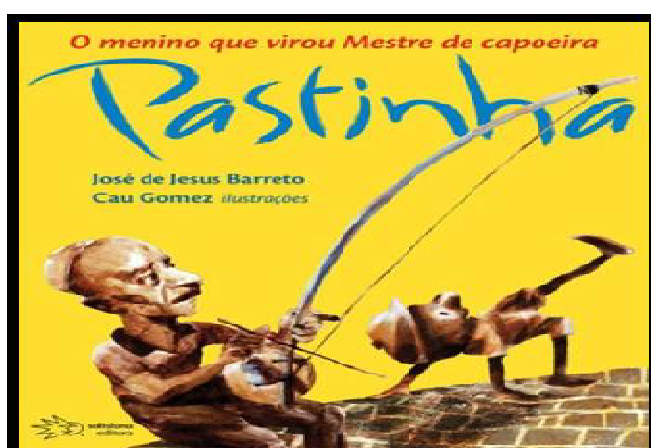
**Figura 3 - Mestre Gato e Comadre Onça.**



Fonte: Carolina Cunha (2011).

Este livro conta as aventuras de Mestre Gato com seu berimbau pelo mundo. Na história, ele segue por um caminho pelo qual nunca havia indo antes. No meio da floresta, encontra um local ideal para jogar capoeira e faz daquele lugar sua morada permanente. Em sua nova morada, começa a ministrar vivências de capoeira a outros animais da floresta. Porém, todos temem uma onça que vive cercado o local, pois, se ficarem distraídos durante a vivência, pode ser a morte certa. A obra acompanha um CD que contém músicas de capoeira. Outro livro foi *Pastinha: o menino que virou Mestre de capoeira*:

**Figura 4 - Pastinha: o menino que virou Mestre de capoeira.**

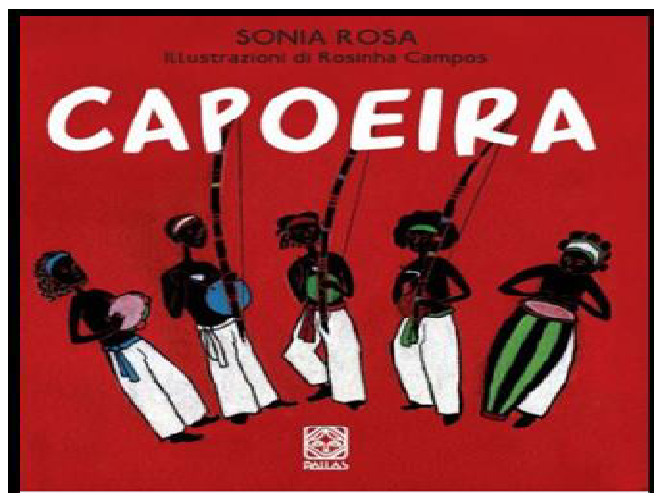


Fonte: José de Jesus Barreto (2011).

Este livro conta, numa linguagem adaptada para crianças e jovens, a história de Mestre Pastinha – um dos ícones da Capoeira Angola. A história se passa na

Bahia e relata como o Mestre Pastinha começou sua vida de capoeirista. Na Figura 3, apresentamos o livro *Capoeira*, de Sônia Rosa (2013):

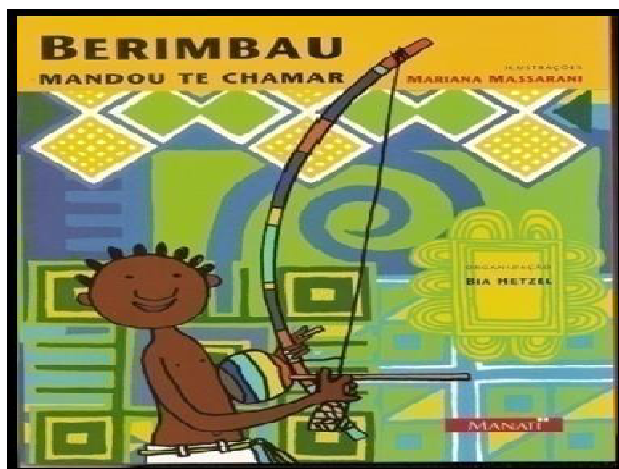
**Figura 5 - Capoeira.**



Fonte: Sônia Rosa (2013).

Neste livro, que é o primeiro da coleção *Lembranças Africanas de Sonia Rosa*, traz a capoeira, com todo o seu encanto e gingado. Fala do continente africano e de como os negros bantos de Angola vieram escravizados para o Brasil. A obra traz a capoeira em versos, de uma forma lúdica e poética. Na Figura 4, sugerimos o livro *Berimbau mandou te chamar*, de Beatriz Hetzel (2008):

**Figura 6 - Berimbau mandou te chamar.**



Fonte: Betariz Hetzel (2008).

Este livro traz cantigas de capoeira e belíssimas ilustrações, através das quais estimula a leitura e desperta o interesse pela musicalidade e tradição oral. Seus inúmeros versos e cantigas narram a trajetória, luta e resistência do povo negro. Apresenta em suas páginas a história, o ritmo e a energia dos instrumentos musicais presentes na capoeira. As ilustrações são um lindo convite à prática da arte, oferecendo leitura e reflexões sobre a cultura afro-brasileira. Na Figura 5, apresentamos o livro *O herói de Damião em a Descoberta da Capoeira*, de Iza Lotito (2006):

**Figura 7 - O Herói de Damião em a Descoberta da Capoeira.**



**Fonte:** Iza Lotito (2006).

Nesta obra literária, Damião é um menino que não se vê representado nos heróis que vê à sua volta, seja na televisão ou nos filmes. Ele começa a participar de uma roda de capoeira e aprende alguns golpes e movimentos da Capoeira Angola e descobre que na capoeira ele pode ser um herói, fazendo contato com a identidade e valor do povo negro através desta manifestação cultural imaterial. Ele se torna, então, um herói.

Disponibilizamos esses livros para que os professores regentes tivessem acesso não apenas à formação continuada, mas também a materiais de apoio pedagógico para que desenvolvessem atividades com a capoeira sem o auxílio dos professores de capoeira, de forma a incorporar a temática no currículo da unidade de ensino e aprendizagem. Nesse contexto, observando a dinâmica da instituição de Educação Infantil, suas peculiaridades e necessidades, buscamos construir uma

formação partindo do diálogo de forma a atender às demandas da instituição através de suas necessidades diante da temática.

#### **4.3 EDUCAR NAS VIVÊNCIAS AFROBRASILEIRAS: A FORMAÇÃO DOCENTE E O LUGAR DA CAPOEIRA (O PRODUTO)**

A partir do que já foi exposto, considerando a realidade com a qual nos deparamos, organizamos uma formação continuada como produto de nossas ações, que foi ministrada em 20h/a, contemplando professoras, gestora, supervisora educacional e aberta a todos os funcionários e capoeiristas da Creche e Pré-Escola Municipal Alcide Cartaxo Loureiro. A formação foi organizada em quatro encontros presenciais realizados na Unidade Educacional.

Construímos em conjunto uma proposta pedagógica que viesse ao encontro das necessidades da instituição em relação ao trabalho voltado à Diversidade Étnico-Racial através da capoeira. Essa construção se deu primeiramente a partir dos dados coletados em campo de pesquisa e teve continuidade à medida que a formação foi acontecendo, levando em conta as demandas apresentadas pelos docentes, de modo a possibilitar que a teoria e os dados coletados ao longo da pesquisa fossem refletidos e colocados em prática na sala de aula. Buscamos avaliar a teoria e a prática para, desta forma, levar a comunidade escolar a perceber a importância da capoeira como abordagem educativa para a educação étnico-racial.

As atividades para a formação desenvolveram-se em três etapas: Planejamento e preparação das aulas; Minистраção de aulas e Acompanhamento das aulas e de atividades de avaliação, sob a supervisão da Profa. Dra. Patrícia Cristina de Aragão.

A formação foi realizada na unidade de Educação Infantil em horário noturno, quando as crianças não estavam sendo atendidas, nos dias 14 e 28 de março de 2017, 18 de abril e 06 de junho de 2017. Contemplamos a capoeira e as questões étnico-raciais de maneira inter-transdisciplinar. Para dialogar com os temas integradores<sup>29</sup> vivenciados na Unidade de Educação Infantil, recorreremos a autores, documentos e leis que norteiam esta modalidade educacional.

---

<sup>29</sup> Escola, Família e Comunidade – Construindo Valores; Meio Ambiente e Diversidade Cultural – Conhecendo nossas raízes e nossa história; Direitos Humanos - É preciso conhecer e vivenciar, e, por último, Cidadania e Saúde – Cuidando do Bem-Estar Coletivo.

**Figura 8** - Material levado no primeiro dia de formação.



**Fonte:** Ana Ivazaki, 2017.

As professoras participaram ativamente e durante a formação indagaram sobre a história da capoeira, refletindo sobre as possibilidades de desenvolvimento de atividades com essa arte. Foram discutidas questões como a falta de literatura didática e paradidática para desenvolver um projeto a partir da capoeira. Questionaram sobre as diferentes versões da história da capoeira, bem como sobre o surgimento e a origem de seu nome. Algumas desconheciam a existência de modalidades diferentes da prática dessa arte, como *Regional* e *Angola*. Esta formação contribuiu para esclarecer diversos aspectos da cultura afro-brasileira, da formação de professores e da capoeira.

Os livros didáticos levados na primeira formação vieram a contemplar uma lacuna observada durante a aplicação dos questionários, quando percebemos a carência de material que pudesse fundamentar teoricamente as ações pedagógicas do professorado.

O grupo que participou da formação se manteve bastante motivado, dando sugestões e propondo atividades, tais como: uma mostra pedagógica que tratasse da capoeira, objetivando o aprofundamento sobre esta manifestação cultural; outra proposta foi a construção de planos de aula para todas as turmas, separados por faixa-etária, inserindo a capoeira, bem como a inclusão de literaturas infantis que enfocassem a capoeira. Também trouxeram uma inquietação a respeito da importância da formação continuada, embora pontuando que gostariam que a formação fosse ministrada num horário em que todos pudessem participar.

Entretanto, após consulta com as demais professoras e funcionários que não podiam se fazer presentes no contra-turno de trabalho, foi constatado, após

pesquisa *in loco*, que este horário teria de ser durante o dia, entre segunda e sexta-feira, quando as crianças estavam sendo atendidas. Isto impossibilitou que todos pudessem participar da formação.

**Figura 9** - Momento de formação continuada na Unidade de Educação Infantil.



**Fonte:** Ana Ivazaki, 2017.

A partir das rodas de conversa, observamos que a maior demanda das professoras era em relação à proposta de atividades práticas. Assim, a importância da formação continuada se deu principalmente pelo fato de trazer materiais, livros, textos, documentos, vídeos e músicas que vieram a enriquecer o diálogo e o acervo da instituição, trazendo a proposta de se desenvolver atividades voltadas à educação para as relações étnico-raciais através das vivências e valorização da capoeira, mesmo que em algum momento a instituição não pudesse contar com a presença dos capoeiristas, como já ocorreu em outros momentos.

Durante a formação, discorremos sobre a possibilidade da capoeira e sua ampliação na Educação Infantil na perspectiva de inclusão social da criança, no eixo integrador *Direitos humanos: é preciso conhecer e vivenciar* e nos demais eixos. Enfocamos os seguintes temas: a articulação da capoeira e sua efetiva implementação na Educação Infantil; a *VI Mostra Afro-Brasileira*, a ser realizada no ano de 2017, voltada às experiências educativas com a capoeira; o conhecimento da capoeira entre as docentes da Educação Infantil; como a vivência pedagógica com a capoeira permite a vivência da alteridade, ética e inclusão educativa na criança na unidade; o material pedagógico da capoeira mediatizado pelo IPHAN. Através desses temas, apresentamos as possibilidades da Capoeira da Educação Básica:

a) Integração da capoeira da Educação Infantil; b) Reconhecimento, a partir da capoeira, da diversidade étnica entre as crianças; c) As professoras, ao adentrarem no conhecimento, podem trazer para a Unidade de Educação Infantil a valorização do outro negro/a (criança) e suas diferenças no contexto social; d) Vivências pedagógicas a partir da música AEIOU; e) Dificuldades e desafios de introduzir a capoeira no trabalho que já vem sendo desenvolvido na perspectiva da educação para as relações étnico-raciais. Entre as cantigas de capoeira, uma foi citada como possibilidade para desenvolver ações pedagógicas com as crianças, uma cantiga e Abadá Capoeira:

A E I O U

(Abadá Capoeira)

(coro)

A E I O U

U O I E A

A E I O U

Vem criança vem jogar

Eu aprendi a ler  
aprendi a cantar  
e foi na Capoeira  
que eu aprendi a jogar

(coro)

Eu estudo na escola  
e treino na academia  
eu respeito a minha mãe  
o meu pai e minha tia

(coro)

Sou criança sou pequeno  
mas um dia eu vou crescer  
vou treinando Capoeira  
pra poder me defender

(coro)

Capoeira é harmonia  
é amor no coração  
Capoeira tem criança  
o futuro da nação

(coro)

No que diz respeito à avaliação das professoras após a formação, elaboramos um questionário para que elas pudessem avaliar e sugerir, objetivando a melhoria da qualidade da formação *Capoeira da Educação infantil: vivências e desafios na formação de professores*. Neste aspecto, na avaliação, as professoras ponderaram que os encontros foram esclarecedores e sugeriram a ampliação da proposta no espaço educativo. Elogiaram a dinâmica utilizada nos encontros, ressaltando que eles não foram cansativos.

Parabenizaram a ministrante da formação pela “fala, pelo material socializado, pela organização desses encontros” (informação verbal)<sup>30</sup> e afirmaram que é “Muito importante sempre um debate sobre a temática em questão, tendo em vista a complementação para o nosso trabalho. Apenas faço a ressalva em que aconteceram os encontros. Um tema como esse renderia mais em outro horário” (informação verbal). Também sugeriram a realização de atividades para serem discutidas em um grupo enfatizando que os momentos foram “Momentos bem proveitosos onde pudemos trocar experiências sobre essa temática de grande relevância, além de adquirirmos novos conhecimentos” (informação verbal), e finalizaram parabenizando a multiplicadora pela sua “força e segurança quanto ao assunto” (informação verbal).

Na referida avaliação, havia um espaço para críticas e sugestões onde as professoras podiam se manifestar de forma aberta e sem se identificar. Observamos que o horário destinado à formação continuada dos professores de Educação Infantil precisa ser repensado, à medida que muitos têm dupla jornada de trabalho. Além disso, durante o tempo destinado ao “recreio”, os profissionais ficam com seus alunos, pois não há possibilidade de eles ficarem sem acompanhamento.

No entanto, este foi o horário que nos foi disponibilizado, pois aos sábados muitas professoras estão em formação inicial, cursando Pedagogia na Universidade Estadual da Paraíba. Considerando que, segundo Ibernón (2009, p. 14):

É difícil, com um pensamento educativo único predominante (currículo igual, gestão idêntica, normas iguais, formação igual para todos etc.), desmascarar o currículo oculto que se transmite da formação do professorado e descobrir outras maneiras de ver a educação e de interpretar a realidade. E a educação e a formação do

---

<sup>30</sup> Todas as informações verbais deste parágrafo são referentes à interação livre entre colaboradoras e pesquisadora durante a avaliação da formação.



professorado devem romper essa forma de pensar que leva a analisar o progresso e a educação de um modo línea [...].

Embora haja muitas questões envolvidas, e uma delas perpassa pela questão salarial, não podemos nos esquecer da grande responsabilidade que é ser professor. A inclusão de temáticas tidas como “polêmicas<sup>31</sup>”, como é o caso do preconceito e/ou discriminação étnico-racial, por exemplo, não podem ficar de fora das vivências nas instituições formais de ensino, inclusive das Creches e Pré-Escolas. Como verificamos nos relatos das professoras que tratam da verificação de alguma prática preconceituosa ou racista, as professoras que participaram da formação afirmaram já haver presenciado situações em que as crianças se recusaram a interagir, brincar ou ter qualquer contato com colegas negros.

Para dar conta de grandes desafios como os apontados nesta pesquisa, faz-se necessário o fortalecimento e a valorização social e salarial dos profissionais da educação. Se o Brasil quer formar professores de excelência, é necessário que se faça uma reestruturação na carreira dos profissionais da Educação Básica, a fim de que eles possam ter dedicação exclusiva.

É mister que lhes sejam garantidas condições de trabalho e de subsistência, de forma que eles possam se dedicar a uma única instituição, tendo tempo reservado aos estudos e pesquisas. Dessa forma, encerramos a formação continuada com a entrega dos certificados aos 12 colegas que nos acompanharam nesta caminhada, sendo dez professoras; entre elas, a gestora (que também é professora), e dois capoeiristas.

---

<sup>31</sup> Como no contexto da Educação Infantil existem posicionamentos contrários à introdução de temática étnico-racial nas vivências com as crianças e que algumas docentes a compreendem como uma temática polêmica, chamamos atenção para esse aspecto.

**Figura 10** - Finalização da formação com a entregados certificados às docentes.



**Fonte:** Arquivo pessoal da pesquisadora Ana Ivazaki, 2017.

Na imagem acima, registramos o momento de entrega dos certificados a algumas docentes, mas a formação não se findou nesse momento. Continuamos a dar suporte à instituição, utilizando nosso acervo paradidático de livros de capoeira que permanecem na instituição para que possam ser utilizados por elas. Estamos em constante comunicação com ambas as partes, capoeiristas e docentes, para continuar trocando informações e nos formando mutuamente.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisarmos as práticas das professoras regentes e o seu diálogo com a educação para as relações étnico-raciais na infância através da capoeira na Creche e Pré-Escola Municipal Alcide Cartaxo Loureiro, verificamos que a temática já vinha sendo vivenciada na instituição através de projetos pedagógicos específicos, encabeçados pela *Mostra Afro-Brasileira: educando para as relações étnico-raciais na infância*, que vem sendo desenvolvida desde 2012 e está em sua VI edição. A capoeira era uma realidade na instituição, mas de maneira inconstante, sendo vivenciada apenas pelos professores de capoeira que lá trabalharam, assim como firmou a gestora durante a entrevista transcrita neste trabalho.

Tal reflexão emergiu a partir das rodas dialógicas durante a formação continuada fruto desta dissertação, nas quais discutimos sobre as ações pedagógicas vivenciadas na Unidade de Educação Infantil através da capoeira. Constatamos que não havia material para fundamentação teórica para se trabalhar a questão, assim como a ausência de livros na sala de leitura que propiciassem tal estudo. Embora as vivências com a capoeira estivessem sendo realizadas desde 2011, havia na instituição uma carência de formação específica, assim como de documentos e material paradidático.

No início, a proposta era ministrar uma formação continuada voltada à educação para as relações étnico-raciais, tendo como fio condutor a capoeira na perspectiva da Educação Infantil. Objetivamos colaborar, através da formação continuada, com a prática docente, incentivando as docentes a realizar ações pedagógicas a partir da capoeira. À medida que avançamos, também fomos sendo formadas no espaço da Unidade de Educação Infantil, pois a pesquisadora que conclui esta pesquisa certamente não é mesma que se enveredou por este estudo em seus primeiros passos.

Os estudos de Candau e Sacavino (2015, p. 46) sobre a formação docente afirmam que “A formação continuada não pode ser concebida como um meio de acumulação (de cursos, palestras, seminários etc., de conhecimentos ou de técnicas”. A partir dessa convicção, a formação foi vivenciada dentro e fora do campo da pesquisa, através de nossas observações, inquietações e das investigações realizadas, as quais estão aliadas aos saberes científicos, ajudando-nos a superar o paradigma de que a Educação Infantil não seria um espaço propício

para discutir uma temática como o racismo e a discriminação, pois alguns sustentam que as crianças não são racistas e que tratar dessa temática as levaria a despertar para o preconceito. Entretanto discordamos, pois é importante educar as crianças a partir das questões raciais.

Constatamos, através dos relatos das professoras, que algumas crianças e/ou suas famílias demonstraram rejeição em relação às manifestações culturais afro-brasileiras. Alguns pais proibiram as crianças de participar de apresentações incluindo a temática, e outros não aceitavam a boneca negra, afirmando ela era “feia”. Para Gomes (apud MUNANGA, 2005, p. 147):

Para que a escola consiga avançar na relação entre saberes escolares/realidade social/diversidade étnico-cultural é preciso que os(as) educadores(as) compreendam que o processo educacional também é formado por dimensões como a ética, as diferentes identidades, a diversidade, a sexualidade, a cultura, as relações raciais, entre outras.

Pensar a temática racial nas Unidades de Educação Infantil perpassa por averiguar se o professorado sente a necessidade de desenvolver ações nesse sentido. O sucesso das ações de combate ao racismo e ao preconceito parte do reconhecimento do racismo enquanto problema social e a disposição para o seu enfrentamento. Os avanços a partir desse trabalho foram possíveis porque encontramos nas professoras e capoeiristas sensibilidade e coragem para construir coletivamente ações pedagógicas de enfrentamento ao preconceito e ao racismo.

A partir desse ponto de envolvimento dos sujeitos, o desafio passou a ser atender às demandas, ao passo que os questionamentos das docentes foram se apresentando no decorrer do estudo, envolvendo também a seleção de materiais pedagógicos e as estratégias elaboradas, que contribuíram para que pudéssemos (re)construir nossos objetivos inicialmente pensados, além de disponibilizar documentos e materiais paradidáticos, sugerir livros e músicas, articular oficinas pedagógicas entre professoras e capoeiristas na sala de aula.

Analisamos, durante a pesquisa, que as vivências realizadas até então tinham sua importância e traziam as suas contribuições para a comunidade escolar. Contudo, faltava aos profissionais que lá atuavam um maior aprofundamento teórico sobre a capoeira, informações sobre sua história e as diversas possibilidades que

essa arte apresenta em sala de aula e que podem dialogar com os temas integradores propostos pela Rede Municipal de Educação de Campina Grande-PB, já citados neste trabalho. Para Silva e Heine (2008), é necessário que estes conhecimentos sejam vivenciados, pois os “Mestres, professores, pais e coordenadores pedagógicos são os responsáveis por garantir que, por meio da experiência na capoeira, as crianças tenham o seu autoconceito melhorado, e não deteriorado” (SILVA; HEINE, 2008, p. 86).

Desse modo, construímos planos de aula e atividades a partir das oficinas ministradas, materiais didático-pedagógicos e documentos disponibilizados para as docentes na formação. Constatamos que houve o desenvolvimento de atividades na instituição voltadas à educação étnico-racial tendo a capoeira como recurso pedagógico. Essas ações contribuíram para a visão que as docentes passaram a ter acerca da temática étnico-racial com a capoeira voltada para a educação da infância, pois apontamos as possibilidades desta temática na primeira infância através da capoeira, mesmo sem a presença do capoeirista.

A proposta veio nessa diretiva de conceber a capoeira numa perspectiva pedagógica, trazendo a educação para as relações étnico-raciais para o universo capoeirístico. As docentes apontaram algumas necessidades para o melhor desenvolvimento das atividades, como a presença constante de professores de capoeira, no mínimo duas vezes por semana nos dois turnos, de forma que possam atender a todas as crianças do berçário e pré-escola. Ademais, também mencionaram como é importante a continuação da formação continuada que contemple as professoras prestadoras de serviço (PS), que não recebem por hora departamental e não estavam presentes durante a formação. Os capoeiristas, por sua vez, apontaram como necessidade um espaço adequado para a ministração das oficinas de capoeira, com uma quadra esportiva.

Para responder a estas demandas, acreditamos ser necessário um maior engajamento do poder público, por parte do Governo Federal e Secretarias de Educação, no sentido de propiciar espaços mais amplos para a prática de atividades físicas nas instituições de Educação Infantil, assim como elaborar estratégias pedagógicas que viabilizem a participação das docentes, sejam elas efetivas ou prestadoras de serviço (PS), de modo que todas participem das formações oferecidas, pois a participação é fundamental para que o professorado não fique apenas na sala de aula, mas conheça o que está sendo produzido e sendo feito em

termos de políticas públicas educacionais e no campo teórico-metodológico, para que possam produzir em sua prática docente e, dessa forma, tenham condições de trazer novos olhares e construir novas perspectivas para a educação. Para Gomes (2010, p. 12):

É importante reconhecer que a Lei 10.639/03 e suas diretrizes representam a implementação de ações afirmativas voltadas para a população negra brasileira, as quais são (e devem!) ser desenvolvidas juntamente com as políticas públicas de caráter universal.

O exercício democrático é uma ação coletiva, e como tal deve incluir procedimentos práticos, como a articulações entre diferentes órgãos e instituições, de forma a assegurar que a representação da diversidade étnico-racial seja conhecida, valorizada e vivenciada nas diferentes modalidades de ensino, a começar pela Educação Infantil.

Enquanto produção de conhecimento no campo da formação, esta pesquisa colaborou para a formação de capoeiristas, professoras e para a prática docente, para se pensar e repensar as questões raciais a partir do campo que trouxemos e refletir sobre a importância e o legado cultural do povo negro a partir da capoeira.

Esta experiência possibilitou um novo olhar sobre o educar para as relações étnico-raciais na infância, a capoeira, a formação inicial e continuada e o currículo. Os procedimentos e análises feitos no decorrer da construção desse estudo permitiram a compreensão do objeto, mas não só isso, permitiram fazer uma (re)leitura da educação a partir da proposta da educação étnico-racial abordando as manifestações culturais afro-brasileiras, no caso desse estudo, a capoeira.

Rêgo (2015) destaca que, em 1953, a capoeira entrou pela primeira vez em palácio governamental, em Salvador, ocasião em que Mestre Bimba esteve no Palácio da Aclamação e fez uma apresentação ao presidente Getúlio Vargas e seus convidados. Após isso, “Não saiu mais de palácios de governadores e prefeitos do país. Não se concebe uma reunião social, um congresso cultural sem que haja a exibição de capoeira” (RÊGO, 2015, p. 349). No âmbito das escolas ditas “formais”, esse movimento também é recente e precisa ser ampliado na perceptiva não só de sua prática, mas do (re) conhecimento de sua importância histórica e cultural em unidades de ensino tanto públicas como particulares.

No que se refere à metodologia, o trabalho possibilitou a construção de oficinas temáticas dinâmicas e voltadas à reflexão-ação. Apresentou possibilidades e sugestões que alicerçaram o “que fazer” e o “como fazer” para implementar a Lei n. 10.639/2003 através das manifestações culturais afro-brasileiras, não como uma “receita de bolo”, mas como possibilidades pedagógicas na vivência na Educação Infantil.

Temos a compreensão de que os significados que têm a ver com a subjetividade só poderão ser observados depois de algum tempo após a pesquisa, porquanto algumas professoras se sensibilizaram mais do que outras e estas podem vir a ser multiplicadoras junto às crianças, à comunidade e a outros/as profissionais, formando, assim, uma rede de ações pautadas na vontade de se vivenciar a educação para as relações étnico-raciais da Educação Infantil, considerando as manifestações culturais afro-brasileiras, que neste trabalho se concentraram na capoeira da Educação Infantil.

Advogamos a ideia de que o currículo da formação deve ser repensado dentro e fora das Unidades de Ensino. O professor regente da educação básica precisa ser chamado a participar da construção científica, e o espaço educacional precisa ser valorizado como espaço de construção de conhecimento, e não apenas de repetição da construção de outros. A formação é uma via de mão dupla, ou melhor, é como uma roda de capoeira, onde todos aprendem uns com os outros.

Não há como ensinar sem aprender; é um processo simultâneo. Também aprendemos com as crianças, na sua forma lúdica de interagir. Quando uma das crianças, a nos observar registrando em nosso diário de campo, disse: “Tia, você escreve rápido, não é?”, percebemos que os nossos gestos são observados pelas crianças, que fazem inferências sobre eles. Estão num processo de curiosidade permanente, querendo entender o “PORQUÊ” das coisas e do mundo. Assim como na capoeira a cabaça representa o mundo, na educação, a formação continuada de professores representa um dos pilares para se atingir a excelência na educação.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, Fabiana de. A escola e a construção da identidade na diversidade. In: BARBOSA, Lúcia Maria de Assunção; SILVÉRIO, Valter Roberto. (Orgs.). **Educação como prática da diferença**. Campinas, SP: Armazém do Ipê (Autores Associados), 2006.

ABREU, Frederico José de. A Repressão à capoeira. **Revista Textos do Brasil**: 14. ed. Capoeira. Brasília: Ministério das Relações Exteriores. Disponível em: <<http://dc.itamaraty.gov.br/imagens-e-textos/revista-textos-do-brasil/portugues/revista14-mat2.pdf>>. Acesso em: 06 jan. de 2017.

A COR DA CULTURA. **A cor da cultura**: conheça o projeto. Disponível em: <<http://www.acordacultura.org.br/>>. Acesso em: 17 jan. 2017.

AKKARI, Abdeljalil; SANTIAGO, Mylene Cristina. Diferenças na Educação: Do preconceito ao reconhecimento. **Revista Teias**, v. 16, n. 40, p. 28-41, 2015.

ALGARVE, Valéria Aparecida. **Cultura negra na sala de aula**: pode um cantinho de africanidades elevar a autoestima de crianças negras e melhorar o relacionamento entre crianças negras e brancas? São Carlos, SP: UFScar, 2005.

AMARAL, Sandra Regina Rodrigues do. A formação de professores para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental: permanências e rupturas decorrentes das dinâmicas sociais e da legislação do magistério. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 43, p. 103-117, set. 2011 - ISSN: 1676-2584. Disponível em: <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/43/art08\\_43.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/43/art08_43.pdf)>. Acesso em: 10 jan. 2017.

ANDRADE, L.B.P. **Educação infantil: discurso, legislação e práticas institucionais** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 193 p. ISBN 978-85-7983-085-3. Available from SciELO Books.

ANDREWS, George Reid. Democracia racial brasileira 1900-1990: um contraponto americano. DOSSIÊ DIREITOS HUMANOS. **Estud. Av.**, v. 11, n. 30, São Paulo, mai./ago. 1997.

AREIAS, Almir das. **O que é capoeira**. São Paulo: Brasiliense, 1983 (Coleção Primeiros Passos).

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Infância**. 2. ed. Tradução de Dora Flaksman. [reimpr.]. Rio de Janeiro: LTC, 2015.

BALDISSERA, Adelina. Pesquisa-ação: uma metodologia do “conhecer” e do “agir” coletivo. **Sociedade em Debate**, Pelotas, v. 7, n. 2, p. 5-25, ago. 2001. Disponível em: <<http://www.rsd.ucpel.tche.br/index.php/rsd/article/view/570/510>>. Acesso em: 11 jan. 2017.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.



BARRETO, José de Jesus. **Pastinha**: o menino que virou mestre de capoeira. Ilustrado por Cau Gomez. 1. ed. Lauro de Freitas, BA: Solisluna, 2011.

BARRETO, José de Jesus; FREITAS, Otto. **Pastinha**: O mestre da capoeira Angola. Salvador: Assembleia Legislativa do Estado da Bahia, 2009.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/UNDIME/CONSED, 2016a.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Proposta Preliminar. 2ª versão revisada. Brasília: MEC, abr. 2016b. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>>. Acesso em: 02 jan. 2017.

BRASIL. **Decreto n. 847**, de 11 de outubro de 1890. Promulga o Código Penal. Revogado pelo Decreto n. 11, de 1991. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1851-1899/d847.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1851-1899/d847.htm)>. Acesso em: 20 mar. 2017.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292p.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 2010.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC/SCDC, 2004. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/DCN-s-Educacao-das-Relacoes-Etnico-Raciais.pdf>>. Acesso em: 02 jan. 2017.

BRASIL. **História e cultura africana e afro-brasileira na educação infantil**. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Continuada Alfabetização, Diversidade e Inclusão; Universidade Federal de São Carlos, 2014. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002270/227009por.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2016.

BRASIL. **Lei n. 12.796**, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm)>. Acesso em: 17 jan. 2017.

BRASIL. **Lei n. 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília: Congresso Nacional, 2003. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/l10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm)>. Acesso em: 19 ago. 2016.

BRASIL. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 18 ago. 2016.

BRASIL. **Orientações Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC; SEB; SECADI; DICEI, 2013.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC/SCDC, 2012.

BRASIL. **Projeto de Lei n. ?**, de 2009 (Da Sra. Lídice da Mata). Declara Manoel dos Reis Machado, o mestre Bimba, patrono da capoeira brasileira. Brasília: Congresso Nacional, 2009. Disponível em: <[http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra?codteor=656140](http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=656140)>. Acesso em: 07 jan. 2017.

BRASIL. **Resolução n. 1**, de 17 de junho de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2004.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v.:il.

BRITTO JÚNIOR, Álvaro Francisco de; FERES JÚNIOR, Nazir Feres. A utilização da técnica da entrevista em trabalhos científicos. **Evidência**, Araxá, v. 7, n. 7, p. 237-250, 2011.

CAMPOS, Hélio. **Capoeira Regional** (Mestre Xéreu). Salvador: EDUFBA, 2009.

CAMPINA GRANDE (2013) – Faltou incluir.

CANDAU, Vera Maria; SCAVINO, Susana Beatriz. **Educação: Temas em debate**. 1. ed. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2015.

CASTILHO, Suely Dulce de. A representação do negro na Literatura Brasileira: Novas perspectivas. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 7, n. 1, p. 103-113, 2004. Disponível em: <<file:///C:/Users/Leonardo/Downloads/1418-4378-1-PB.pdf>>. Acesso em: 13 out. 2015.

CERISARA, Ana Beatriz. Educar e Cuidar: por onde anda a educação infantil? **Perspectiva**, Florianópolis, v. 17, n. Especial, p. 11-21, jul./dez. 1999.

CHAGAS, Anivaldo Tadeu Roston. O questionário na pesquisa científica. **Administração online: Prática – Pesquisa – Ensino**, São Paulo, FECAP, v. 1, n. 1, jan./fev./mar. 2000. Disponível em: <[http://www.fecap.br/adm\\_online/art11/anival.htm](http://www.fecap.br/adm_online/art11/anival.htm)>. Acesso em: 11 jan. 2017.

\_\_\_\_\_. **O questionário na pesquisa científica.** Disponível em:  
<[http://www.fecap.br/adm\\_online/art11/anival.htm](http://www.fecap.br/adm_online/art11/anival.htm)>. Acesso em: 11 jan. 2017.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas.** 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013 (Coleção docência em formação: saberes pedagógicos).

CMCG – CÂMARA MUNICIPAL DE CAMPINA GRANDE. **Ofício n. 5.030 – DRE – JMO.** Voto de Aplausos de 02 de dezembro de 2013. Disponível em:  
<<http://www.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-847-11-outubro-1890-503086-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 06 jan. 2017.

CORSARO, William A. **Sociologia da infância.** Tradução de Lia Gabriele Regius Reis. Revisão técnica de Maria Letícia B. P. Nascimento. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CRECHE MUNICIPAL ALCIDE CARTAXO LOUREIRO. **Proposta Pedagógica:** Organização das Ações Pedagógicas no Contexto da Educação Infantil. Campina Grande, PB: Prefeitura Municipal de Campina Grande-PB: 2017. 23p. II. Produção coletiva. Elaboração do texto Final: Socorro Michillys da Costa Agra; Saionara Carneiro de Souza.

CRESSONI, Frank Eric de Goes. **Capoeira Contemporânea:** compreensões decorrentes de mestres autodeclarados. Rio Claro: UNESP, 2013. 135 f. : il. Disponível em:  
<<http://200.145.6.238/bitstream/handle/11449/108759/000767661.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 06 jan. 2017.

CUNHA, Carolina. **Mestre Gato e Comadre Onça.** São Paulo: Edições SM, 2011.

DESLANDES, Suely Ferreira. **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

FARIA, Ana Lúcia Goulart. Políticas de regulação, pesquisa e pedagogia na educação infantil, primeira etapa da educação básica. **Rev. Edu. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 92, 2005.

FERREIRA, Rosilda Arruda. **A pesquisa científica nas ciências sociais.** Recife: Editora Universitária da UFPE, 1998.

FERREIRA (1994) – Faltou incluir.

FERREIRA NETO, José Olímpio; CUNHA FILHO, Francisco Humberto. Capoeira, Patrimônio Cultural Imaterial: críticas e sugestões. **Políticas Culturais em Revistas**, v. 6, n. 1, 2013.

FONSECA, Vivian Luiz. A capoeira contemporânea: antigas questões, novos desafios. **ROCORDE:** Revista do Esporte, v. 01, n. 1, jun. 2008.

FREIRE, Paulo. **Professora Sim, Tia Não:** cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'água, 2007.

FRIGERIO, Alejandro. Capoeira: de arte negra a esporte branco. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, n. 10, v. 4, jun. 1989.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

GOMES, Nilma Lino. Relações Étnico-Raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo Sem Fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 98-109, jan./abr. 2012.

\_\_\_\_\_. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educ. Pesqui.**, v. 29, n. 1, São Paulo, jan./jun. 2003.

GOMES, Eunice Simões Lins Gomes; LIMA, Marizete Fernandes de; SILVA, Pierre Normando Gomes da. **Estudo, universidade e projeto de pesquisa monográfico**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2004.

GOMES, Marineide de Oliveira. **Formação de professores de educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2009 (Coleção docência em formação. Série educação infantil).

GOMES, Nilma Lino. **Diversidade Étnico-Racial, inclusão e equidade na educação brasileira**: Desafios, políticas e práticas. 2010. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/94.pdf>>. Acesso em: 04 jan. 2018.

\_\_\_\_\_. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. **Educação Antirracista**: caminhos abertos pela Lei federal n. 10.639/03. Brasília: MEC; Secretaria de Educação Continuada, alfabetização e diversidade, 2005. p. 39-62.

GÓMEZ, A.I. Pérez. As funções da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In: SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A.I. Pérez. **Comprender e transformar o ensino**. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

GUIMARÃES, Valeska Nahas; SOARES, Sandro Vieir; CASAGRANDE, Maria Denize Henrique Casagrande. Trabalho docente voluntário em uma universidade federal: nova modalidade de trabalho precarizado? **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 28, n. 03, p. 77-101, set. 2012.

HADDAD, Lenira. **A creche em busca de identidade**. São Paulo: Edições Loyola, 1991.

HETZEL, Beatriz Bozzano (Org.). **Berimbau mandou te chamar**. Rio de Janeiro: Manati, 2008.

HEYWOOD, Colin. **Uma história da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. Tradução de Sandra Trabucco Valenza. São Paulo: Cortez, 2009.

IPHAN - INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL. **Roda de capoeira**. 2014. Disponível em: <<http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/66>>. Acesso em: 10 set. 2016.

IPHAN - INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL. **Dossiê**: inventário para registro e salvaguarda da capoeira como Patrimônio Cultural do Brasil. Brasília: IPHAN, 2007.

IVAZAKI, Ana Claudia Dias; ARAÚJO, Patrícia Cristina de Aragão. O diálogo da Educação Infantil em Direitos Humanos: pensando a capoeira como ferramenta educativa. In: COBESC, 5, 2016, Campina Grande. **Anais...** Campina Grande, PB: UFCG. 1 CD-ROM.

IVAZAKI, Ana Claudia Dias. **Estrada do conhecimento**: Programa de Formação de Professores – PARFOR. 2015. 69f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Estadual da Paraíba, Pró-Reitoria de Ensino Médio, Técnico e Educação à Distância, Campina Grande.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura**: um conceito antropológico. 24. ed. [reimpr.]. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2009.

LEWGOY, Alzira Maria B; SCAVONI, Maria Lucia. Supervisão em Serviço Social: a formação do olhar ampliado. **Revista Texto & Contextos**, EDIPUCRS, Porto Alegre, 2002.

LOTITO, Isa. **O herói de Damião em**: a descoberta da capoeira. São Paulo: Girafinha, 2006.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

LUZ, Natalia. Ubuntu: a filosofia africana que nutre o conceito de humanidade em sua essência. **Por dentro da África**, 24 set. 2014. Disponível em: <<http://www.pordentrodaafrica.com/cultura/ubuntu-filosofia-africana-que-nutre-o-conceito-de-humanidade-em-sua-essencia>>. Acesso em: 04 jan. 2017.

MATTOS, Regiane Augusto de. **História e cultura afro-brasileira**. 2. ed. 5. reimpr. São Paulo: Contexto, 2016.

MEC. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a Base. Brasília: MEC, 2017. Disponível em:

<[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_20dez\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf)>. Acesso em: 20 mar. 2016.

**MEC. Educação Infantil e práticas promotoras de igualdade racial.** Coordenação geral de Hédio Silva Jr., Maria Aparecida Silva Bento, Silvia Pereira de Carvalho. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades – CEERT; Instituto Avisa Lá - Formação Continuada de Educadores, 2012.

**MEC. Orientações e ações para a Educação das relações Étnico-Raciais.** Brasília: SECAD, 2006.

**MEC. Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** Brasília: MEC/SECADI, 2013.

**MEC. Programa Ética e Cidadania: Construindo valores na escola e na sociedade: Relações Étnico-Raciais e de Gênero.** Brasília: MEC/SEB, 2007.

**MEC. Resolução n. 2**, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: MEC/CNE/CP, 2015. Disponível em: <[http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res\\_cne\\_cp\\_02\\_03072015.pdf](http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res_cne_cp_02_03072015.pdf)>. Acesso em: 10 jul. 2017.

MEDINA FILHO, Antonio Luiz de. A Importância das Imagens na Metodologia de Pesquisa em Psicologia Social. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil. **Psicologia & Sociedade**, v. 25, n. 2, p. 263-271, 2013.

MOMO; Mariangela; COSTA; Marisa Vorraber. Crianças escolares do século XXI: para se pensar uma infância pós-moderna. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 141, p. 964-991, set./dez. 2010.

MORAES, Elisângela Lambsteim Franco de. **Contribuição da capoeira no Programa Mais Educação para a promoção da cultura afro-brasileira: a experiência de um Centro Integrado de Educação Pública em Santa Bárbara D'Oeste/SP.** Americana, SP: Centro Universitário Salesiano de São Paulo, 2016.

MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola.** 2. ed. rev. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

\_\_\_\_\_. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In: SEMINÁRIO NACIONAL RELAÇÕES RACIAIS E EDUCAÇÃO-PENESB, 2003, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro, RJ: [S.I.]. 1 CD-ROM.

NOGUEIRA, Juliana Keller; FELIPE, Delton Aparecido; TERUYA, Teresa Kazuko. Conceitos de gênero, etnia e raça: reflexões sobre a diversidade cultural na educação escolar. **Fazendo Gênero 8 – Corpo, Violência e Poder**, Florianópolis,

ago. 2008. Disponível em: <[http://nt5.net.br/publicacoes/Nogueira-Felipe-Teruya\\_01.pdf](http://nt5.net.br/publicacoes/Nogueira-Felipe-Teruya_01.pdf)>. Acesso em: 15 jul. 2017.

NÓVOA, Antônio. **Projeto Fênix**: Seminário mais Sucesso 2011a. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=UlcSVz9xITQ>>. Acesso em: 29 mar. 2017.

\_\_\_\_\_. **Fala dos diferentes olhares lançados sobre a escola**. 2011b. Disponível em: <<https://www.facebook.com/video.php?v=779445238812511>>. Acesso em: 29 mar. 2015.

\_\_\_\_\_. **Profissão Professor**. Tradução de Irene Lima Mendes, Regina Correi e Luísa Santos Gil. Porto-Portugal: Porto Editora, 1999.

NÚCLEO DE PESQUISA EM ESTUDOS CULTURAIS - NPEC. 28 nov. 2011. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=WfmEABJVeU4>>. Acesso em: 08 dez. 2017.

OBSERVATÓRIO PNE. **Meta 15**: Formação de Professores. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/15-formacao-professores>>. Acesso em: 10 jan. 2017.

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

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS - ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Tradução oficial da United Nations High Commissioner for Human Rights. Paris: ONU, 10 dez. 1948.

OTTO, Freitas; BARRETO, José de Jesus. **Pastinha**: o mestre de capoeira Angola. Salvador: Assembleia Legislativa do Estado da Bahia, 2009. 194.: il. (Coleção Gente da Bahia, v. 9).

PARECER CNE/CEB n. 20/2009. Colegiado CEB. Aprovado em: 11 nov. 2009. **Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Parecer homologado, Despacho do Ministro, publicado no D.O.U. de 9 dez. 2009, Seção 1, p. 14. Brasília: Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, 2009. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=3748-parecer-dcnei-nov-2009&category\\_slug=fevereiro-2010-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=3748-parecer-dcnei-nov-2009&category_slug=fevereiro-2010-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 03 jan. 2017.

PINTO, Vilma Aparecida de; SANTOS, Suelem Lima dos. **Um estudo sobre crianças negras no contexto da educação infantil**. Rev. Fac. Educ. (Universidade do Estado de Mato Grosso), v. 22, n. 2, p. 81-98, jul./dez. 2014.

PNE. **Observatório do PNE 1**: Educação Infantil. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/1-educacao-infantil/indicadores#porcentagem-de-criancas-de-0-a-3-anos-na-educacao-infantil>>. Acesso em: 02 jan. 2017.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINA GRANDE – PMCG. **Portaria n. 049/2015.** A Secretária Municipal de Educação de Campina Grande, no uso de suas atribuições legais, e de acordo com a Lei Complementar n. 078, de 22 de novembro de 2013, que dispõe sobre a nova jornada de trabalho dos profissionais do magistério da Rede Municipal de Ensino, resolve. Campina Grande, PB: PMCG, 2015.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINA GRANDE – PMCG. **Lei n. 5.337**, de 31 de outubro de 2013. Altera o art. 1º e 2º, e acrescenta o § 1 no art. 1º da Lei 3.565/1997 e dá outras providências. Campina Grande, PB: PMCG, 2013.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINA GRANDE – PMCG. **Lei n. 6.050**, de 22 de junho de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação – PME – dá outras providências. Campina Grande, PB: PMCG, 2015.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani César de. **Metodologia do Trabalho Científico: Métodos e técnicas de pesquisa do trabalho acadêmico.** Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

PROVÉRBIOS POPULARES. Disponível em: <<https://proverbios-populares.com/a-uniao-do-rebanho-obriga-o-leao-a-ir-do.html>>. Acesso em: 04 jan. 2017.

RÊGO, Waldeloir. **Capoeira Angola: ensaio etnográfico.** Ilustrações de André Flauzino. 2. ed. Rio de Janeiro: MC&G, 2015. (Coleção Capoeira Viva, 5).

ROCHA, Eloisa Acires Candal. **A pesquisa em Educação Infantil no Brasil: trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma pedagogia.** 1998. 290f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas.

RODRIGUES, Tatiane Cosentino; ABRAMOVICH, Anete. O debate contemporâneo sobre a diversidade e a diferença nas políticas e pesquisas em educação. **Educ. Pesqui.**, v. 39, n. 1, São Paulo, jan./mar. 2013.

ROSA, Sonia. **Capoeira.** 3. ed. reimpr. Rio de Janeiro: Palas, 2013.

SACRISTÁN, Gimeno J. **O currículo, uma reflexão sobre a prática.** 3. ed. Tradução de Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SACRISTÁN, j. Gimeno; GÓMEZ, A.I. Pérez. **Compreender e transformar o ensino.** 4. ed. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANTOS, Maria Cristina dos. **A implementação da Lei 10.639/2003 e o IDEB no Sistema de Ensino Municipal de Divinópolis, MG.** 2014. 210f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana.

SARMENTO, Manuel Jacinto; MACHI, Rita de Cássia. Realização da infância na segunda modernidade: para uma Sociologia da infância crítica. **Configurações: Revista de Sociologia**, 2008.



SEDUC/PMCG. **Portaria 049/2015**. A Secretaria Municipal de Educação de Campina Grande, PB, no uso de suas atribuições e de acordo com a Lei complementar n. 078, de 22 de novembro de 2013, que dispõe sobre a nova jornada de trabalho dos profissionais da rede municipal de ensino.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 22. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2002.

SIGNIFICADOS. **Significado de cultura**: o que é cultura. Disponível em: <<https://www.significados.com.br/cultura/>>. Acesso em: 04 jan. 2017.

SILVA, Gladson de Oliveira; HEINE, Vinicius. **Capoeira**: um instrumento para a cidadania. São Paulo: Phorte, 2008.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil étnico-raciais no Brasil. **Educação**, Porto Alegre, ano XXX, n. 3 (63), p. 489-506, set./dez. 2007.

SILVA, Gladson de Oliveira. **Capoeira**: do engenho à universidade. 2. ed. São Paulo: CPUSP, 1995.

SIMÕES, Rosa Maria Araújo. A performance ritual da roda de Capoeira Angola. **Revista Textos do Brasil**: Capoeira. 14. ed. Brasília: Ministério das Relações Exteriores. Disponível em: <<http://dc.itamaraty.gov.br/imagens-e-textos/revista-textos-do-brasil/portugues/revista14-mat8.pdf>>. Acesso em: 06 jan. 2017.

SOARES, Carlos Eugênio Líbano. **A capoeira escrava e outras tradições rebeldes no Rio de Janeiro (1808-1850)**. 2. ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Editora da UNICAM, 2004.

SOARES, Carlos Eugênio Líbano. **A negregada instituição**: os capoeiras na corte imperial, 1850-1890. Rio de Janeiro: ACCESS, 1999.

SODRÉ, Muniz. Claros e Escuros: **identidade, povo, mídia e cotas no Brasil**. 3. ed. atual. e ampl. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

SODRÉ, Muniz. **A Ignorância da Diversidade**. Núcleo de Pesquisa em Estudos Culturais - NPEC. 28 nov. 2011. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=WfmEABJVeU4>>. Acesso em: 08 dez. 2017.

STEARNS, Peter N. **A infância**. Tradução de Mirna Pinsky. São Paulo: Contexto, 2006 (Coleção Mundial).

STRAUSS, Anselm; CORBIN, Juliet. **Pesquisa qualitativa**: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada. 2. ed. Tradução de Luciane de Oliveira Rocha. Porto Alegre: Artmed, 2008.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O ofício de professor**: história, perspectivas e desafios internacionais. Tradução de Lucy Magalhães. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

UNESCO. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Adotada e proclamada pela Resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. Brasília: [s.n.], 1998.

VAZ, Alexandre Fernandez; MOMM, Caroline Machado (Orgs.). **Educação infantil: questões contemporâneas**. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012.

VIEIRA, Luiz Renato; ASSUNÇÃO, Matthias Rohrig. Os desafios contemporâneos da Capoeira. **Revista Textos do Brasil: Capoeira**. 14. ed. Brasília: Ministério das Relações Exteriores, 1998. Disponível em: <<http://dc.itamaraty.gov.br/imagens-e-textos/revista-textos-do-brasil/portugues/revista14-mat2.pdf>>. Acesso em: 06 jan. 2017.

VIEIRA, L. R.; ASSUNÇÃO, M. R. Mitos, controvérsias e fatos: construindo a história da capoeira. **Estudos Afro-Asiáticos**, v. 34, p. 81-121, dez. 1998.

\_\_\_\_\_. Os desafios contemporâneos da capoeira. Ministério das Relações Exteriores. **Revista Textos do Brasil**. Disponível em: <<http://cev.org.br/arquivo/biblioteca/4018177.pdf>>. Acesso em: 17 jul. 2016.

UNICEF. **Declaração Universal dos Direitos das Crianças**. 20 nov. 1959. Disponível em: <[http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/c\\_a/lex41.htm](http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/c_a/lex41.htm)>. Acesso em: 10 jun. 2017.

WENGZYNSKI, Danielle Cristiane; TOZETTO, Suzana Soares. A formação continuada face às suas contribuições para a docência – UEPG. In: ANPED SUL, 9, 2012, Caxias do Sul. **Anais...** Caxias do Sul, RS: ANPED. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2107/513>>. Acesso em: 25 jan. 2018.

ZILBERMAN, Regina. **A Literatura Infantil na Escola**. 11.ed. rev. atual. e ampl. São Paulo: Global, 2003.

**ANEXOS**

## ANEXO A – DOCUMENTOS PERTINENTES AO CREDENCIAMENTO DA PESQUISA JUNTO AO COMITÊ DE ÉTICA DA UEPB



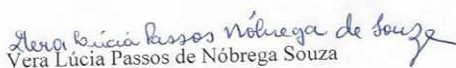
Estado da Paraíba  
Prefeitura Municipal de Campina Grande  
Secretaria de Educação

### TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA

A Secretaria de Educação do Município de Campina Grande, através da Diretoria Técnico Pedagógica, está ciente da intenção de realização de pesquisa do projeto intitulado “Capoeira na Educação Infantil: propostas e desafios na formação de professores”, desenvolvido pela(o) aluna(o) Ana Claudia Dias Ivazaki, aluna(o) do Programa de Formação de Pós-graduação em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba - UEPB, na Creche Municipal Alcide Cartaxo Loureiro, nos anos de 2016 e 2017, sob a orientação do(a) Patrícia Cristina de Aragão Araújo, mediante as seguintes condições:

1. O(a) pesquisador deverá apresentar uma cópia do Projeto à Diretoria Técnico Pedagógica, juntamente com ofício encaminhado pelo setor competente da Universidade pesquisadora, a fim de firmar um Termo de Compromisso para a realização da Pesquisa;
2. Caberá ao pesquisador(a), respeitando as questões éticas, tornar ciente os participantes, os quais deverão assinar um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE
3. O(a) pesquisador se comprometerá a socializar os resultados da Pesquisa com a Secretaria de Educação

Campina Grande, 05 de setembro de 2016

  
Vera Lúcia Passos de Nóbrega Souza  
Diretora Técnico Pedagógica

Secretaria de Educação  
Rua Paulino Raposo, 347 – Centro – Campina Grande/PB. CEP: 58.400-358  
E-mail: [gabineteseduc.cg@gmail.com](mailto:gabineteseduc.cg@gmail.com)  
Telefone: 33225503



Estado da Paraíba  
 Prefeitura Municipal de Campina Grande  
 Secretaria de Educação

CRECHE MUNICIPAL PROFESSORA ALCIDE CARTAXO LOUREIRO-INEP: 25125222  
 CNPJ SECRETARIA DE EDUCAÇÃO: 08.732.273/00/32  
 RUA: GERALDA DE FATIMA PAIVA S/N BAIRRO: CINZA - CEP: 58423-495.  
 TEL: 98805-2886(SAYONARA). ENDEREÇO ELETRÔNICO: ([crechealcidecartaxo@gmail.com](mailto:crechealcidecartaxo@gmail.com))

### TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL PARA USO E COLETA DE DADOS EM ARQUIVOS

Estamos cientes da intenção da realização do projeto intitulado “CAPOEIRA DA EDUCAÇÃO INFANTIL: VIVÊNCIAS E DESAFIOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES”, desenvolvido pelo(a) Prof (a) do Programa do Mestrado em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba, com a duração de dois anos, tendo início a partir de 08 de setembro de 2016 e finalização prevista para dezembro de 2017 com a participação do(a) orientando(a) ANA CLAUDIA DIAS IVAZAKI. A coleta de dados será do tipo pesquisa-ação. Utilizaremos como instrumentos da pesquisa o diário de campo, articulada com entrevista e questionários a serem aplicados com os professores e/ou comunidade escolar, bem como a observação participante a análise etnográfica documental e acontecerá no arquivo da instituição, assim como coleta de imagens, fotos e vídeos. A unidade educacional intitulada **CRECHE MUNICIPAL Prof.ª ALCIDE CARTAXO LOUREIRO (INEP: 25125222)** está localizada na RUA: GERALDA DE FATIMA PAIVA S/N BAIRRO: CINZA, CEP: 58423-495. ENDEREÇO ELETRÔNICO: ([crechealcidecartaxo@gmail.com](mailto:crechealcidecartaxo@gmail.com))

SAIONARA CARNEIRO DE SOUZA Gestora da CRECHE MUNICIPAL Prof.ª ALCIDE CARTAXO LOUREIRO (INEP: 25125222) A referida pesquisa será para ANALISAR COMO PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL (EI) DESENVOLVEM AÇÕES PEDAGÓGICAS COM A CAPOEIRA NA SALA DE AULA NA ABORDAGEM DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA. Após aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual da Paraíba, toda a documentação relativa a este trabalho deverá ser entregue em duas vias (sendo uma em CD e outra em papel) a esta instituição sediadora da pesquisa que também arquivará por cinco anos de acordo com a Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde/Ministério da Saúde.

Campina Grande, PB 08 / 09 / 2016

Saionara Carneiro de Souza

Assinatura e carimbo do responsável institucional

Saionara Carneiro de Souza  
 DIRETORA ESCOLAR  
 AUT. IME 63/2016



Estado da Paraíba  
Prefeitura Municipal de Campina Grande  
Secretaria de Educação

CRECHE MUNICIPAL PROFESSORA ALCIDE CARTAXO LOUREIRO-INEP: 25125222  
CNPJ SECRETARIA DE EDUCAÇÃO: 08.732.273/00/32  
RUA: GERALDA DE FATIMA PAIVA S/N BAIRRO: CINZA - CEP: 58423-495.  
TEL: 98805-2886(SAYONARA). ENDEREÇO ELETRÔNICO: (crechealcidecartaxo@gmail.com)

### TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Estamos cientes da intenção da realização do projeto intitulado “CAPOEIRA DA EDUCAÇÃO INFANTIL: VIVÊNCIAS E DESAFIOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES” desenvolvida pela aluna ANA CLAUDIA DIAS IVAZAKI do Curso de MESTRADO PROFISSIONAL EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES da Universidade Estadual da Paraíba, sob a orientação da professora **PATRÍCIA CRISTINA DE ARAGÃO ARAÚJO**.

Campina Grande/PB. 08 / 09 / 2016

Saionara Carneiro de Souza

Assinatura e carimbo do responsável institucional

Saionara Carneiro de Souza  
DIRETORA ESCOLAR  
AUT. IME 63/2016

**TERMO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL EM  
CUMPRIR OS TERMOS DA RESOLUÇÃO 466/12 DOC NS/MS**

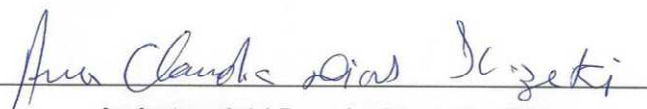
**Pesquisa: CAPOEIRA DA EDUCAÇÃO INFANTIL: VIVÊNCIAS E DESAFIOS NA  
FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

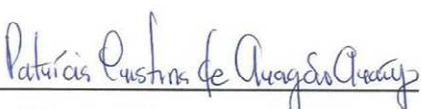
Eu, Prof.<sup>a</sup> **Ana Claudia Dias Ivazaki**, Professor(a) de Educação Infantil e aluna do Programa de Pós-graduação em Formação de Professores (PPGFP), da Universidade Estadual da Paraíba, portador(a) do **RG: 36.168.712-6 SSP/SP** e **CPF: 023.084.924-57**, comprometo-me em cumprir integralmente as diretrizes da Resolução Nº. 466/12 do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde/Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, que dispõe sobre Ética em Pesquisa que envolve Seres Humanos.

Estou ciente das penalidades que poderei sofrer caso infrinja qualquer um dos itens da referida resolução.

Por ser verdade, assino o presente compromisso.

Campina Grande, PB, 13 / 09 / 2016

  
Assinatura do(a) Pesquisador responsável

  
Orientador(a)

**DECLARAÇÃO DE CONCORDÂNCIA COM PROJETO DE PESQUISA****PESQUISA: CAPOEIRA DA EDUCAÇÃO INFANTIL: VIVÊNCIAS E DESAFIOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Eu, Profa. Dra. **Patrícia Cristina de Aragão Araújo**, Professora do PPGFP – UEPB. E-mail: patriciaa@yahoo.com, portador(a) do RG: 941371 SSP-PB; CPF: 395233064-72, declaro que estou ciente do referido Projeto de Pesquisa e comprometo-me em acompanhar seu desenvolvimento no sentido de que se possam cumprir integralmente as diretrizes da Resolução Nº. 466/12 do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde/Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, que dispõe sobre Ética em Pesquisa que envolve Seres Humanos.

Estou ciente das penalidades que poderei sofrer caso infrinja qualquer um dos itens da referida resolução.

Por ser verdade, assino o presente compromisso.

Campina Grande, 13 de 09 de 2016

Ara Cláudio dos Santos  
Pesquisador Responsável

Patrícia Cristina de A. Araújo  
Orientador(a)



**TERMO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL EM  
CUMPRIR OS TERMOS DA RESOLUÇÃO 466/12 DOC NS/MS**

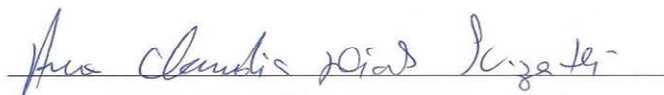
**Pesquisa: CAPOEIRA DA EDUCAÇÃO INFANTIL: VIVÊNCIAS E DESAFIOS NA  
FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Eu, Prof.<sup>a</sup> **Ana Claudia Dias Ivazaki**, Professor(a) de Educação Infantil e aluna do Programa de Pós-graduação em Formação de Professores (PPGFP), da Universidade Estadual da Paraíba, portador(a) do **RG: 36.168.712-6 SSP/SP** e **CPF: 023.084.924-57**, comprometo-me em cumprir integralmente as diretrizes da Resolução Nº. 466/12 do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde/Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, que dispõe sobre Ética em Pesquisa que envolve Seres Humanos.

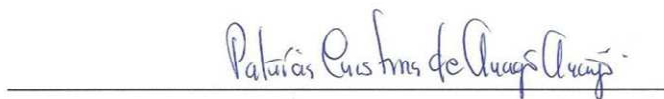
Estou ciente das penalidades que poderei sofrer caso infrinja qualquer um dos itens da referida resolução.

Por ser verdade, assino o presente compromisso.

Campina Grande, PB, 13 / 09 / 2016



**Assinatura do(a) Pesquisador responsável**



**Orientador(a)**

**TERMO DE COMPROMISSO PARA UTILIZAÇÃO DE DADOS DE ARQUIVO  
(PRONTUÁRIOS)**

<b>Título do projeto:</b>	CAPOEIRA DA EDUCAÇÃO INFANTIL: VIVÊNCIAS E DESAFIOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES
<b>Pesquisador responsável:</b>	ANA CLAUDIA DIAS IVAZAKI
<b>Nome dos Pesquisadores participantes:</b>	Prof.ª. Dr.ª. Patrícia Cristina de Aragão Araújo.
<b>Banco de dados do:</b>	CRECHE MUNICIPAL Prof.ª ALCIDE CARTAXO LOUREIRO (INEP: 25125222) RUA: GERALDA DE FATIMA PAIVA S/N BAIRRO: CINZA. CEP: 58423-495

O(s) pesquisador(es) do projeto acima identificado(s) assume(m) o compromisso de:

- I - Preservar a privacidade dos pacientes cujos dados serão coletados;
- II - Assegurar que as informações serão utilizadas única e exclusivamente para a execução do projeto em questão;
- III - Assegurar que as informações somente serão divulgadas de forma anônima, não sendo usadas iniciais ou quaisquer outras indicações que possam identificar o sujeito da pesquisa.

De modo que, tais compromissos estão em conformidade com as diretrizes previstas na Resolução Nº. 466/12 do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde/Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, que dispõe sobre Ética em Pesquisa que envolve Seres Humanos.

Campina Grande/PB, 13 / 09 / 2016

<b>Assinar o nome legível de todos os pesquisadores:</b>	<b>Assinatura</b>
PATRICIA CRISTINA DE ARAGÃO ARAÚJO	<i>Patrícia Cristina de Aragão Araújo</i>
ANA CLAUDIA DIAS IVAZAKI	<i>Ana Claudia Dias Ivaçaki</i>

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO-TCLE****OBS: menor de 18 anos ou mesmo outra categoria inclusa no grupo de vulneráveis**

Pelo presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido eu, \_\_\_\_\_, em pleno exercício dos meus direitos autorizo a participação de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ anos na a Pesquisa **CAPOEIRA DA EDUCAÇÃO INFANTIL: VIVÊNCIAS E DESAFIOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES.**

Declaro ser esclarecido e estar de acordo com os seguintes pontos:

O trabalho **CAPOEIRA DA EDUCAÇÃO INFANTIL: VIVÊNCIAS E DESAFIOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES** terá como objetivo geral **ANALISAR COMO PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL (EI) DESENVOLVEM AÇÕES PEDAGÓGICAS COM A CAPOEIRA NA SALA DE AULA NA ABORDAGEM DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA.**

Ao responsável legal pelo (a) menor de idade só caberá a autorização para que análise documental e bibliográfica; observação participante; aplicação de questionários e realização de entrevistas; utilização de diário de campo; registro através de fotos, vídeos e áudio e não haverá nenhum risco ou desconforto ao voluntário.

Ao pesquisador caberá o desenvolvimento da pesquisa de forma confidencial; entretanto, quando necessário for, poderá revelar os resultados ao médico, indivíduo e/ou familiares, cumprindo as exigências da Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde/Ministério da Saúde.

O Responsável legal do menor participante da pesquisa poderá se recusar a participar, ou retirar seu consentimento a qualquer momento da realização do trabalho ora proposto, não havendo qualquer penalização ou prejuízo para o mesmo.

Será garantido o sigilo dos resultados obtidos neste trabalho, assegurando assim a privacidade dos participantes em manter tais resultados em caráter confidencial.

Não haverá qualquer despesa ou ônus financeiro aos participantes voluntários deste projeto científico e não haverá qualquer procedimento que possa incorrer em danos físicos ou financeiros ao voluntário e, portanto, não haveria necessidade de indenização por parte da equipe científica e/ou da Instituição responsável.

Qualquer dúvida ou solicitação de esclarecimentos, o participante poderá contatar a

equipe científica no número (083) 98714-2432 com ANA CLAUDIA DIAS IVAZAKI.

Ao final da pesquisa, se for do meu interesse, terei livre acesso ao conteúdo da mesma, podendo discutir os dados, com o pesquisador, vale salientar que este documento será impresso em duas vias e uma delas ficará em minha posse.

Desta forma, uma vez tendo lido e entendido tais esclarecimentos e, por estar de pleno acordo com o teor do mesmo, dato e assino este termo de consentimento livre e esclarecido.

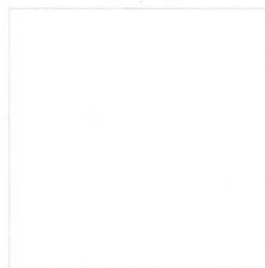
Assinatura do Pesquisador Responsável

*Ana Claudia Dias Ivaçaki*

Assinatura do responsável legal pelo menor \_\_\_\_\_

Assinatura do menor de idade \_\_\_\_\_

Assinatura Dactiloscópica do participante da pesquisa  
(OBS: utilizado apenas nos casos em que não seja possível a coleta da assinatura do participante da pesquisa).



PAPEL SEM TIMBRE

**Termo de Assentimento (TA) (no caso do menor)**

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa **“CAPOEIRA DA EDUCAÇÃO INFANTIL: VIVÊNCIAS E DESAFIOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES”**. Neste estudo pretendemos: **ANALISAR COMO PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL (EI) DESENVOLVEM AÇÕES PEDAGÓGICAS COM A CAPOEIRA NA SALA DE AULA NA ABORDAGEM DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA**.

O motivo que nos leva a estudar esse assunto é a Contribuir com a formação dos professores de Educação infantil no que diz respeito a diversidade étnico-racial, com a implementação da Lei 10.639/2003 através da capoeira na Educação infantil

Para este estudo adotaremos o(s) seguinte(s) procedimento(s): análise documental e bibliográfica; observação participante; aplicação de questionários e realização de entrevistas, diário de campo; registro através de fotos, vídeos e áudio.

Para participar deste estudo, o responsável por você deverá autorizar e assinar um termo de consentimento. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido(a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido(a) pelo pesquisador que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação. Este estudo apresenta risco mínimo; isto é, o mesmo risco existente em atividades rotineiras como conversar, tomar banho, ler etc. Apesar disso, você tem assegurado o direito a ressarcimento ou indenização, no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada, sendo que seu nome ou o material que indique sua participação será mantido em sigilo. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você. Este termo foi elaborado em conformidade com o Art. 228 da Constituição Federal de 1988; Arts. 2º e 104 do Estatuto da Criança e do Adolescente; e Art. 27 do Código Penal Brasileiro; sem prejuízo dos Arts. 3º, 4º e 5º do Código Civil Brasileiro.

Eu, \_\_\_\_\_, portador(a) do

documento de Identidade \_\_\_\_\_, fui informado(a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações junto ao pesquisador responsável listado abaixo ou com o acadêmico **ANA CLAUDIA DIAS IVAZAKI** telefone (83) 98714-2432 ou ainda com o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Estadual da Paraíba, telefone (83) 3315-3373. Estou ciente que o meu responsável poderá modificar a decisão da minha participação na pesquisa, se assim desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

C. Grande, 13 de Dezembro de 2016.

**Assinatura do(a) menor ou impressão dactiloscópica.**

Assinatura Dactiloscópica do participante da pesquisa  
(OBS: utilizado apenas nos casos em que não seja possível a coleta da assinatura do participante da pesquisa).



Assinatura: \_\_\_\_\_  
Nome legível: \_\_\_\_\_  
Endereço: \_\_\_\_\_  
RG. \_\_\_\_\_  
Fone: \_\_\_\_\_  
Data 13 109 12016

Ana Claudia Dias Ivasaki  
Assinatura do(a) pesquisador(a) responsável

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO-TCLE**

**(OBS: para o caso de pessoas maiores de 18 anos e que não estejam inseridas nas hipóteses de vulnerabilidade que impossibilitam o livre discernimento com autonomia para o exercício dos atos da vida civil).**

Pelo presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido eu, \_\_\_\_\_, em pleno exercício dos meus direitos me disponho a participar da Pesquisa **“CAPOEIRA DA EDUCAÇÃO INFANTIL: VIVÊNCIAS E DESAFIOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES”**.

Declaro ser esclarecido e estar de acordo com os seguintes pontos:

O trabalho **CAPOEIRA DA EDUCAÇÃO INFANTIL: VIVÊNCIAS E DESAFIOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES** terá como objetivo geral **ANALISAR COMO PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL (EI) DESENVOLVEM AÇÕES PEDAGÓGICAS COM A CAPOEIRA NA SALA DE AULA NA ABORDAGEM DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA**.

Ao voluntário só caberá a autorização para **análise documental e bibliográfica; observação participante; aplicação de questionários e realização de entrevistas, utilização de diário de campo; registro através de fotos, vídeos e áudio** e não haverá nenhum risco ou desconforto ao voluntário.

- Ao pesquisador caberá o desenvolvimento da pesquisa de forma confidencial; entretanto, quando necessário for, poderá revelar os resultados ao médico, indivíduo e/ou familiares, cumprindo as exigências da Resolução Nº. 466/12 do Conselho Nacional de Saúde/Ministério da Saúde.
- O voluntário poderá se recusar a participar, ou retirar seu consentimento a qualquer momento da realização do trabalho ora proposto, não havendo qualquer penalização ou prejuízo para o mesmo.
- Será garantido o sigilo dos resultados obtidos neste trabalho, assegurando assim a privacidade dos participantes em manter tais resultados em caráter confidencial.
- Não haverá qualquer despesa ou ônus financeiro aos participantes voluntários deste

projeto científico e não haverá qualquer procedimento que possa incorrer em danos físicos ou financeiros ao voluntário e, portanto, não haveria necessidade de indenização por parte da equipe científica e/ou da Instituição responsável.

- Qualquer dúvida ou solicitação de esclarecimentos, o participante poderá contatar a equipe científica no número **(083) 98714-2432** com **ANA CLAUDIA DIAS IVAZAKI**.
- Ao final da pesquisa, se for do meu interesse, terei livre acesso ao conteúdo da mesma, podendo discutir os dados, com o pesquisador, vale salientar que este documento será impresso em duas vias e uma delas ficará em minha posse.
- Desta forma, uma vez tendo lido e entendido tais esclarecimentos e, por estar de pleno acordo com o teor do mesmo, dato e assino este termo de consentimento livre e esclarecido.

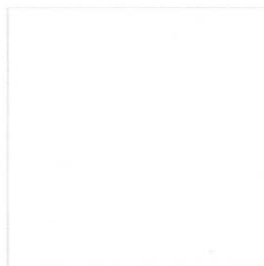


Assinatura do pesquisador responsável

---

Assinatura do Participante

Assinatura Dactiloscópica do Participante da Pesquisa(OBS: utilizado apenas nos casos em que não seja possível a coleta da assinatura do participante da pesquisa).





**TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGENS (FOTOS E VÍDEOS)**

Eu, \_\_\_\_\_,

**AUTORIZO** o(a) Prof(a) **ANA CLAUDIA DIAS IVAZAKI**, coordenador(a) da pesquisa intitulada: **CAPOEIRA DA EDUCAÇÃO INFANTIL: VIVÊNCIAS E DESAFIOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES** a fixar, armazenar e exibir a minha imagem por meio de **FOTOS, ÁUDIO E VÍDEOS** com o fim específico de inseri-la nas informações que serão geradas na pesquisa, aqui citada, e em outras publicações dela decorrentes, quais sejam: revistas científicas, jornais, congressos, entre outros eventos dessa natureza.

A presente autorização abrange, exclusivamente, o uso de minha imagem para os fins aqui estabelecidos e deverá sempre preservar o meu anonimato. Qualquer outra forma de utilização e/ou reprodução deverá ser por mim autorizada, em observância ao Art. 5º, X e XXVIII, alínea "a" da Constituição Federal de 1988.

O pesquisador responsável **ANA CLAUDIA DIAS IVAZAKI**, assegurou-me que os dados serão armazenados em meio ) DE DVD, PENDRIVE E HD INTERNO, sob sua responsabilidade, por 5 anos, e após esse período, serão destruídas.

Assegurou-me, também, que serei livre para interromper minha participação na pesquisa a qualquer momento e/ou solicitar a posse de minhas imagens.

Ademais, tais compromissos estão em conformidade com as diretrizes previstas na Resolução Nº. 466/12 do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde/Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, que dispõe sobre Ética em Pesquisa que envolve Seres Humanos.

Campina Grande/PB 13 / 09 / 2016

\_\_\_\_\_  
Assinatura do participante da pesquisa

Ana Claudia Dias Iva-zaki

Assinatura e carimbo do pesquisador responsável

PAPEL SEM TIMBRE

**TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA GRAVAÇÃO DE VOZ**

Eu, \_\_\_\_\_, depois de entender os riscos e benefícios que a pesquisa intitulada **CAPOEIRA DA EDUCAÇÃO INFANTIL: VIVÊNCIAS E DESAFIOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES** poderá trazer e, entender especialmente os métodos que serão usados para a coleta de dados, assim como, estar ciente da necessidade da gravação de minha entrevista, **AUTORIZO**, por meio deste termo, os pesquisadores **ANA CLAUDIA DIAS IYAZAKI, PATRÍCIA CRISTINA DE ARAGÃO ARAÚJO** a realizar a gravação de minha entrevista sem custos financeiros a nenhuma parte.

Esta **AUTORIZAÇÃO** foi concedida mediante o compromisso dos pesquisadores acima citados em garantir-me os seguintes direitos:

1. poderei ler a transcrição de minha gravação;
2. os dados coletados serão usados exclusivamente para gerar informações para a pesquisa aqui relatada e outras publicações dela decorrentes, quais sejam: revistas científicas, jornais, congressos entre outros eventos dessa natureza;
3. minha identificação não será revelada em nenhuma das vias de publicação das informações geradas;
4. qualquer outra forma de utilização dessas informações somente poderá ser feita mediante minha autorização, em observância ao Art. 5º, XXVIII, alínea "a" da Constituição Federal de 1988.
5. os dados coletados serão guardados por 5 anos, sob a responsabilidade do(a) pesquisador(a) coordenador(a) da pesquisa **PATRÍCIA CRISTINA DE ARAGÃO ARAÚJO**, e após esse período, serão destruídos e,
6. serei livre para interromper minha participação na pesquisa a qualquer momento e/ou solicitar a posse da gravação e transcrição de minha entrevista.

Ademais, tais compromissos estão em conformidade com as diretrizes previstas na Resolução Nº. 466/12 do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde/Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, que dispõe sobre Ética em Pesquisa que envolve Seres Humanos.

Campina Grande, PB. \_\_\_\_\_

13 / 09 / 2016

\_\_\_\_\_  
Assinatura do participante da pesquisa

\_\_\_\_\_  
Assinatura e carimbo do pesquisador responsável



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISADOR  
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS  
COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS  
PLATAFORMA BRASIL**



**Relator: 19.**

**Título da Pesquisa:** *CAPOEIRA DA EDUCAÇÃO INFANTIL: VIVÊNCIAS E DESAFIOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES.*

**Pesquisadora Responsável:** ANA CLAUDIA DOS SANTOS IVAZAKI

**Orientador:** Dra. Patrícia Cristina de Araújo Araújo.

**CAAE:** 60247816.5.0000.5187

**SITUAÇÃO DO PROJETO:** APROVADO.

**Data da relatoria:** 26/09/2016

**Apresentação do Projeto:** Projeto intitulado "CAPOEIRA DA EDUCAÇÃO INFANTIL: VIVÊNCIAS E DESAFIOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES", encaminhado para análise, ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual da Paraíba, com fins à obtenção de parecer favorável ao início das atividades propostas, as quais resultarão em Dissertação de Conclusão da Pós-Graduação, nível Mestrado Profissional em Formação de Professores, da Universidade Estadual da Paraíba – Campus I. A capoeira como uma arte genuinamente brasileira, no decorrer da sua trajetória histórico-social, tem sido marginalizada. Muitos têm sido os desafios, tanto aos seus participantes, quanto à valorização dessa expressão cultural afro-brasileira. Entretanto, a partir da luta e resistência de seus praticantes, em 2014 a Roda de Capoeira foi reconhecida como Patrimônio Cultural Imaterial da Humanidade pela Unesco. Partindo de tal premissa, esse estudo busca discutir como a capoeira vem sendo vivenciada pelos professores de Educação Infantil da Creche Municipal Professora Alcide Cartaxo Loureiro, situada na cidade de Campina Grande – PB. Buscaremos analisar as práticas pedagógicas

desenvolvidas pelas professoras, a partir das aulas de capoeira que são ministradas na Unidade Educacional, com o objetivo de analisar como professores de Educação Infantil (EI) desenvolvem ações pedagógicas com a capoeira na sala de aula, na abordagem da cultura afro-brasileira. Para dialogar conosco e analisar os dados que forem coletados ao longo da pesquisa, nós nos apoiaremos em Severino (2002); em Mattos e Castro (2011); em Freire (1987); em Nóvoa (2011); em Zagonel (2012); em Silva e Heine (2008); em Imbernón (2009) e em Haddad (1991), entre outros autores e documentos que tratem da temática. A metodologia escolhida foi a pesquisa de cunho qualitativo do tipo pesquisa-ação, em articulação com a análise de conteúdo. Utilizaremos como instrumentos de pesquisa o diário de campo, articulado com entrevista e questionários a serem aplicados aos professores e/ou à comunidade escolar, bem como a observação participante e a análise etnográfica. Compartilhamos do pensamento de que as unidades educacionais que atuam na educação da infância funcionam como espaço privilegiado da formação docente. Então, partimos dele, das suas vivências e necessidades, para realizar a pesquisa. Interessa-nos discutir como a capoeira e o ser negro têm sido culturalmente representados no ambiente escolar, considerando os reflexos sociais do preconceito e da discriminação do povo negro e da sua herança cultural.

**Objetivo Geral da Pesquisa:** Analisar como professores de educação infantil desenvolvem ações pedagógicas com a capoeira em sala de aula, na abordagem da cultura afro-brasileira.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:** Conforme a RESOLUÇÃO 466/12, do CNS/MS, toda pesquisa com seres humanos envolve riscos com graus variados. Entretanto, a pesquisa em tela não oferece riscos. Ademais, beneficiará a comunidade escolar, uma vez que parte da realidade vivida pelo educando e educadores, podendo contribuir com a contextualização do currículo na instituição e com a formação dos professores acerca da temática diversidade étnico-racial. Pode, ainda, contribuir com a implementação da Lei N. 10.639/2003, assim como para a valorização da capoeira e de seus mestres, heróis e heroínas que foram marginalizados ao longo dos séculos. Para tanto, ministraremos oficinas e minicursos, visando a contribuir com a formação continuada dos professores e tendo como ponto de partida a diversidade cultural e as práticas educativas existentes na unidade de educação infantil. O material, produzido em conjunto com o professor Serpa, será disponibilizado para pesquisa e para a Secretaria de Educação do Município, bem como para as demais instituições que dele desejarem dispor, com o objetivo de discutir a

diversidade étnico-racial na educação infantil e trabalhar a história africana e afro-brasileira, tendo como pondo de partida as aulas de capoeira ministradas na Instituição.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:** A presente proposta de pesquisa é de suma importância quanto papel e atribuições das Instituições de Ensino Superior (IES), momento pesquisa em nível de mestrado profissional, estando dentro do perfil das pesquisas de construção do ensino-aprendizagem significativa, perfilando a formação profissional baseada na triade conhecimento-habilidade-competência, preconizada pelo MEC. Portanto, tem retorno social, caráter de pesquisa científica e, contribuição na formação de pós-graduando em Formação de Professores, e dentre outras áreas afins do saber científico.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:** Ao analisar os documentos necessários para a integração do protocolo científico, encontramos a Folha de Rosto, o Termos de Consentimento Livre e Esclarecido, O Termo de Assentimento do menor, o Termo de Autorização Para Uso de Imagens, o Termo de Autorização para Gravação de Voz, dois (02) Termos de Autorização Institucional emitidos pela Secretaria de Educação do Município de Campina Grande-PB e pela Creche Municipal Alcides Cartaxo Loureiro, a Declaração de Concordância com Projeto de Pesquisa, o Termo de Compromisso do Pesquisador Responsável em cumprir os Termos da Resolução 466/12/CNS/MS, três (03) Protocolos de Coleta de Dados(questionário). Estando tais documentos em harmonia com as exigências preconizadas pela Resolução 466/12/CNS/MS.

**Recomendações:** Sem recomendações.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:** O projeto atende as exigências protocolares. Diante do exposto, somos pela aprovação. Salvo melhor juízo.

Campina Grande, 26 de setembro de 2016.



Prof. Dr. Manoel de O. Galvão  
Coordenador CCP-UEPB

**APÊNDICES**

## APÊNDICE A – CODINOMES QUE REMETEM A GOLPES DE CAPOEIRA UTILIZADOS PARA REFERENCIAR OS PROFESSORES QUE PARTICIPARAM DA PESQUISA

### CAPOEIRA DA EDUCAÇÃO INFANTIL:

#### VIVÊNCIAS E DESAFIOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Mestre e golpes: 1. Pastinha (Azul); 2. Bigodinho (Salmon); 3. Canjiquinha (Lilás); 4. Gato (Verde); 5. Bimba ( Laranja). Fonte: Capoeira Angola: ensaio etnográfico, (REGO, 2015, p. 84-85)

LISTA DE PARTICIPANTES DA PESQUISA			CAMPINA GRANDE – 2016/2017
Pesquisadora responsável: Ana Claudia Dias Ivazaki			CAAE: 60247816.5.0000.5187
	NOMES	MATRÍCULAS	Golpes de capoeira
1	P01		Armada
2	P02		Abença
3	P03		Ponteira
4	P04		Rasteira
5	P05		Tesoura
6	P06		Chapa de frente
7	P07		Meia lua de compasso
08	P08		Aú com Rolê
09	P09		Aú
10	P10		Rabo de Arraia
11	PC01		Meia Lua
12	PC02		Chapa de costas

1. Pastinha (Vicente Ferreira Pastinha); 2. Bigodinho (Francisco de Assis); 3. Canjiquinha (Washington Bruno da Silva); 4. Gato (José Gabriel Goes); 5. Bimba (Manoel dos Reis Machado)

## APÊNDICE B – MESTRES E GOLPES



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
MESTRADO PROFISSIONAL EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES

### CAPOEIRA DA EDUCAÇÃO INFANTIL: VIVÊNCIAS E DESAFIOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

➤ Mestres e golpes

Fonte: Capoeira Angola: ensaio etnográfico, (REGO, 2015, p. 84-85)

MESTRES DE CAPOEIRA	NÚMERO DE GOLPES
1. Pastinha (Vicente Ferreira Pastinha)	07
2. Bigodinho (Francisco de Assis)	21
3. Canjiquinha (Washington Bruno da Silva)	21
4. Gato (José Gabriel Goes);	12
5. Bimba (Manoel dos Reis Machado)	29



## APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
MESTRADO PROFISSIONAL EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Estimado professor,

Gostaria que você colaborasse conosco respondendo a este questionário. Ressaltamos que ele é parte integrante de uma pesquisa de campo necessária para a construção do nosso trabalho de conclusão de curso.

Ao participar da pesquisa, será mantido o seu anonimato, sendo importante que você responda com clareza e sinceridade.

Agradecemos a sua valiosa contribuição!

Orientanda: Ana Claudia Dias Ivazaki

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Patrícia Cristina de Aragão Araújo

### QUESTÕES

#### I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

**Nome:** \_\_\_\_\_

**Sexo:** ( ) Masculino ( ) Feminino

**Idade:** \_\_\_\_\_

**Cidade onde reside:** \_\_\_\_\_ **Zona Urbana**( ) **Zona Rural** ( )

**Escolaridade:**

Curso de Graduação: \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_ Ano de conclusão: \_\_\_\_\_

Curso de Pós-graduação: \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_ Ano de conclusão: \_\_\_\_\_

**ETNIA**

Branco ( ) Preto ( ) Pardo ( ) Amarelo ( )

## **II – DADOS PROFISSIONAIS**

1. Há quanto tempo atua no magistério da Educação Básica?
2. Há quanto tempo atua no magistério da Educação Infantil?
3. Há quanto tempo atua nessa unidade de Educação infantil?
4. Qual o seu tipo de vínculo profissional? Você é efetiva ou contratada?

## **III – DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL, CAPOEIRA, FORMAÇÃO DE PROFESSORES, CURRÍCULO E CONTEXTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

1. Fale como foi a sua formação docente e se teve informação voltada à diversidade étnico-racial.
2. Tem conhecimento da Lei n. 10.639/2003? Se sim, do que se trata? De que forma teve acesso a essa informação?
3. Para você, o que é ser negro?
4. Como você vê as pessoas negras?
5. Já presenciou alguma forma de discriminação nesta instituição de educação infantil, na relação adulto/adulto, adulto/criança, criança/criança? Se sim, qual?
6. O que sabe sobre a capoeira?
7. Qual a importância da capoeira da escola na interação entre a criança e a cultura afro-brasileira? De que modo?
8. Para você, qual a importância de se trabalhar a Capoeira com crianças de Educação Infantil?
9. Como avalia o trabalho desenvolvido pelo professor de capoeira nesta Unidade de Educação Infantil? Por quê?
10. Na sua opinião, a capoeira pode ajudar a formar a criança numa visão mais inclusiva da pessoa negra?
11. Nesta Unidade de Educação Infantil, você já desenvolveu ações que incluíram a cultura afro-brasileira? Se sim, quais?

12. Nesta Unidade de Educação Infantil, você já desenvolveu ações que incluíram a capoeira? Se sim, quais?
13. Que tipo de metodologias para trabalhar a cultura afro-brasileira você já utilizou ou utiliza em sua prática pedagógica?
14. Você percebeu resultados das ações pedagógicas envolvendo a temática étnico-racial demonstradas pelas crianças?
15. Você tem acesso à formação continuada?
16. Você tem acesso à formação continuada abordando a temática da diversidade étnico-racial? Se sim, quais? Com que frequência?
17. A comunidade escolar é oportunizada a dialogar e participar efetivamente da proposta pedagógica da Unidade Educacional?
18. O Plano Pedagógico da Unidade Educacional contempla a temática da diversidade étnico-racial? Se sim, de que forma?
19. Você tem conhecimento do Plano Pedagógico desta Unidade Educacional?
20. Você foi convidado a participar da construção do Plano Pedagógico desta Unidade Educacional?
21. O Plano Pedagógico desta Unidade Educacional contempla a temática diversidade Étnico-racial e a lei 10.639/2003? Se sim, de que forma?

## APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO VOLTADO AO PROFESSOR DE CAPOEIRA



### UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA MESTRADO PROFISSIONAL EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Estimado professor de Capoeira,

Gostaria que você colaborasse conosco respondendo a este questionário. Ressaltamos que ele é parte integrante de uma pesquisa de campo necessária para a construção do nosso trabalho de conclusão de curso.

Ao participar da pesquisa, será mantido o seu anonimato, sendo importante que você responda com clareza e sinceridade.

Agradecemos a sua valiosa contribuição!

Orientanda: Ana Claudia Dias Ivazaki

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Patrícia Cristina de Aragão Araújo

## QUESTÕES

### I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

**Nome:** \_\_\_\_\_

**Sexo:** ( ) Masculino ( ) Feminino

**Idade:** \_\_\_\_\_

**Cidade onde reside:** \_\_\_\_\_ **Zona Urbana**( ) **Zona Rural** ( )

**Escolaridade:**

Curso de Graduação: \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_ Ano de conclusão: \_\_\_\_\_

Curso de Pós-graduação: \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_ Ano de conclusão: \_\_\_\_\_

Graduação na Capoeira \_\_\_\_\_

Nome usado na capoeira \_\_\_\_\_

**ETNIA**

Branco ( ) Preto ( ) Pardo ( ) Amarelo ( )

## **II – DADOS PROFISSIONAIS**

1. Há quanto tempo atua como professor capoeira na Educação Básica?
2. Há quanto tempo atua como professor de capoeira na Educação Infantil?
3. Há quanto tempo atua nessa unidade de Educação infantil?
4. Qual o seu tipo de vínculo profissional? Você é efetivo ou contratado?

## **III- DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL, CAPOEIRA, FORMAÇÃO DE PROFESSORES, CURRÍCULO E CONTEXTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

5. Para você, o que é ser negro?
6. Como você vê as pessoas negras?
7. Fale como foi a sua formação de capoeirista.
8. Tem conhecimento da Lei n. 10.639/2003? Se sim, do que se trata? De que forma teve acesso a essa informação?
9. Já sofreu alguma forma de discriminação por ser praticante de capoeira? Se sim, de que forma?
10. O que a capoeira significa para você?
11. Qual a importância da capoeira da escola na interação entre a criança e a cultura afro-brasileira? De que modo?
12. Como você vê o seu trabalho como professor de capoeira nessa unidade educacional?
13. Para você, qual a importância de se trabalhar a capoeira com crianças de Educação Infantil?
14. Como avalia o trabalho dos professores regentes a partir das suas aulas?
15. Na sua opinião, a capoeira pode ajudar a formar a criança numa visão mais inclusiva da pessoa negra?
16. Nessa Unidade de Educação Infantil, você já desenvolveu ações que incluíram a cultura afro-brasileira além da capoeira? Se sim, quais?
17. Já participou de formações voltadas à diversidade étnico-racial? Se sim, quais?
18. Que tipo de metodologias para trabalhar a cultura afro-brasileira você já utilizou ou utiliza na sua prática pedagógica?

19. Você percebeu resultados das ações pedagógicas envolvendo a temática étnico-racial demonstradas pelas crianças?
20. Você acredita ser importante a formação acadêmica para os capoeiristas que trabalham em escolas? Por quê?
21. Você tem acesso à formação continuada?
22. Você tem acesso à formação continuada abordando a temática da diversidade étnico-racial? Se sim, quais? Com que frequência?
23. A comunidade escolar é oportunizada a dialogar e participar efetivamente sobre as aulas de capoeira?
24. O Plano Pedagógico da Unidade Educacional contempla a temática da diversidade étnico-racial? Se sim, de que forma?
25. Que possibilidade a capoeira da escola traz para sua formação?
26. A partir do seu trabalho, desenvolvido nessa unidade de educação infantil, você percebe que ações pedagógicas estão sendo desenvolvidas a partir da capoeira?
27. O que, na sua opinião, os professores e demais funcionários desta instituição sabem sobre a capoeira?
28. Você tem conhecimento do Plano Pedagógico desta unidade educacional?
29. Você foi convidado a participar da construção do Plano Pedagógico desta Unidade Educacional?
30. O Plano Pedagógico desta Unidade Educacional contempla a temática da diversidade étnico-cultural e a Lei n. 10.639/2003? Se sim, de que forma?

**APÊNDICE E – QUESTIONÁRIO VOLTADO AOS DEMAIS PROFISSIONAIS DA  
INSTITUIÇÃO**



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
MESTRADO PROFISSIONAL EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Estimado Servidos Público,

Gostaria que você colaborasse conosco respondendo a este questionário. Ressaltamos que ele é parte integrante de uma pesquisa de campo necessária para a construção do nosso trabalho de conclusão de curso.

Ao participar da pesquisa será mantido o seu anonimato, sendo importante que você responda com clareza e sinceridade.

Agradecemos a sua valiosa contribuição!

Orientanda: Ana Claudia Dias Ivazaki

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Patrícia Cristina de Aragão Araújo

**QUESTÕES**

**I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO**

**Nome:** \_\_\_\_\_

**Sexo:** ( ) Masculino ( ) Feminino

**Idade:** \_\_\_\_\_

**Cidade onde reside:** \_\_\_\_\_ **Zona Urbana**( ) **Zona Rural** ( )

**Escolaridade:**

Curso de Graduação: \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_ Ano de conclusão: \_\_\_\_\_

Curso de Pós-graduação: \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_ Ano de conclusão: \_\_\_\_\_

Função: \_\_\_\_\_

Nome usado na capoeira \_\_\_\_\_

**ETNIA**

Branco ( ) Preto ( ) Pardo ( ) Amarelo ( )

**II – DADOS PROFISSIONAIS**

1. Há quanto tempo atua na Educação Básica?
2. Há quanto tempo atua nessa função na Educação Infantil?
3. Há quanto tempo atua nessa unidade de Educação infantil?
4. Qual o seu tipo de vínculo profissional? Você é efetivo ou contratado?

**III- DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL, CAPOEIRA, FORMAÇÃO DE PROFESSORES, CURRÍCULO E CONTEXTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

5. Fale como foi a sua formação e se teve informação voltada à diversidade étnico-racial.
6. Tem conhecimento da Lei n. 10.639/2003? Se sim, do que se trata? De que forma teve acesso a essa informação?
7. Para você, o que é ser negro?
8. Como você vê as pessoas negras?
9. Já presenciou alguma forma de discriminação nesta instituição de educação infantil, na relação adulto/adulto, adulto/criança, criança/criança? Se sim, qual?
10. O que sabe sobre a capoeira?
11. Qual a importância da capoeira da escola na interação entre a criança e a cultura afro-brasileira? De que modo?
12. Para você, qual a importância de se trabalhar a capoeira com crianças de Educação Infantil?
13. Como avalia o trabalho desenvolvido pelo professor de capoeira nesta Unidade de Educação Infantil? Por quê?
14. Na sua opinião, a capoeira pode ajudar a formar a criança numa visão mais inclusiva da pessoa negra?
15. Nessa Unidade de Educação Infantil, você já observou ações que incluíram a cultura afro-brasileira? Se sim, quais?
16. Você já foi convidado/a a participar de alguma formação ou planejamento pedagógico nessa instituição?



17. Você percebeu resultados das ações pedagógicas desenvolvidas na instituição envolvendo a temática étnico-racial demonstradas pelas crianças?
18. Você tem acesso à formação continuada? Quais?
19. Você tem acesso à formação continuada abordando a temática diversidade da étnico-racial? Se sim, quais? Com que frequência?
20. Você é oportunizado/a a dialogar e participar efetivamente da proposta pedagógica da Unidade Educacional?
21. O Plano Pedagógico da Unidade Educacional contempla a temática Diversidade étnico-racial? Se sim, de que forma?
22. Você tem conhecimento do Plano Pedagógico dessa Unidade Educacional?
23. Você foi convidado a participar da construção do Plano Pedagógico desta Unidade Educacional?
24. O Plano Pedagógico desta Unidade Educacional contempla a temática da diversidade étnico-racial e a Lei n. 10.639/2003? Se sim, de que forma?

## APÊNDICE F – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A GESTORA ESCOLAR



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
MESTRADO PROFISSIONAL EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Estimada gestora,

Gostaria que você colaborasse conosco respondendo a este questionário. Ressaltamos que ele é parte integrante de uma pesquisa de campo necessária para a construção do nosso trabalho de conclusão de curso.

Ao participar da pesquisa, será mantido o seu anonimato, sendo importante que você responda com clareza e sinceridade.

Agradecemos a sua valiosa contribuição!

Orientanda: Ana Claudia Dias Ivazaki

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Patrícia Cristina de Aragão Araújo

Entrevista com a gestora (Aú, 2017) da Creche e Pré-Escola Municipal Professora Alcide Cartaxo Loureiro.

07 de junho de 2017.

### QUESTÕES

1. Qual a sua opinião sobre a importância da vivência com a capoeira na infância dentro de uma Instituição de Educação Infantil?
2. Qual seu ponto de vista sobre a atuação da prática docente do ponto de vista da gestão escolar?
3. Qual a importância das ações voltadas a educação para as relações étnico-raciais tendo a capoeira como fio condutor?
4. Como descreve a formação continuada na perspectiva da diversidade étnico-racial tendo a capoeira como fio condutor?

## APÊNDICE G – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS CAPOEIRISTAS



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
MESTRADO PROFISSIONAL EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Estimado capoeirista,

Gostaria que você colaborasse conosco respondendo a este questionário. Ressaltamos que ele é parte integrante de uma pesquisa de campo necessária para a construção do nosso trabalho de conclusão de curso.

Ao participar da pesquisa, será mantido o seu anonimato, sendo importante que você responda com clareza e sinceridade.

Agradecemos a sua valiosa contribuição!

Orientanda: Ana Claudia Dias Ivazaki

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Patrícia Cristina de Aragão Araújo

Entrevista com os capoeiristas: transcrição das entrevistas dos capoeiristas Chapa de Frente e Meia Lua (2017):

data de realização em 08 e 11 de abril de 2017.

1. Qual a sua opinião sobre a importância da vivência com a capoeira na infância dentro de uma instituição de educação infantil?
2. Como você avalia o seu trabalho realizado na Creche Municipal Alcide Cartaxo Loureiro, em Campina Grande-PB?
3. Você encontrou ou tem encontrado dificuldades em seu trabalho nessa instituição? Se sim, quais?
4. Como descreve a formação continuada na perspectiva da diversidade étnico-racial tendo a capoeira como fio condutor?
5. Tem mais alguma coisa que você queria acrescentar, que queira falar, que ache importante deixar registrado, alguma mensagem, crítica ou sugestão?

## APÊNDICE H – FORMAÇÃO



### CAPOEIRA DA EDUCAÇÃO INFANTIL: VIVÊNCIAS E DESAFIOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Ana Claudia Dias Ivazaki<sup>32</sup>  
 Profa. Dra. Patrícia Cristina de Aragão<sup>33</sup>

#### 1. DADOS GERAIS

- 1.1. Facilitadora: Ana Claudia Dias Ivazaki
- 1.2 Professora Supervisora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Patrícia Cristina de Aragão
- 1.3 Instituição: Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, UEPB
- 1.4 Departamento: Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores (PPGFP)
- 1.5 Linha de Pesquisa: CIÊNCIAS, TECNOLOGIAS E FORMAÇÃO DOCENTE
- 1.6 Carga Horária prevista: 20 horas
- 1.7 Ano/Semestre: 2017

#### 2. INTRODUÇÃO (Justificativa)

Ao iniciar a elaboração da formação para os professores e capoeiristas da Creche Municipal Alcide Cartaxo Loureiro, como forma de atender às exigências no Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores (PPGFP), foi idealizado uma formação dividida em quatro encontros presenciais realizados na unidade educacional localizada na zona urbana de Campina Grande-PB, situada à Rua Geralda de Fátima Paiva, no Bairro **Três Irmãos**, com carga horária total de 20h/a. A formação tem como prioridade discutir e analisar com os professores os resultados coletados durante a pesquisa de campo e, a partir daí, construir com conjunto uma proposta pedagógica que vem a dar respostas às necessidades da instituição em relação ao trabalho voltado à diversidade étnico-racial através da capoeira, possibilitando que a teoria e os dados coletados ao longo da pesquisa sejam refletidos e colocados em prática em sala de aula, assim avaliando a teoria em função da prática para, desta forma, levar a comunidade escolar a perceber a importância da capoeira como abordagem educativa de inclusão.

As relatorias das atividades para a formação desenvolveram-se em três etapas: Planejamento e preparação das aulas; Ministração de aulas; Acompanhamento das aulas e de atividades de avaliação, sob a supervisão da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Patrícia Cristina de Aragão.

<sup>32</sup> Professora de Educação Infantil; Mestranda em Educação – Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores (PPGFP) UEPB; Capoeirista; Militante em prol da implementação das Leis n. 10.639/2003 e 11.645/2008.

<sup>33</sup> Professora do PPGFP – UEPB. E-mail: <patriciaa@yahoo.com>.

**1. Estrutura dos encontros (4 encontros)**

CONTEÚDO	DURAÇÃO
<p>1º Encontro: História da cultura africana, afro-brasileira: Expor a história e a importância de cada uma das matrizes que formam o povo brasileiro, na cultura, nos contextos educacionais, introduzindo conceitos, termos, processos e contextos fundamentais para a reflexão da realidade sócio-étnico-racistas na África e no Brasil (Orientações Curriculares, 2008, p. 28)</p> <p>Apresentação do vídeo: Breve História da cultura africana (Andrelkpq, 10.37 min.)</p> <p>Discutir sobre a história da capoeira</p>	<p><b>3h</b> Terça-Feira 14/03/2017 17h00min às 20h00min</p>
<p>2º Encontro:</p> <p>O trabalho com recursos didáticos-pedagógico, discutindo a relação entre educação e as relações raciais no ambiente escolar, sua existência, sua utilização, assim como, o acesso, permanência e sucesso dos alunos na escola.</p> <p>Apresentação de vídeo que aborda “Maré capoeira” (Paola Barreto, 16,21 min).</p> <p>Disponível em: &lt;<a href="https://www.youtube.com/watch?v=8FxGbPGcU4M">https://www.youtube.com/watch?v=8FxGbPGcU4M</a>&gt;.</p> <p>Reflexão sobre a capoeira como abordagem educativa</p>	<p><b>3h</b> Terça-feira  28/03/2017 17h00min às 20h00min</p>
<p>3º Encontro:</p> <p>Conhecendo a capoeira na perspectiva do Dossiê do IPHAN, 2014.</p> <p>Construção coletiva de propostas pedagógicas a serem desenvolvidas a partir da capoeira</p>	<p><b>3h</b> Terça-feira  25/04/2017 17h00min às 20h00min</p>
<p>4º Encontro:</p> <p>Construção de recursos didáticos-pedagógicos utilizando livros paradidáticos e materiais reciclados para de vivenciar a capoeira no currículo educacional.</p>	<p><b>3h</b> Terça-feira  06/06/2017 17h00min às 20h00min</p>