



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS CHAPECÓ-SC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

MARCELO PERTUSSATTI

**NA RODA DO CONHECIMENTO:
ENTRE SABERES DA CAPOEIRA E SABERES DA ESCOLA**

**CHAPECÓ
2018**

MARCELO PERTUSSATTI

**NA RODA DO CONHECIMENTO:
ENTRE SABERES DA CAPOEIRA E SABERES DA ESCOLA**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação sob a orientação do Prof. Dr. Ilton Benoni da Silva.

**CHAPECÓ
2018**

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL

Av. Fernando Machado, 108 E
Centro, Chapecó, SC - Brasil
Caixa Postal 181
CEP 89.802-112

Pertussatti, Marcelo

Na roda do conhecimento: entre saberes da Capoeira e saberes da escola / Marcelo Pertussatti. - - 2018.

215 f. : il.

Orientador: Ilton Benoni da Silva.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal da Fronteira Sul,
Programa de Pós-Graduação em Educação, 2018.

1. Conhecimento escolar. 2. Currículo. 3. Saberes. 4. Capoeira. 5.
Cultura escolar. I. Silva, Ilton Benoni da, orient. II. Universidade
Federal da Fronteira Sul. III. Título.

Ficha catalográfica elaborada pela
Biblioteca Chapecó - UFFS

MARCELO PERTUSSATTI

**NA RODA DO CONHECIMENTO:
ENTRE SABERES DA CAPOEIRA E SABERES DA ESCOLA**

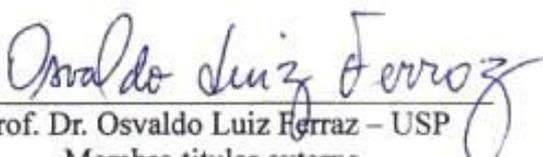
Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS. Para obtenção do título de Mestre em Educação, defendido em banca examinadora em 31 / 08 / 2018

Aprovado em: 31 / 08 / 2018

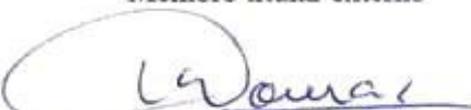
BANCA EXAMINADORA



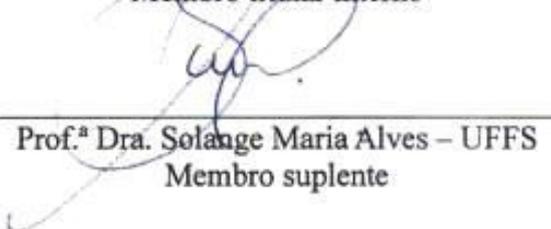
Prof. Dr. Ilton Benoni da Silva – UFFS
Presidente da banca/orientador



Prof. Dr. Osvaldo Luiz Ferraz – USP
Membro titular externo



Prof.ª Dra. Neide Cardoso de Moura – UFFS
Membro titular interno



Prof.ª Dra. Solange Maria Alves – UFFS
Membro suplente

Chapecó/SC, 31 de agosto de 2018.

Dedico a Mercedes (*in memoriam*) e Aldo, presença condicional de vida biológica, moral e espiritual, meus pais; a minha companheira Andressa, meu sustentáculo frente aos novos desafios da existência; a minhas filhas capoeiristas Laís ‘Alecrim’ e Maria Clara, meus maiores presentes e minha maior herança ao mundo; a meus familiares, em especial meus irmãos Raquel, Cosme, Suzana e Silvana, fortaleza e porto seguro; aos irmãos e irmãs do Mestrado em Educação da UFFS *Campus* Chapecó, exemplos de busca sincera na construção de uma educação libertária; a meus discípulos e discípulas em Capoeira, com os quais deixo o meu legado, em especial a Guilherme “Eskilo”, sobrinho, irmão e companheiro de longas jornadas; aos mestres de Capoeira de ontem e de hoje, presença ancestral de saberes a se valorizar e preservar; aos educadores-professores que me educaram no pensar, no agir e no sentir, presença intelectual crítica transformadora e libertadora do saber e do conhecimento em minha vida.

AGRADECIMENTOS

Dar de graça sem nada esperar de volta, principalmente o que recebi de graça, é com certeza um dos ensinamentos ético-religiosos cristãos que recebi de minha saudosa mãe Mercedes Pertussatti (*in memoriam*), em vários dos preciosos momentos em que pude viver junto dela na passagem desta vida, paradoxalmente, cheia de alegrias e tristezas. Com a mesma intensidade, meu pai, Aldo Pertussatti, na fortaleza de seus 84 anos, continua dando testemunho disso, inspirando a mim e meus familiares a continuar lutando e enfrentando as dificuldades, porém, sempre com espírito de gratuidade; a vocês minha eterna gratidão!

A meus irmãos queridos Raquel, Cosme, Suzana e Silvana, aos quais sou grato em mesmo tamanho que o sou a nossos pais, pelos cuidados que prestaram e ainda prestam a mim, minhas filhas e esposa. Muito obrigado por contribuírem em minha formação!

A minha esposa Andressa dos Reis Ribas, meu refúgio de energização espiritual, pessoal e profissional, no convívio abençoado com nossas filhas Laís ‘Alecrim’ e Maria Clara; a vocês amo incondicionalmente e sou grato pela compreensão na minha ausência, muitas vezes, e por terem suportado comigo cada dificuldade durante o período do mestrado.

De modo especial, sou grato ao professor filósofo-educador Dr. Ilton Benoni da Silva, porque além de ter me orientado em nossos diálogos críticos sobre possíveis dimensões educacionais da Capoeira no espaço escolar, investigando possíveis relações de saberes, foi o responsável por me fazer retomar com entusiasmo o caminho da Filosofia e da Ciência, do pensar cuidadoso e sistematizado. Em seu nome, sou grato a todos os professores do Mestrado em Educação, que de forma ou de outra, fizeram a mediação para que eu pudesse chegar a realizar este sonho, por meio do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, Campus Chapecó. UFFS, obrigado!

Agradeço com carinho aos professores doutores que aceitaram fazer parte como membros das bancas de qualificação e defesa desta pesquisa: ao senhor Prof. Dr. Osvaldo Luiz Ferraz, da Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo - USP; à senhora Prof.^a Dra. Neide Cardoso de Moura e à senhora Prof.^a Dra. Solange Maria Alves, ambas minhas docentes no PPGE da UFFS *Campus Chapecó*.

Sou grato a cada uma e cada um de meus educadores-professores, que ao longo destes meus 40 anos de existência nesta dimensão planetária, mediaram-me conhecimentos fundamentais para que eu fizesse as minhas escolhas e me tornasse o profissional e ser humano que sou. Sou grato a: Afonso Vicente Vogel, OFM (*in memoriam*); Anne Margareth Knapp Faé; Antonio Joaquim Pinto, OFM; Claudino Dalmago, OFM; Cleverson L. Bastos;

Deonilde Balduino; Dulce Piccinin Bianchi; Elsio José Corá; Flademir Williges; Gregório Johnscher, OFM (*in memoriam*); Hermógenes Harada, OFM (*in memoriam*); Ione Ines Pinsson Slongo; João Mannes, OFM; José Carlos Radin; Joviles Vitório Trevisol; Jucielly Carla Teo; Leda Gheno; Luciele Guerra Minuzzi; Lúcio Packter; Luiza Terezinha Sorgatto; Marcio Tellechea Leiria; Mário Brunetta, OFM (*in memoriam*); Michel Saad; Nedilso Lauro Brugnera; Nelson José Hilesheim, OFM; Onésimo Dreyer, OFM (*in memoriam*); Orlando Zaro; Osmar Ponchirolli; Oto João Petry; Paulo Pagliari; Placídia Openkoski; Rogério Tolfo; Salésio Lourenço Hillesheim, OFM; Samaroni Voos; Sebastião Kremer, OFM; Sérgio Ricardo Mendes dos Santos; Sonia Regina Lyra; Suzana Pertussatti; Valdir Eidt; Valdir Laurentino, OFM; Walter de Carvalho Junior, OFM; e Walter Hugo de Almeida, OFM. Meus mestres!

Minha gratidão a Dulcimar Antonio Dalla Rosa e Rodrigo Lêmes, diretores da E.B.M. Santa Terezinha de Xaxim-SC, a Luciane Tereza Mattiello e Maria Irene Zanluchi, da coordenação pedagógica, pela compreensão, pelo suporte e apoio quando precisei me ausentar dos compromissos de trabalho em virtude de me dedicar aos estudos do mestrado!

Agradeço a Paulo Sales Neto (Paulão Ceará), Tesouro Vivo da Cultura do Ceará, merecidamente reconhecido em 2018 pelo governo desse Estado, bem como outorgado como Doutor em Cultura Popular (Capoeira) da Universidade Estadual do Ceará (UECE), co-fundador do Grupo Capoeira Brasil (GCB) em 1989, presidente da *World Capoeira Federation (WCF)*, meu mestre, por acreditar em meu trabalho e me convidar a fazer parte do seu legado de Capoeira. Em seu nome, peço licença para agradecer a todos os mestres, contramestres, professores e capoeiristas que, de alguma maneira, contribuíram significativamente para a minha formação, em especial: Francisco Aloisio Teixeira Filho (Mestre Ceará); Márcio Rogério Resente (Mestre Nikimba); Jamil Raimundo (Mestre Museu); Natanael Cerqueira Pinto (Mestre Natanael); Lourival Fernando Alves Leite (Mestre Pop); Gladson de Oliveira Silva (Mestre Gladson); Contramestres Adriano ‘Falamansa’ Vitorazzi, Joel ‘Amendoim’ Caetano e Vinicius Heine; Luiz Ferreira da Silva (Barbandinho); Everdam Gomes Lemos; Nego Bidu (*in memoriam*) e Eliezer-Alicate (*in memoriam*).

Obrigado aos amigos das rodas de Capoeira, com quem temos construído a história desta arte-luta afro-brasileira, ao som e ao ritmo de berimbaus, atabaque, pandeiros, reco-reco, agogô, cantigas, palmas e ‘papoeiras’. Iê, viva nosso Deus! Iê, viva Zumbi, Besouro, Bimba, Pastinha, Caiçara, Decânio, João Pequeno, Dentinho, Peixinho Senzala e Moa do Katendê! Iê, vivam todos os mestres e capoeiras que nos anteciparam no Orum (*in memoriam*). Iê, que nos ensinou! Iê, volta do mundo! Iê, vamos jogar! Iê, a Capoeira! Iê, no campo de mandinga! Ê, e no Aiê lá da escola! Na roda do conhecimento, no encontro de saberes, de hoje e de outrora.

Ora, o espírito científico é essencialmente uma retificação do saber, um alargamento dos quadros do conhecimento.

Gaston Bachelard

RESUMO

Esta pesquisa bibliográfica e qualitativa investiga possíveis relações pedagógico-epistemológicas entre saberes da Capoeira e saberes da escola no espaço escolar. A investigação parte de uma Revisão de Literatura sobre as possibilidades educacionais da Capoeira na escola, a partir da leitura de teses, dissertações e artigos acessados nos portais de pesquisa da BDTD-IBICT e da CAPES, bem como de outras literaturas em meio físico e digital (unidades de análise). O método de estudo utilizado é a Análise de Conteúdo (AC) de Bardin (2016), o qual possui 5 etapas: 1) organização da análise; 2) codificação, 3) categorização, 4) inferência e 5) tratamento informático / interpretação. O desenvolvimento da pesquisa é realizado em 4 (quatro) capítulos. No capítulo I é feita uma problematização filosófica do tema, perpassando-se por dados contextuais da experiência empírico-subjetiva do pesquisador, de aspectos históricos da Capoeira, de pesquisas contemporâneas que abordam a Capoeira numa dimensão educacional, e, por fim, sobre o método de estudo. No capítulo II é investigado sobre saberes presentes no contexto da Capoeira, com delimitação da análise de conteúdo sobre as pesquisas desenvolvidas por Abib (2004) e Heine (2010), pelas quais evidenciam-se relações entre formas de transmissão de saberes da cultura popular, saberes científicos e saberes da Capoeira. No capítulo III a investigação é sobre saberes presentes na escola, com a delimitação da análise de conteúdo sobre A.R.C. Lopes (1999) e Brasil/MEC/BNCC (2017), com o foco em estudos pós-críticos das teorias curriculares, a partir de Popkewitz, T.T. Silva, Moreira, A.R.C. Lopes e Macedo; e de Brasil/MEC/BNCC, Cunha e A.R.C. Lopes, Aguiar e Dourado. No capítulo IV, é desenvolvido um diálogo entre saberes da Capoeira e saberes da escola, na continuidade do debate pós-crítico curricular, com a contribuição de estudos culturais de Hall, Bauman, Moreira e Candau; com a reflexão de Neira e Nunes e de um Coletivo de Autores sobre a cultura corporal no currículo da educação física escolar; além de legislação e de documentos oficiais concernentes a temáticas sobre Capoeira (unidades de contexto). Depreendeu-se com este estudo que a abordagem da temática educacional da Capoeira na escola possui caráter multidisciplinar; que tem aumentado o enfoque educacional da Capoeira em pesquisas de mestrado e doutorado nas últimas duas décadas; que tem havido uma expansão do ensino da Capoeira em espaços formais de ensino como escolas e universidades; que a Capoeira possui um caráter multidimensional e multicultural; que a presença de saberes afro-brasileiros da cultura popular da Capoeira no currículo escolar, inter-relacionados aos conhecimentos científicos e cotidianos da escola, pode ser grande oportunidade de impulsionar processos de afirmação identitária, de respeito étnico-racial, de educação patrimonial e intercultural nas escolas; e que os saberes da Capoeira se identificam como saberes educacionais e escolares.

Palavras-chave: Conhecimento Escolar. Currículo. Saberes. Capoeira. Cultura Escolar.

ABSTRACT

This bibliographic and qualitative research investigates possible pedagogical and epistemological relationships between Capoeira wisdom and school knowledge in school. The investigation starts from a Literature Review of the educational possibilities of Capoeira in the school, from the reading of theses, dissertations and articles accessed on BDTD-IBICT and CAPES research portals, as well as from other literatures in physical and digital media (units of analysis). The method of study used is Bardin's (2016) Content Analysis (*Análise de Conteúdo – AC*), which has 5 steps: 1) organization of the analysis; 2) coding, 3) categorization, 4) inference, and 5) data processing / interpretation. The research is developed in 4 (four) chapters. In chapter I is made a philosophical problematization of the subject, by contextual data from empirical and subjective experience of the researcher, by history aspects of Capoeira, by contemporary researches that approaches Capoeira in an educational dimension, and, finally, about the method of study. In Chapter II it's investigated about knowledge present in the context of Capoeira, with a delimitation of content analysis about researches developed by Abib (2004) and Heine (2010), through which, relations among ways of popular culture wisdom transmitting, scientific knowledge and Capoeira wisdom are evidenced. In Chapter III the research is about knowledge present in School, with the delimitation of content analysis on Lopes, A.R.C. (1999) and Brazil/MEC/BNCC (2017), focusing on post-critical studies of curriculum theories, from Popkewitz, T.T. da Silva, Moreira, A.R.C. Lopes and Macedo; and by Brasil/MEC/BNCC, Cunha and A.R.C Lopes, Aguiar and Dourado. In Chapter IV, a dialogue between Capoeira wisdom and school knowledge is developed, in the continuity of the post-critical curricular debate, with the contribution of cultural studies by Hall, Bauman, Moreira and Candau; with the reflection of Neira and Nunes and of a Collective of Authors on the corporal culture in the curriculum of the school physical education; besides legislation and official documents concerning Capoeira themes (units of context). It was inferred with this study that the approach of the educational theme of Capoeira in the school has a multidisciplinary character; that the educational focus of Capoeira in master's and doctoral research in the last two decades have been increased; that there has been an expansion of Capoeira teaching in formal educational spaces such as schools and universities; that Capoeira has a multidimensional and multicultural character; that the presence of Afro-Brazilian wisdom of Capoeira's popular culture in the schooling curriculum, interrelated to the scientific and daily knowledge of the school, can be great opportunity to foster processes of identity affirmation, ethnic-racial respect, patrimonial and intercultural education in schools; and that the wisdom of Capoeira are identified as educational and school knowledge.

Keywords: School Knowledge. Curriculum. Knowledge. Capoeira. School Culture.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Algumas definições de análise de conteúdo – Bauer e Gaskell (2013).....	65
Figura 2 - Mapa conceitual do desenvolvimento da análise de conteúdo – Bardin (2016).....	67
Figura 3 - Capoeira: Encontro de Saberes – Heine (2010).....	89

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 - Pesquisas de Capoeira com a temática Saberes no título – Base BDTD-IBICT.....	p.69
Quadro 02 - Pesquisas de Capoeira com a temática Conhecimento no título – BDTD-IBICT.....	p.70
Quadro 03 - Pesquisas de Capoeira com a temática Saberes no título – Base CAPES.....	p.70
Quadro 04 - Pesquisas de Capoeira com a temática Conhecimento no título – Base CAPES.....	p.72
Quadro 05 - Síntese Categorical (Categorias) – (ABIB, 2004 [R1]).....	p.84
Quadro 06 - Síntese Categorical (Categorias) – (HEINE, 2010 [R1]).....	p.87
Quadro 07 - Síntese Categorical (Categorias) – (LOPES, A.R.C. 1999 [R3]).....	p.104
Quadro 08 - Síntese Categorical (Categorias) – (BRASIL/MEC/BNCC, 2017 [R3]).....	p.112

LISTA DE SIGLAS

AC – Análise de Conteúdo
ABDC – Associação Brasileira de Currículo
ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES – Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior
CEPECAP – Centro de Estudos e Pesquisas da Capoeira
CEPEUSP – Centro de Práticas Esportivas da Universidade de São Paulo
CONBRACE – Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte
CONFED – Conselho Federal de Educação Física
CREF – Conselho Regional de Educação Física
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
EIR – Estatuto da Igualdade Racial
FUNARTE – Fundação Nacional de Artes
GECA – Grupo de Estudos sobre Capoeira
GT – Grupo de Trabalho
IBICT – Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IPHAN – Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação
NECAS – Núcleo de Estudos sobre Capoeira e Sociedade
ONU – Organização das Nações Unidas
PLC – Projeto de Lei da Câmara dos Deputados
PLS – Projeto de Lei do Senado Federal
SENECA – Seminário Nacional de Estudos sobre Capoeira
UFBA – Universidade Federal da Bahia
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
BERIMBAU MANDOU CHAMAR... A RODA VAI COMEÇAR!	15
1 CAPÍTULO I – A CAPOEIRA EM QUESTÃO: BUSCAS, CONTEXTOS E CAMINHOS	25
1.1 CAPOEIRA DESDE MENINO: UMA EXPERIÊNCIA EMPÍRICO-SUBJETIVA.....	31
1.2 DIMENSÃO EDUCACIONAL DA CAPOEIRA: CONTEXTO HISTÓRICO E METODOLÓGICO DE ESTUDO.....	38
1.2.1 Contextualização histórica da Capoeira	45
1.2.2 Contextualização da produção científica e educacional em Capoeira	53
1.2.3 Problematização do método de Análise de Conteúdo e estratégias metodológicas .	63
2 CAPÍTULO II – SABERES DA CAPOEIRA	81
2.1 SABERES DA CAPOEIRA: PROCESSOS DE CODIFICAÇÃO E CATEGORIZAÇÃO	82
2.1.1 Saberes da Capoeira e suas Formas de Transmissão segundo Abib (2004)	82
2.1.2 Saberes da Capoeira em Encontro segundo Heine (2010): unidade na diversidade	89
2.2 SABERES DA CAPOEIRA: EMERGÊNCIAS E SÍNTESES	89
2.2.1 Capoeira: Saber Ancestral	91
2.2.2 Capoeira: Saber Presente	92
2.2.3 Capoeira: Saber Intuitivo	93
2.2.4 Capoeira: Saber Espiritual	93
2.2.5 Capoeira: Saber Cultural	98
2.2.6 Capoeira: Saber Histórico	99
2.2.7 Capoeira: Saber Humano	96
2.2.8 Capoeira: Saber Popular	97
2.3 SABERES DA CAPOEIRA NO CURRÍCULO ESCOLAR?	98
3 CAPÍTULO III – SABERES DA ESCOLA	100
3.1 A VIRADA CULTURAL NA COMPREENSÃO DOS SABERES ESCOLARES	101
3.2 SABERES ESCOLARES E SUAS INTER-RELAÇÕES	106
3.3 BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC): DISCURSO CURRICULAR NACIONALISTA E IMPLANTAÇÃO ANTI-DEMOCRÁTICA	110
3.3.1 Os saberes escolares e o <i>locus</i> curricular da Capoeira na BNCC 2015 (1ª Versão – Educação Básica)	115

3.3.2	Os saberes escolares e o <i>locus</i> curricular da Capoeira na BNCC 2016 (2ª Versão – Educação Básica)	117
3.3.3	Os saberes escolares e o <i>locus</i> curricular da Capoeira na BNCC 2017: Educação é a base (Versão Homologada – Educação Infantil e Ensino Fundamental)	119
3.4	SABERES ESCOLARES DE UM CURRÍCULO DEMOCRÁTICO BRASILEIRO	120
4	CAPÍTULO IV – RELAÇÕES ENTRE SABERES DA CAPOEIRA E SABERES DA ESCOLA	126
4.1	SABERES DA CAPOEIRA NO CURRÍCULO ESCOLAR: RELAÇÕES ENTRE CULTURA E EDUCAÇÃO	128
4.2	SABERES DA CAPOEIRA NO CURRÍCULO ESCOLAR: RELAÇÕES ENTRE CULTURA, ESPORTE E LAZER.....	139
4.3	NOVOS RUMOS: NECESSIDADE DE IDENTIFICAR OS SABERES DA CAPOEIRA COMO EDUCACIONAIS E ESCOLARES.....	148
5	CONSIDERAÇÕES NA VOLTA DO MUNDO DA CAPOEIRA: O BERIMBAU ESTÁ CHAMANDO PARA A RODA DOS SEBERES NA ESCOLA!	153
	REFERÊNCIAS	159
	ANEXOS	177

INTRODUÇÃO

BERIMBAU MANDOU CHAMAR... A RODA VAI COMEÇAR!

A Capoeira é uma prática social de origem afro-brasileira que tem se expandido por todo o mundo nos últimos 50 anos, a partir do seu processo de internacionalização iniciado nas décadas de 60 e 70 do século passado. Presente em mais de 150 países, em todos os continentes, com suas expressões culturais, educacionais, esportivas e de lazer, é uma prática corporal que preserva saberes ancestrais da cultura popular e tem promovido a expansão da Língua Portuguesa e da (s) cultura (s) do Brasil.

Esta presença mundial se efetivou, indiscutivelmente, quando mestres e capoeiristas deixaram sua terra brasileira, com o seu berimbau, em busca de novas oportunidades no exterior. Chegando lá fora, pegaram seu berimbau e marcaram o solo estrangeiro com seu chamado musical melodioso, cantando cantigas do passado de um país distante, marcado por um processo escravocrata, cujas mazelas sociais ainda são sentidas por seu povo.

No repique de berimbaus, atabaque, pandeiros, reco-reco e agogô, instrumentos musicais orquestrados pelos mestres, com as palmas e o canto em coro, mostraram suas destrezas físicas, corpóreas e artísticas por onde têm passado, no ensino de seus saberes e na realização da Roda de Capoeira, espaço de circularidades onde acontecem os jogos desta arte-luta, além de partilhas de conhecimentos experimentados num cotidiano de lutas contra o preconceito, a discriminação e a violência; em favor da afirmação e da valorização da identidade afro-brasileira, da igualdade e da equidade étnico-raciais.

‘**Na roda do conhecimento:** entre saberes da Capoeira e saberes da Escola’, além de ser uma pesquisa de caráter acadêmico-científico, é uma expressão da luta e da resistência da Capoeira e da cultura popular brasileira, que a constituem como prática social transformadora da realidade, mediada pelo saber-fazer dos mestres.

Com esse caráter e esse engajamento, a presente pesquisa objetiva interrogar sobre **as possibilidades educacionais da Capoeira no espaço escolar**, cuja análise foca de modo mais específico às **relações entre saberes da Capoeira e saberes da escola no espaço escolar**, na busca de responder à seguinte pergunta: **Que relações pedagógico-epistemológicas são possíveis entre saberes da Capoeira e saberes da escola no espaço escolar?**

Nesse sentido, começando-se ‘a roda do conhecimento’, escolheu-se seguir pelo caminho reflexivo fundamentado nas perspectivas pós-críticas das teorias de currículo e

educação, acessadas sobretudo por meio de textos de Popkewitz (1997), A.R.C. Lopes (1993, 1997, 1999, 2006, 2013, 2015 e 2018), A.R.C. Lopes e Macedo (2010 e 2011), T.T. da Silva (2014), Moreira e T.T. da Silva (2011), Brasil/MEC/BNCC (2015, 2016, 2017 e 2018), Cunha e A.R.C. Lopes (2017), Aguiar e Dourado (2018), na discussão sobre a constituição do conhecimento escolar.

No mesmo caminho, reconhecendo-se o caráter cultural constitutivo da Capoeira, foi necessário dar passos em companhia dos estudos culturais de Hall (1992, 1997 e 2006), Candau (2002), Candau e Gabriel (2005), Moreira e Candau (2011), com atenção à relevância desses estudos no currículo escolar.

Além desses estudos pós-críticos e culturais no contexto do currículo escolar, houve importante contribuição de Neira e Nunes (2009), e de um Coletivo de Autores (2012), sobre a cultura corporal na Educação Física escolar, única disciplina escolar à qual a Capoeira está referida como proposta de conteúdo de estudo na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) aprovada e homologada em dezembro de 2017.

Essa escolha da educação física como única disciplina da BNCC para tratar da temática da Capoeira restringe os aspectos multidimensionais, multiculturais e multidisciplinares de sua identidade ‘popular e cotidiana’, prejudicando suas possibilidades de promoção de uma diversidade de linguagens, representações, diálogos e discursos, em diferentes espaços sociais da sociedade, dentre eles o espaço escolar, o que precisa urgentemente ser revertido pela participação democrática.

“Na constituição do conhecimento escolar, entram em jogo as concepções relativas ao que se entende como conhecimento legítimo, às relações de poder e aos interesses envolvidos na produção desse conhecimento, como discute a perspectiva crítica de currículo” (LOPES, A.R.C., 2006, p. 40), ou seja, o conhecimento escolar é “[...] concebido como campo de acordos e conflitos” (*Id.*, 1997, p. 97). Relacionado a isso, a Capoeira, um saber da cultura popular, também é desafiado enquanto ‘conhecimento válido ou legítimo’ no currículo,

Dentre esses diálogos promovidos pela Capoeira no campo educacional, estão as inter-relações entre educação, cultura e Capoeira no currículo escolar. As relações entre educação e cultura pautadas em diferentes pesquisas e eventos científicos, de diferentes áreas acadêmico-científicas, no Brasil e no mundo, são entendidas neste estudo como inter-relações filosóficas e pedagógico-epistemológicas, provenientes de dinâmicas de acordos e conflitos entre instâncias diferentes de poder, passíveis de problematização.

Por isso, para compreender as relações entre saberes da Capoeira e da escola, a pesquisa foi desenvolvida com o aporte teórico das teorias de currículo e sobre o

conhecimento escolar, com apoio dos estudos culturais pautados por conceitos do multiculturalismo crítico e da interculturalidade.

Muitos desses acordos e conflitos de poder nos currículos são gerados nas relações entre conhecimentos e saberes de diferentes modalidades educativas, tais como a educação informal, a não-formal e a formal¹, cada qual com seu modo de produzir conhecimento e saberes, bem como suas expressões culturais e práticas sociais específicas. Há, no contexto dessas três modalidades educativas, um tradicional jogo de poder, de um lado; bem como há percepções integrativas de conhecimento e saber, de outro; com as quais a Capoeira se identifica e precisam ser potencializadas na escola.

De antemão, assentada numa interpretação pluralista da cultura na construção do conhecimento escolar, esta pesquisa concebe, fundamentada em A.R.C. Lopes (1999, p. 26-29; p. 141; p. 147; p. 149), que diferentes saberes possuem legitimidade sem precisarem ser científicos ou eruditos, pois há uma compreensão de conhecimento na sociedade que tenta homogeneizar saberes sem as devidas especificações dos lugares sociais e culturais onde cada um deles é originado e desenvolvido.

Como as terminologias ‘**conhecimento**’ e ‘**saber**’ são essenciais para o tratamento deste estudo, coube por bem defini-las em que sentido são concebidas.

Na significação de ‘**conhecimento**’, admite-se neste caso uma abordagem crítica e um sentido mais estrito do que em ‘**saber**’. Por ser próprio ao conhecimento a necessidade científica tradicional de aplicação de métodos de investigação e sistematização de dados em função de problemática instaurada e que necessita de solução ou de validação de uma dada verdade, capaz de conferir-lhe legitimidade, passando pelo crivo intersubjetivo de uma dada comunidade científica, tal contexto sistemático, mesmo que caracterize o conhecimento, de alguma maneira, com apenas regras e métodos previamente definidos, não basta para explicar o processo de constituição e compreensão do conhecimento.

Esta pesquisa concebe o conhecimento ‘em rede’, integrado e aproximado, e não isolado numa única razão privilegiada (LOPES, A.R.C.; MACEDO, 2010, p. 35). Ou seja, o conhecimento é entendido como um saber social produzido cotidianamente em relação a outros saberes sociais, sendo mister a consideração da crise do mundo moderno, no âmbito do

¹ Para início de conversa, via de regra a educação informal é entendida como aquela cujo processo de ensino e aprendizagem não são sistematizados, pois não possuem intencionalidade curricular e não são mediados em instituições de ensino formais ou não-formais, com a formação ocorrendo no convívio cotidiano; a educação não-formal é sistematizada, possui intencionalidade curricular, não é mediada em instituições de ensino formais, mas sim em outros espaços educativos alternativos diferentes da escola e da universidade; a educação formal é sistematizada, possui intencionalidade curricular e é mediada em instituições de ensino formais e regulares, com fundamental organização metodológica e científica. Para maiores informações, inteirar-se de discussão mais aprofundada realizada no capítulo IV, p. 136-141.

dissenso de interesses, da hierarquia – inclusão/exclusão – hegemonia de classes, da distribuição de poder, da ideologia, do mundo do trabalho e da produção científica, crise esta que permeia tais problemáticas, pois, “é por intermédio das discussões críticas que o conhecimento deixa de ser um dado neutro” (*Id.*, 2011, p.77).

Não é racional na contemporaneidade defender a neutralidade do ‘conhecimento pelo conhecimento’, simplesmente pelo fato de haver uma informação científica objetiva que o legitime como tal. “Aceitar a diferença, o desigual, admitir o dissenso é o primeiro passo para desmascarar estratégias que, em nome de uma pseudodemocratização dos saberes, homogeneiza a cultura e o conhecimento [...]” (LOPES, A.R.C, 1999, p. 97).

Além do que, essa aparente democratização ajuda a promover a repressão daquilo “[...] que não se coaduna com a racionalidade dominante, definida como a única possível de dar respostas a todas as questões” (*Id.*, p.97). Conforme Popkewitz (1997), em sua análise sociológica sobre as mudanças estruturais e institucionais de poder e conhecimento relacionadas à ‘reforma educacional’, “O problema por trás da mudança é como e por que as formas de verdade vêm a prevalecer e, em pontos diferentes, são historicamente desafiadas” (*Id.*, p. 51). O fato é que o conhecimento sofre transformações, e com ele a educação se transforma, em todas as suas modalidades e em seus níveis.

Essa mudança reflete uma descontinuidade. A descontinuidade dessas verdades reflete um dos postos-chaves da epistemologia de Gaston Bachelard (1969), ou seja, a descontinuidade da razão na construção do conhecimento científico, pois não há verdade absoluta, nem método absoluto de conformação, o que há é uma aproximação, uma “retificação do conhecimento” (SILVA, I.B., 2007, p. 33 *apud* BULCÃO, 1981, p. 49). Por conseguinte, “O engajamento crítico que coloca o indivíduo dentro da história das relações sociais pode proporcionar pontos de fraqueza nos ‘regimes da verdade’ e, portanto, identificar pontos potenciais de transformação” (POPKEWITZ, 1997, p. 51-52). Revisitar ‘regimes de verdade’ e conceitos foi o primeiro passo desta investigação sobre possíveis relações entre saberes da Capoeira e da escola, pelo que, ao final, não se chegou a um conhecimento absoluto do objeto, e sim ficou-se mais próximo dele, nessa dinâmica de retificação do saber

Com referência à significação de ‘**saber**’, admite-se um sentido mais geral do termo em relação a ‘**conhecimento**’. Conforme discute A.R.C. Lopes (1999, p. 94-96), a definição de saber possui um sentido mais amplo, caracterizado por conjugar enunciados que não envolvem sistematizações e organização com base em normas de verificação e coerência rigorosas como no campo das ciências, das quais é independente. Portanto, saber se refere a toda e qualquer conjugação propositiva ou discursiva que expresse enunciados significativos

sobre uma determinada prática social e/ou cultural, reconhecidas a sua provisoriade e a sua descontinuidade na tentativa de explicá-la, no âmbito das vivências cotidianas, meio no qual está o conhecimento escolar e os demais conhecimentos e saberes ao qual ele se constitui. Nesse sentido, o conhecimento escolar é um tipo de saber, melhor dizendo, é um saber social.

A Capoeira, quando desafiada enquanto ‘conhecimento válido ou legítimo’ no currículo, é terreno fértil para a afirmação de processos de educação interculturais (críticos) na escola, principalmente diante de perspectivas curriculares comportamentalistas, instrumentalistas e progressivistas focadas no domínio de competências e habilidades a partir da racionalidade de Ralph Tyler².

A racionalidade tyleriana privilegia o conhecimento de cunho acadêmico-científico, contexto pelo qual compreende-se que “(...) todo conhecimento é um saber, mas nem todo saber é um conhecimento (...)” (*Id.*, p. 71), ou ainda, que “toda ciência é um saber, mas nem todo saber é científico” (LOPES, A.R.C, 1999, p. 26; p. 97; p. 195), no entendimento de que para um dado saber ser legitimado como conhecimento ou ciência, ele precisa passar pelo rigor sistemático e metodológico das regras de verificação de ‘verdadeiro e falso’.

Tudo bem até aí, porém, este não é o único conhecimento dinamizado no contexto escolar, nem esta é a única forma de se entender ciência, bem como não é este o tipo de conhecimento escolar ao qual se relacionam, diretamente, os saberes da Capoeira, ou ainda, os saberes da cultura popular de matriz afro-brasileira, investigados neste estudo.

A partir do título ‘**Na roda do conhecimento**’, esta roda significa tanto o círculo, ou a roda, dos saberes e das práticas da cultura popular da Capoeira, em sua multidimensionalidade, quanto significa a dinâmica das transformações no âmbito da ciências, que impactam a vida cotidiana das pessoas em todo o mundo, com atenção específica às transformações que ocorrem no contexto do conhecimento escolar, reportando-se a saberes sociais vivenciados nas relações entre conhecimento cotidiano e conhecimento científico, na escola.

Em corroboração a A.R.C. Lopes (1999, p.96), “existem diferentes formas de conhecer, capazes de constituir diferentes instâncias de saber, frutos de diferentes práticas, que podem ou não adquirir um estatuto científico”, portanto há diferenças epistemológicas, heterogeneidade cultural e pluralidade de saberes, no âmbito de um conhecimento que é processo de vir a ser, não mero produto, acabado, definitivo.

² TYLER, Ralph. Princípios básicos de currículo e ensino. Porto Alegre: Globo, 1977. In: LOPES, A.R.C.; MACEDO, 2011, p. 43-69; p. 73-76; p. 123-124.

Na sequência, o subtítulo ‘**entre saberes da Capoeira e saberes da Escola**’ enfatiza esta ideia de complementariedade entre o amplo e o específico, mas também de pluralidade, pois “diferentes saberes sociais (**como o conhecimento científico, o conhecimento cotidiano, o senso/conhecimento comum, ou os saberes da cultura popular**) possuem diferentes instâncias de produção de significados” (*Id.*, p.104, **grifo e acréscimo nosso**). É nesse embate com os demais saberes sociais que ocorre o processo de constituição do conhecimento escolar. Embates e lutas, mas também diálogos entre **conhecimento científico, conhecimento cotidiano e saberes da cultura popular**, podem ser possíveis, seja no universo cultural da Capoeira, seja no da escola.

Em busca de resposta à questão inicial apresentada e que dinamiza esta pesquisa, propôs-se uma organização esquemática que compreende o tratamento do tema, de questões de pesquisa e de seus objetivos pertinentes, em vista de uma construção reflexiva sobre o problema. Além disso, apresentou-se o componente de justificativa do tema e suas interrogações, na abordagem dos motivos pelos quais se enveredou pelo caminho escolhido, na consideração dos aspectos metodológicos.

Metodologicamente, a pesquisa foi concebida no âmbito de uma investigação bibliográfica, do tipo qualitativa, que se utiliza da análise de conteúdo (AC), referenciada nas abordagens de Laurence Bardin, no primeiro contato com sua obra de edição de 1977, disponível em meio digital, e, mais recentemente, com a edição de 2016, em meio físico. Segundo a pesquisadora, há 3 (três) fases básicas para se proceder a uma AC, sendo elas: 1) pré-análise (leitura flutuante), 2) exploração do material e 3) tratamento dos resultados. A partir do material encontrado, separado e analisado, seguiu-se especificando os passos dados, com início por uma breve apresentação da estrutura da pesquisa, de seu estudo e de sua discussão, em vista de lapidar e definir nesse processo o objeto da pesquisa.

O trabalho científico empreendido para **a retificação do saber e o alargamento dos quadros de conhecimento**³ do pesquisador sobre o tema exigiu reflexões e práticas metodológicas focadas em questões específicas de pesquisa e em seus objetivos específicos pertinentes, em vista de uma construção reflexiva sólida sobre o problema. Por isso, a mesma foi estruturada em 4 (quatro) capítulos, os quais foram desenvolvidos a partir de interrogações com recortes filosóficos e pedagógicos.

O capítulo I problematiza as pertinências da pergunta central desta pesquisa, ou seja, sobre ‘**possíveis relações pedagógico-epistemológicas entre saberes da Capoeira e saberes**

³ Cfr. epígrafe em BACHELARD, 2000, p. 147.

da escola no espaço escolar'. Assim, parte-se da contextualização de motivos que mobilizaram o pesquisador a tematizar a Capoeira no espaço escolar, pelo que se contrastam 2 (duas) representações existenciais da relação do pesquisador com a Capoeira: a) **Capoeira como cultura corporal pessoal vivenciada pelo pesquisador, praticante e docente desta, conhecida e iniciada por ele desde a infância;** e b) **Capoeira como arte-luta que reúne saberes culturais, populares e ancestrais, reconhecida como patrimônio imaterial, protagonista de diversos estudos e trabalhos acadêmico-científicos, a ser investigada pelo pesquisador.**

De posse das representações da historicidade do autor sobre a problemática, formularam-se perguntas, objetivos, justificativas e caminhos de estruturação da pesquisa, tendo ele o propósito e o compromisso de produzir um esforço de afastamento pelo exercício da crítica em relação a concepções prévias e à sua experiência empírica cotidiana, do senso comum e de possíveis concepções que lhe são caras na Capoeira, em direção à aproximação da experiência científica.

Nessa dinâmica investigativa, procurou-se por: a) relevâncias do tema para a experiência pessoal, social e acadêmica do pesquisador; b) justificativas, ou seja, motivos da escolha do tema e c) procedimentos metodológicos adotados para o alcance das metas propostas. Cumpridas essas etapas da problematização, seguiu-se por uma contextualização histórica da Capoeira, de suas possibilidades educacionais e da problematização do método de Análise de Conteúdo (AC), segundo Bardin (2016), frente aos dados levantados.

Para materializar esta proposta, é realizada uma Revisão de Literatura bibliográfica, no sentido de identificar fatos e contextos históricos, obras literárias, pesquisas científicas e documentos legais mais pertinentes à abordagem educacional da Capoeira, principalmente no meio acadêmico-científico. A principal questão investigada neste capítulo é: **Que abordagens mais expressivas sobre a Capoeira são identificáveis do debate acadêmico-científico contemporâneo?** Esta questão central considera, principalmente, o contexto educacional, a partir de busca em trabalhos científicos nos bancos de dados de plataformas de pesquisa disponibilizadas *on-line* por Instituições de Ensino Superior e/ou em obras físicas.

No capítulo II, o estudo se volta para possíveis saberes presentes no contexto da Capoeira. Questiona-se, então: **Que saberes estão presentes no contexto da Capoeira?** Para tentar responder a essa questão, buscou-se orientações de discussão em estudos realizados por Pedro Rodolpho Jungers Abib (2004), em sua tese de doutorado, bem como em pesquisas recentes de mesmo contexto, com aproximações de abordagem semântica e que referenciam a

tese desse pesquisador; dentre 22 pesquisas importantes sobre saberes localizadas, 16 citam Abib em suas referências.

Ademais, o capítulo II analisa uma abordagem sobre 8 (oito) possíveis saberes da Capoeira, tematizados como que num diálogo, cuja nomenclatura surgiu de vivências e relações entre saberes populares e saberes científicos, oportunizadas nas discussões das mesas redondas realizadas por ocasião da XII Clínica de Capoeira⁴, no ano de 2010, no Centro de Práticas Esportivas da Universidade de São Paulo (CEPEUSP).

No capítulo III há uma investigação sobre possíveis saberes presentes na escola. A questão que se faz aqui é: **Que saberes estão presentes no contexto da escola?** Portanto, trata-se de um trabalho de investigação das balizas epistemológicas dos saberes escolares, com base nos delineamentos epistemológicos e na estrutura conceitual apresentada na obra ‘Conhecimento Escolar: ciência e cotidiano’, de Alice Ribeiro Casemiro Lopes, com o aporte do estudo das teorias de currículo, em torno do conhecimento e dos saberes da escola (conhecimento científico, conhecimento cotidiano [conhecimento/senso comum e saberes populares] e conhecimento escolar), entendidos como saberes sociais.

Além disso, o capítulo III tem um espaço de análise sobre o texto aprovado e homologado em dezembro de 2017 da ‘Base Nacional Comum Curricular (BNCC): educação é a base’ para os níveis de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Essa análise tece uma problematização em torno da forma como ocorreu esta aprovação, sem tirar o mérito do debate e da participação popular dos anos de 2015 e 2016 que embasaram os textos da primeira e da segunda versão. Na forma como a BNCC foi aprovada e homologada, às pressas, não se oportunizou um novo debate popular e democrático; ora, a BNCC vem verticalizada como documento que se pretende ser base de unificação dos currículos no Brasil. Quanto ao Ensino Médio, foi excluído deste texto aprovado. Em 2018, foi apresentada ao Conselho Nacional de Educação (CNE) uma versão específica da BNCC para esse nível de ensino.

O capítulo IV é o ponto central do diálogo de identificação de possíveis relações entre saberes da Capoeira e saberes da escola, a partir dos conjuntos categoriais concebidos nas

⁴ Acessar o endereço <https://clinicadecapoeira2010.wordpress.com/> para conhecer melhor o conteúdo da XII Clínica de Capoeira ocorrida em 2010, sob organização de Mestre Gladson de Oliveira Silva e do contramestre Vinicius Heine, autores do livro ‘Capoeira: um instrumento psicomotor para a cidadania’; conhecer também pelo endereço http://www.cepe.usp.br/?page_id=215 o trabalho do Centro de Estudos e Pesquisas da Capoeira do CEPEUSP (CEPECAP), onde há um grupo de estudos em Capoeira permanente coordenado por Heine. Implementada por Mestre Gladson desde 1972 na USP, a Capoeira está presente no Centro no CEPEUSP há mais de 40 anos. Cfr. também imagem (Figura 3) com a denominação dos saberes em encontro da Capoeira com base em artigo do professor Vinicius Heine (2010), na p. 89.

análises de conteúdo dos capítulos II e III, especificamente nas fases de ‘codificação’ e ‘categorização’, para responder a duas perguntas.

A primeira questão do Capítulo IV indaga: **Que relações podem existir entre saberes da Capoeira e saberes da escola?** Por meio de um estudo com apoio da teoria de currículo pós-crítico, dos estudos culturais e da cultura corporal, investigaram-se as possíveis relações entre os diferentes saberes categorizados sobre Capoeira e escola. Por meio da apresentação de inferências e do tratamento dos resultados, foram identificadas três relações básicas entre os saberes da Capoeira e da escola, as quais foram classificadas como ‘educação e cultura’, ‘esporte e lazer’ e ‘educação, cultura, esporte, lazer e saúde’, a partir da análise conjunta de legislação e documentos oficiais do Brasil que tematizam a Capoeira.

A segunda questão deste capítulo final investigou: **O que é recorrente nas possíveis relações entre saberes da Capoeira e saberes da escola no espaço escolar?** A partir dessa pergunta, foi empreendida uma retomada dos pontos mais expressivos e/ou relevantes encontrados sobre possibilidades de relação entre saberes da Capoeira e da escola no espaço escolar, na busca de novos rumos e novas possibilidades para o debate, o que conduziu a uma proposta de identificação dos saberes da Capoeira como educacionais e escolares.

Por esses dois questionamentos em interação, a pesquisa investigou sobre o efetivo desenvolvimento do conhecimento escolar inter-relacionado a outras formas de conhecimento, dinamizados pela Capoeira via saberes, seja ‘na roda do conhecimento’ da cultura cotidiana (comum e popular), seja ‘na roda do conhecimento’ da cultura científica (acadêmica), tarefa que demanda continuidade desta pesquisa.

Tanto no capítulo II, quanto no III, seguiu-se a aplicação de três fases do método de AC, que são: organização da análise (I), codificação (II) e categorização (III). Já no capítulo IV, efetivaram-se as duas etapas finais das cinco etapas da AC de Bardin (2016), as quais são: inferência e tratamento informático / interpretação das informações (IV).

Com atenção e cuidado, portanto, esta pesquisa coloca a Capoeira em questão, ao problematizar as dimensões educacionais desta arte-luta, o que significa colocar em questão as concepções sobre Capoeira do próprio pesquisador, sendo ele capoeirista.

A Capoeira é arte enquanto ação de transformação do mundo, de re/criação cultural, por meio da expressividade corpórea, musical e relacional afro-brasileira, em pleno desenvolvimento na atualidade.

A Capoeira é luta enquanto legado de resistência frente às agruras do sistema escravocrata colonial e imperial brasileiro, em favor da afirmação da liberdade, e frente à sua

criminalização no período da Primeira República, em favor do seu reconhecimento, da sua afirmação e da sua valorização como cultura brasileira.

Em ambos os casos, para além de um fetiche, mas como condições históricas de revisão e revisitação de fatos e conceitos, toma-se a Capoeira como elo dialógico entre aspectos informais, não-formais e formais da educação, em virtude da construção do *corpus* reflexivo desta pesquisa.

Assim, esta investigação é apenas um primeiro passo no estudo sobre o efetivo desenvolvimento do conhecimento escolar, inter-relacionado ao conhecimento (ou aos conhecimentos), dinamizado (s) pela Capoeira, através de saberes ancestrais e populares, tradicionalmente preservados na oralidade dos mestres e no ritual da Roda de Capoeira.

Seja ‘na roda do conhecimento’ da cultura popular, seja ‘na roda do conhecimento’ da cultura científica, a temática Capoeira-Escola deste trabalho demanda continuidade investigativa em ambos os espaços de produção do saber.

1 CAPÍTULO I – A CAPOEIRA EM QUESTÃO: BUSCAS, CONTEXTOS E CAMINHOS

Os questionamentos, as questões, dão movimento à vida reflexiva, à busca pelo saber, à filosofia, ao filosofar. Questionamento é ação de questionar, não um resultado pura e simplesmente, mas a dinâmica de um processo interpretativo em devir. Questionar vem do Latim *quérere*⁵, isto é, buscar, procurar, perguntar e interrogar. Por conseguinte, busca algo, aquele sujeito que ‘quer’, que almeja, que deseja muito encontrar o que está procurando. Em ciência, é imprescindível que o pesquisador ou o coletivo que investiga certos fenômenos tenha muita atenção e cuidado ao questionar sobre seu objeto, no seu processo reflexivo.

A reflexão e o pensar devem bastar a grandes e pequenos problemas, os quais surgem da disposição humana em buscar compreender-se e compreender o mundo que nos cerca e onde vivemos, existimos e somos. As perguntas, sejam as mais bem elaboradas, sejam as mais complexas, ou as de mais fácil resolução, não deixam o ser humano se estagnar, pois o colocam um passo à frente, a caminho; quando o fazem retroceder, se preciso for, que seja para revisar, rever, repensar, replanejar a caminhada, para que novamente se possa avançar.

Em vista da materialização do objetivo geral de investigar as possibilidades de relação entre saberes da Capoeira e saberes da escola no espaço escolar, elegeu-se o seguinte itinerário de objetivos específicos, estruturado em quatro (04) momentos, para auxiliar no processo reflexivo e investigativo deste estudo:

1. Inteirar-se sobre o debate no cenário científico contemporâneo a respeito das dimensões educacionais da Capoeira e de suas possibilidades pedagógico-epistemológicas, a partir de busca de teses, dissertações e artigos realizada nos bancos de dados da BDTC-IBICT⁶, CAPES⁷, da e do SCIELO⁸ disponíveis na *internet* e de outras fontes em meio físico (capítulo I);
2. Investigar sobre saberes presentes na Capoeira (capítulo II);

⁵ Ademais: “*quérere*”: buscar, procurar, andar à cata de – em busca de, aspirar a, desejar (col.1); *quérere*: buscar por muito tempo, andar sempre procurando; pedir, solicitar; perguntar, interrogar acerca de (col.1); *quésere* e *quésitare*: buscar, procurar; alcançar, adquirir, obter; pedir (a alguém) com insistência; implorar, rogar, suplicar; perguntar, interrogar (col.2); *quésitō, ōnis* (col.1), *quésitūm, ī* (col.2), *quésitūs, ūs* (col.2), e *quésitō, ōnis* (col.2) são, respectivamente: a busca, a procura; pergunta; busca; busca, cata; *quésitōr, ōris* (col.1-2) e *quésitōr, ōris* (col.2-3): o (aquele) que busca. *Quésitūs, ā, ūm* (col.2): o buscado, o procurado”. (SARAIVA, 1927, p.988).

⁶ BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações) do IBICT (Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia).

⁷ Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior.

⁸ *Scientific Electronic Library Online*.

3. Investigar sobre saberes presentes na escola, com base em estudos contemporâneos a respeito do conhecimento escolar e do currículo (capítulo III);
4. Identificar possibilidades de relações entre saberes da Capoeira e saberes da escola no espaço escolar, para posteriormente interpretar, numa reflexão recorrente, os elos presentes e/ou possíveis entre saberes da Capoeira e saberes da escola, apontando novos rumos investigativos (capítulo IV).

Anteriormente à busca por respostas à pergunta sobre **que relações pedagógico-epistemológicas são possíveis entre saberes da Capoeira e saberes da escola no espaço escolar**, alguns questionamentos fundantes contribuíram na construção deste processo investigativo, tais como: o que se quer com esta pesquisa? Seria exaltar as qualidades da Capoeira, com seus saberes, suas práticas e expressividades, como um instrumento inter e transdisciplinar de aprendizagem no espaço escolar? Seria investigar se os saberes presentes no contexto da escola, ou os conhecimentos escolares, incluindo a temática da Capoeira, podem ou não contribuir para a aprendizagem, e em que medida? Ou seria, apesar dessas e outras hipóteses, estar aberto a novas questões, cujo sentido filosófico e pedagógico possam conduzir à delimitação e definição do objeto aqui investigado?

Perguntar sobre relações pedagógicas e epistemológicas é investigar o contexto dos princípios teóricos, formativos, valorativos e efetivos envolvidos na construção de categorias para a análise de possíveis relações entre saberes do contexto da Capoeira e da escola. As buscas, por assim dizer, estão atreladas a tipos de conhecimento, formação de valores, atitudes e atos em relação, que podem ter origem na experiência empírica, no senso comum, contra o senso comum, em outros saberes da cultura popular, ou encaminhar-se a partir de uma busca fundamentalmente científica, no cotidiano da escola.

Pedagogicamente, entende-se que o contexto da Capoeira e o contexto da escola são *locus (is)* de formação humana, nos quais são possibilitadas diferentes experiências de ensino e aprendizagem. Epistemologicamente, entende-se que os contextos da Capoeira e da escola são, portanto, *locus (is)* dos mais diversos saberes, que podem estar ou não em relação, mas que representam fonte de desenvolvimento do conhecimento; o que acontece pela dinâmica investigativa em torno de determinadas verdades aceitas ou não, ou da crítica a essas verdades; pela validação de proposições e argumentos; por meio das diferentes formas de conhecer; e ainda por meio dos diferentes procedimentos metodológicos pelos quais se caminha em busca do conhecimento. Buscar possíveis relações entre saberes da Capoeira e da escola é o desafio pedagógico-epistemológico, portanto, aqui proposto, com base nas possibilidades da dimensão educacional da Capoeira, no espaço escolar.

Ao interrogar aonde se pretendia chegar por meio das investigações a que se propôs este estudo acadêmico-científico, a partir de uma busca fundamentalmente científica, percebeu-se que era preciso considerar inicialmente o contexto de formação do pesquisador por meio de sua experiência de Capoeira, de âmbito informal e não-formal, em relação ao contexto de sua formação escolar básica (ensino fundamental e médio), bem como acadêmico-superior, nas áreas de Filosofia e Educação Física, de âmbito formal.

Há um momento em que as buscas já empreendidas, os contextos já vividos e os caminhos já trilhados devem dar espaço a um novo processo. Talvez fosse mais fácil para o pesquisador se esta fosse uma pesquisa participante ou etnográfica, e não bibliográfica; mas, no sentido de não endossar certo dualismo, ou de tomar partido deste ou daquele tipo de formação, o pesquisador se lançou numa busca interrogativa, disposto a colaborar na construção de um novo contexto, de novos rumos para tratar a temática da Capoeira e do seu desenvolvimento na escola, na observância de um novo caminho de análise a ser planejado e rigorosamente trilhado, isto é, na observância de um método de estudo.

Ao trazer as interrogações para mais próximo do ‘Eu que investiga’, ao questionar-me sobre o que de fato pesquisava com este trabalho, percebia a difícil tarefa de deslocamento de minha experiência empírica como praticante e docente em Capoeira, sem desconsiderá-la; pois, uma experiência científica de análise de estudos já desenvolvidos sobre ela, com enfoque nas suas dimensões educacionais, pelo questionamento de possíveis pontos de relação entre conhecimento informal, não-formal e formal, no espaço escolar, seria uma investigação, em termos gerais, sobre as inter-relações entre saber da cultura popular-ancestral da Capoeira e saber sistematizado-científico da escola, no cotidiano escolar, portanto no currículo.

Nesse ‘deslocar-se pedagógico e epistemológico’, perguntei-me o que precisa fazer e como fazer para que o ‘capoeirista pesquisador’ e o ‘cientista jogador de Capoeira’ atuassem em conjunto, auxiliando-se, em vista de alcançarem os objetivos deste esforço investigativo, sem que cada qual infringisse a espacialidade de um e de outro, mantendo um diálogo crítico e aberto. Acreditava que possíveis respostas a essas questões viriam com o empenho investigativo no decorrer da análise. Por isso, para que todos possam se aproximar mais de minhas motivações pela escolha do tema, a partir desta possível lacuna educacional entre conhecimento informal – não-formal – formal, dediquei breve espaço discursivo deste capítulo I a descrever o contexto no qual a Capoeira surgiu em minha vida.

Dando prosseguimento, a partir do recorte histórico no qual a Capoeira passou a fazer parte do meu cotidiano, no mesmo período histórico em que ela se expandiu pelo Brasil e pelo

mundo, entre as décadas de 80 e 90, passei a interrogar-me: qual a relevância da Capoeira e de seus saberes, relacionados aos saberes escolares para a educação contemporânea brasileira e mundial? O meu contato inicial com a Capoeira se deu em 1986 e teve um caráter de prática e cultura corporal de luta; só posteriormente ela foi ganhando amplitude significativa de cultura como Arte-Luta, por meio da aprendizagem ancestral de como se tocar os instrumentos musicais, sobre a vida e os ensinamentos dos velhos mestres, sobre os rituais de jogo na roda de Capoeira, com as cantigas e histórias sobre os africanos escravizados; sobre as diferenças e similitudes entre as linhagens de Capoeira Regional e Angola, dentre outras manifestações, no contato direto e pessoal com mestres, contramestres e professores.

A roda de capoeira é uma manifestação cultural afro-brasileira – simultaneamente, uma luta e uma dança –, que pode ser interpretada como uma tradição, um esporte e até mesmo uma arte. Os capoeiristas formam um círculo, uma roda e, ao centro, dois deles “jogam” a capoeira, cujos movimentos requerem grande destreza corporal. Os outros jogadores, em volta do círculo, cantam, batem palmas e tocam instrumentos de percussão. As rodas de capoeira são formadas por grupos de pessoas de todos os gêneros, e contam com um mestre, um contramestre e discípulos. O mestre é o portador e o guardião do conhecimento da roda, e deve ensinar o repertório, manter a coesão do grupo e sua observância a um código de ritual. Normalmente, o mestre toca o berimbau, instrumento de percussão com apenas uma corda. Ele inicia os cantos e conduz o tempo e o ritmo do jogo. Todos os participantes devem saber o que fazer e como tocar o instrumento, cantar e compartilhar as letras dos cantos, improvisar as músicas, conhecer e respeitar os códigos de ética e conduta, além de executar os movimentos, os passos e os golpes. A roda de capoeira é um lugar onde o conhecimento e as habilidades são aprendidas por observação e imitação. Também funciona como uma afirmação de respeito mútuo entre comunidades, grupos e indivíduos, além de promover a integração social e preservar a memória da resistência à opressão histórica”. (BOTALLO et al, 2014, p. 208).

Vários documentos foram fundamentais para a indicação da Roda de Capoeira à lista dos bens do patrimônio de natureza imaterial da Humanidade na UNESCO. No item ou tópico três (3) do relatório de decisões da 9ª convenção que decidiu inscrever a Roda de Capoeira na Lista, assim está escrito: “*Inscribes Capoeira circle on the Representative List of the Intangible Cultural Heritage of Humanity*”⁹. (UNESCO, 2014b, p.31). Antes dessa recomendação, para tratar da indicação, foram indicados 46 elementos ou bens da cultura, estando a Roda de Capoeira representada pelo número identificado 10.8 (ITH/14/9.COM/10), em quadro de referência e apresentação (UNESCO, 2014c, p. 5).

⁹ ‘Inscriva-se a roda de Capoeira na Lista Representativa do Patrimônio Cultural Imaterial da Humanidade’ da UNESCO; traduzido pelo autor desta pesquisa.

Considerando-se que a Capoeira está presente em mais de 150 países, conforme dados oficiais do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN)¹⁰ datados do ano de 2007; ou em mais de 160 países, segundo dados recentes da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO)¹¹ datados do ano de 2014; depois de uma década, desde que o IPHAN referendou o “Ofício dos Mestres” e a “Roda de Capoeira” como bens do patrimônio cultural imaterial do Brasil, cujas titulações de “Patrimônio Cultural do Brasil” ocorreram em 21 de outubro de 2008, tendo como fundamentação o ‘Parecer 031/08’, de sete (07) de fevereiro de 2008 e o ‘Inventário para Registro e Salvaguarda da Capoeira como Patrimônio Cultural do Brasil’ de 2007, a Roda da Capoeira, espaço democrático para todos (as), também foi referendada como bem do patrimônio cultural, de natureza imaterial da Humanidade, pelo ‘Comitê Intergovernamental para a Salvaguarda do Patrimônio Cultural Imaterial’ da UNESCO, em novembro de 2014.

Hodiernamente, principalmente com a *Internet*, há muita informação de fácil acesso, em todas as áreas, o que não é diferente no que se refere à Capoeira; porém, muitas dessas informações, descontextualizadas, tendem a ser alienantes, quando assumidas como verdades fechadas, seja nas suas manifestações como arte, luta, jogo, cultura, esporte e lazer, mas principalmente quando o enfoque é educacional, pelo qual deve haver o compromisso de se pensar sobre as informações veiculadas e recebidas, ou ainda de se problematizar certos conhecimentos e saberes já validados, em virtude de se questionar qual é o sentido deste ‘enfoque educacional’.

A partir disso faz sentido perguntar: quando, como, por quem e por quê a Capoeira começou a ser ensinada em escolas? E ainda: que pesquisas científicas já foram realizadas sobre a Capoeira no âmbito educacional? Com mais essas duas perguntas, tomei consciência da necessidade em delimitar e especificar meu objeto de estudo, consciente de que o tempo destinado a esta pesquisa poderia ser insuficiente para responder a muitas de minhas perguntas, algumas por serem questões existenciais, outras por não integrarem os procedimentos metodológicos deste estudo.

Em matéria de delimitação do objeto de estudo, parto do reconhecimento da possibilidade de uma dimensão educacional da Capoeira (tema), enquanto ensino,

¹⁰ Cfr. o documento “**Dossiê: Inventário para Registro e Salvaguarda da Capoeira como Patrimônio Cultural do Brasil**” (IPHAN, 2007, p. 8; p. 51; p. 91); e o documento “**Parecer 031/08 – Registro da Capoeira como Patrimônio Cultural do Brasil**” (IPHAN, 2008b, p. 13).

¹¹ Cfr. o documento “**Nomination file no. 00892 for Inscription on the Representative List of the Intangible Cultural Heritage of Humanity in 2014: Capoeira Circle**” (UNESCO, 2014d. p. 3; p. 5). apresentado por ocasião da 9ª Reunião do *Intergovernmental Committee for the Safeguarding of the Intangible Cultural Heritage* da *Convention for the Safeguarding of the Intangible Cultural Heritage*.

aprendizagem e práxis, portanto de um âmbito pedagógico, formativo e transformador, em direção à tentativa de caracterizar seus aspectos epistemológicos originariamente informais e/ou não-formais, incluídos no contexto formal da escola, no currículo, investigando pontos de relação entre saberes da Capoeira e saberes da escola (problema).

Sendo assim, especificamente para esta pesquisa de pós-graduação *stricto sensu*, do Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul, *Campus* de Chapecó-SC, Brasil, metodologicamente questiono: Que abordagens mais expressivas sobre a Capoeira são identificáveis do debate acadêmico-científico contemporâneo? 2) Que saberes estão presentes no contexto da Capoeira? 3) Que saberes estão presentes no contexto da escola? 4) Que relações podem existir entre saberes da Capoeira e saberes da escola? E, por fim, 5) O que é recorrente e necessário nas possíveis relações entre saberes da Capoeira e saberes da Escola no espaço escolar?

Por meio dessas 5 (cinco) questões, ocorreu respectivamente a organização dos 5 (cinco) capítulos, após a introdução, como foi apresentado até aqui. Com esta sequência estratégico-metodológica de investigação, pretende-se apontar caminhos para responder ao problema deste estudo, ou seja: **Que relações pedagógico-epistemológicas são possíveis entre saberes da Capoeira e saberes da escola no espaço escolar?**

Nesse sentido, colocar a Capoeira em questão, significa, primeiramente, produzir um esforço de deslocamento por parte do pesquisador em relação às suas experiências afetivas com a Capoeira e ainda de concepções sobre tema e objeto de estudo. Em segundo lugar, significa contextualizar a história da própria Capoeira no âmbito da História do Brasil, apresentando possíveis buscas e caminhos de sua constituição como educação, ou de suas dimensões educacionais, por meio do cenário contemporâneo de pesquisas acadêmico-científicas. E em terceiro lugar, trata-se de problematizar os procedimentos metodológicos da Análise de Conteúdo, nas abordagens de Laurence Bardin (1977), atualizadas na edição de 2016.

A partir da problematização do tema, eu tinha a convicção de que o objeto de pesquisa se definiria e se manifestaria ao pesquisador ao longo do movimento dialético de construção das proposições. De frente a hipóteses e questões de pesquisa específicas, bem como pela crítica de revisão de possíveis questões e respostas, as proposições iniciais ganhariam maior clareza, para que em seguida o pesquisador pudesse continuar em frente e perguntar melhor.

A continuidade propositiva das questões, porém, precisaria ocorrer intersubjetivamente com a comunidade científica, representada primeiramente pelos teóricos

estudados em vista do embasamento científico, de modo central pela relação com o orientador da pesquisa (questionador), e, definitivamente, pela avaliação e pelo parecer da banca de pesquisadores pela qual esta pesquisa foi analisada, para a sua qualificação e, posteriormente, o seu desenvolvimento e sua aprovação. Este corpo científico me auxiliou a imprimir objetividade e caráter científico ao texto, com a convicção bachelardiana de que “(...) o espírito científico é essencialmente uma retificação do saber, um alargamento dos quadros do conhecimento” (BACHELARD, 2000, p.147).

No que tangia à Capoeira, nos subcapítulos e nas seções seguintes, especifiquei minhas representações existenciais, pelas quais a reconhecia e compreendia, assim descritas: a) **cultura corporal vivenciada pessoalmente por mim, praticante e docente desta, conhecida e iniciada desde a infância**, em caráter empírico-subjetivo; para posteriormente apresentá-la como: b) **arte-luta que reúne saberes culturais, populares e ancestrais, reconhecida como patrimônio cultural imaterial, protagonista de diversos estudos e trabalhos acadêmico-científicos, a ser investigada pelo pesquisador**, em caráter objetivo e intersubjetivo com a comunidade acadêmico-científica e capoeirística.

1.1 CAPOEIRA DESDE MENINO: UMA EXPERIÊNCIA EMPÍRICO-SUBJETIVA

No sentido de pensar as principais questões desta pesquisa e discuti-las dialogicamente com o problema central investigado, é fundamental esclarecer que a palavra ‘Capoeira’ está grafada com a primeira letra em maiúscula, para referenciar a arte-luta e a prática cultural de origem afro-brasileira, desenvolvida em meio ao contexto escravocrata do período Colonial, passando pela perseguição Imperial e por sua criminalização durante a Primeira República, hoje fenômeno antropológico (GÓES, 2014) de múltiplas dimensões, reconhecido o seu caráter patrimonial, especificamente no que tange aos saberes e fazeres dos (das) mestres (as) de ofício e da Roda de Capoeira, bens culturais do patrimônio cultural, de natureza imaterial do Brasil.

Historicamente, a ‘Capoeira’ já foi sinônimo de ‘capoeiragem’, a arte ou sistema de luta dos capoeiras urbanos dos séculos XVIII e XIX, considerada crime pelo Decreto Lei 487, sancionado em 11 de outubro de 1890, integrando o Código Penal Brasileiro da época, revogado apenas no período Vargas, na década de 30, cujo conteúdo histórico, social, político e cultural está relacionado à prática social da ‘Capoeira’ dos dias atuais, contudo se trata de apenas um dos muitos contextos da Capoeira. De modo bem singular, a Capoeira, nos dias

atuais, diferencia-se muito daquela que vi e conheci na minha infância e início da adolescência, ainda com poucos elementos da tradição, mais marcializada e esportivizada .

Com essas ressalvas, é possível apresentar alguns fatos e algumas representações sobre o contexto no qual todo este interesse pela Capoeira teve início na vida do pesquisador. Escolhendo uma escrita que seguirá por algumas páginas focadas no ‘Eu’, passo a desenvolver neste texto ideias e compreensões de fatos que vivi no meu passado de criança e adolescente, apoiando-me inicialmente em representações bem vivas e presentes de como a Capoeira começou a fazer parte do meu cotidiano. Tudo começou com uma pergunta, que foi complexamente se transformando em muitas outras.

Quando menino, por volta dos oito (08) anos de idade, perguntava-me por que meus pais, nos seus cinquenta e quatro (54) anos de idade, não me permitiam experimentar as mesmas brincadeiras e no mesmo período de tempo que os demais meninos, ou as demais crianças?! Foi esta indagação que me conduziu a procurar e preferir coisas novas e diferentes, que poucos faziam na época, dentre elas: a capoeira.

Como numa cena de filme que me volta vibrante à mente, este enredo se deu em minha terra natal, Xaxim, Estado de Santa Catarina, Brasil, nos idos anos 80 do século XX, período no qual, veremos mais adiante, coincide com a expansão da prática e do ensino da Capoeira em todo o Brasil, nos Estados Unidos e Europa, bem como com as primeiras pesquisas acadêmico-científicas preocupadas em compreender o fenômeno ‘Capoeira’.

O meu primeiro encontro com a ‘Capoeira’ aconteceu no ano de 1986, quando eu cursava a 2ª Série no Grupo Escolar Vidal Ramos, hoje Escola de Educação Básica Profª Neusa Neli Massolini, onde permaneceria até a 8ª Série, no ano de 1992. Era verão, especificamente entre fevereiro e março, não me lembro bem ao certo, no início das aulas, quando conheci um homem chamado Eliezer Mercadante (*in memoriam*), natural de Araçatuba-SP, tio de meu amigo de infância Alandiego Crema.

O encontro com o senhor Eliezer aconteceu em frente ao bar do avô de Alan, quando recentemente este tinha vindo com a família residir em Xaxim-SC; segundo este meu amigo, seu tio Eliezer, que tinha a alcunha de ‘Pernas-de-Alicate’ ou simplesmente ‘Alicate’, sabia ‘Capoeira’ e estava dando aulas ‘disso aí’, algo que soou estranho aos meus ouvidos. Anos mais tarde descobri que a esposa do senhor Eliezer, a senhora Nedi Terezinha Crema Mercadante (Chica), também era capoeirista e muitas vezes ensinou Capoeira o substituindo ou auxiliando Eliezer com os alunos que ele tinha na primeira academia da cidade. Chica seria uma das mulheres professoras de Capoeira precursoras na região oeste e no Estado de Santa

Catarina; e Xaxim um dos municípios, se não o município do oeste catarinense, onde começou o ensino e a prática da Capoeira.

De qualquer forma, após ter ouvido a história que meu amigo Alan contara, fiquei curioso em saber aquela ‘luta’ (assim definida por Eliezer), certo dia à tarde, fui até a casa do meu amigo para conhecer o tio dele que ensinava a tal ‘Capoeira’. Então o senhor ‘Eliezer-Alicate’ me convidou para aprender na casa dele, informalmente, porque eu era amigo do Alan, sem me cobrar nada, e também porque eu havia me interessado, o que para mim foi ótimo.

O lugar de treino era uma casa de madeira da família Rigotti, na antiga Rua do Comércio (atual Avenida Plínio Arlindo de Nês), portanto próximo ao antigo Grupo Escolar Vidal Ramos, do bar do avô do meu amigo, ao hospital da cidade (na época São Pedro, hoje Frei Bruno) e à minha casa, em frente ao hospital, onde até hoje reside o meu pai Aldo Pertussatti, com os seus 84 anos.

Entretanto, meu pai e minha mãe Mercedes Pertussatti (*in memoriam*) não podiam saber que eu ia treinar Capoeira, pensava eu! Só não tinha me dado conta que meu pai frequentava o bar e era amigo do avô de Alan; resultado: logo meu pai ficou sabendo pelo qual motivo eu não estava em casa perto das dezoito (18) horas, como combinado, o que afligia minha querida mãe.

Na verdade, meus pais não gostaram muito da história de eu estar frequentando aquela tal ‘Capoeira’, disseram que era coisa de gente que não tinha nada para fazer (vagabundos); acreditavam que de minha parte era mais uma novidade passageira, que logo ia desistir de praticar, mas como se tratava de uma pessoa conhecida da família que estava ensinando, que tinha seu trabalho fixo e nas horas vagas passava o que sabia de ‘Capoeira’, então não houve problema.

Depois desse contato inicial com a ‘Capoeira’, eu jamais imaginava que continuaria nesse meio até os dias atuais, nos quais ‘Capoeira’ é caracterizada por uma roda ou seu círculo de jogo, instrumentos musicais e ritual específico, em sua abrangência complexa e multidimensional como cultura, educação, esporte e lazer; na verdade, essa compreensão eu só viria a ter doze (12) anos mais tarde, já capoeirista adulto, quando comecei a aprender sobre os mestres da velha guarda, sobre o ritual, o jogo, a história, a ancestralidade e a tocar berimbau, em 1998.

À primeira vista, ‘Capoeira’ soava estranho, pois o sentido desta palavra provinha da relação de roçar o ‘mato’ na invernoada onde meu pai criava o gado para posterior abate no matadouro e venda no açougue da família; ou quando minha mãe me pedia para ajudar a

capinar o ‘mato’ no terreno onde ficava a casa da família em frente ao hospital; nesse sentido, o significado de ‘Capoeira’ que meus pais Aldo e Mercedes, na sua representação de mundo da época, pelas repetidas vezes em que se referiam à ‘vegetação’, era que ‘Capoeira’ queria dizer ‘mato’, e, mais propriamente, ‘mato’ a ser cortado. Mal eu sabia que há uma ligação desse sentido da ‘Capoeira’ vegetação – mato, com uma das possíveis origens do vocábulo *Capoeira*¹² na Língua Portuguesa.

Naquele mesmo ano de 1986, pelo que me recordo, ‘Eliezer-Alicate’ foi embora de Xaxim-SC com sua família e, desta forma, antes mesmo de acabar o ano, acabaram as aulas de ‘Capoeira’, restando também em mim o desejo de um dia treinar novamente.

Uma nova oportunidade de contato com a ‘capoeira’ surgiu em 1992, aos 14 anos, durante os treinamentos de *Karatê Shotokan*, como atleta do Departamento de Esportes do Município de Xaxim-SC, em virtude da realização dos Jogos Abertos de Santa Catarina, que seriam realizados em Joinville-SC naquele ano. O meu segundo contato com a ‘Capoeira’ foi com o senhor Juscemar Pereira de Laria, natural do Rio Grande do Sul, cuja filha era minha colega e de meu amigo Alan na escola no ano da 8ª Série, o qual auxiliava na preparação física de nossa equipe de *karetecas*, chamado pela alcunha de ‘Nego Bidu’ (*in memoriam*), a pedido de Toni Lagos, o Lorusso, professor de Karatê.

O senhor ‘Bidu’ era funcionário da tradicional empresa de erva-mate Folle e eletricitista, mas também era conhecido por suas habilidades em várias lutas, dentre elas a ‘Capoeira’, o boxe e o *Kung Fu*, tendo sido o grande idealizado do Carnaval de Rua de Xaxim-SC e região por vários anos.

Em meio aos treinamentos do *Karatê*, Bidu nos ensinou várias técnicas desequilibrantes de ‘Capoeira’ na utilização de mãos e pés, algo que eu não tinha aprendido com Eliezer-Alicate; no aprendizado desses golpes, Bidu também não introduziu a ginga, apenas os golpes, com o objetivo de adaptação do combate no sentido de desviar do ataque do adversário e tirar-lhe o ponto de equilíbrio com fins de contra-ataque.

Destaco desse processo a conjugação de experiências pedagógicas informais (ensinamentos gerais na família, com os amigos e na sociedade), não-formais (participação de corais, dos escoteiros e outras instituições) e formais (na escola), das quais pude participar e assim ter uma formação mais ampla.

Registro que ao exercitar as minhas escolhas, muitas vezes valorizei mais o tempo para aprender ‘capoeira’, uma grande novidade para mim e os demais que praticavam, tendo

¹² Cfr. pesquisa de ANJOS, E. D. Glossário Terminológico Ilustrado de Movimentos e Golpes da Capoeira: um estudo término-linguístico (Edição Revisada). 2003, p. 92-100.

sido eu o mais novo e o único daquele grupo que deu continuidade a esta prática, ou ao seu estudo, até hoje. Assim foi se configurando a ‘Capoeira’ em minha vida: de brincadeira de criança e prática física corporal regrada, a uma atividade profissional de ensino, pesquisa, inclusão social e afirmação identitária.

Em 1993, saí de minha terra natal para cursar o antigo Segundo Grau em colégio interno dos padres franciscanos, denominado Colégio do Segundo Grau do Seminário Santo Antonio, em Agudos, no Estado de São Paulo, onde tive meu terceiro e definitivo contato com a Capoeira, especificamente no 3º Ano Colegial Clássico, com meu colega Everdam Gomes Lemos, natural de Duque de Caxias-RJ, capoeirista que fora aluno de Mestre Mandingueiro da Penha, que era aluno de Antonio Oliveira Bemvindo, o Mestre Touro do Grupo Corda de Bambas. Aprendi Capoeira com Everdam até 1998, de forma concomitante aos meus estudos de espiritualidade franciscana, introdução à Teologia e de Filosofia.

Com Eliezer-Alicate, Bidu e Everdam, que não eram mestres de Capoeira, mas capoeiras ou capoeiristas, como se diz na atualidade, confrontei-me com minhas questões sobre a importância formativa, educacional e pedagógica da Capoeira, que começaram a fazer parte do meu dia-a-dia de frade estudante de Filosofia, no período de 1998 a 2000, no Instituto Franciscano de Filosofia São Boaventura de Campo Largo-PR, mantido pela Província dos Frades Menores da Imaculada Conceição do Brasil e pela Associação de Ensino Bom Jesus de Curitiba-PR.

Aquela prática corporal, iniciada de modo informal durante os meus estudos do Ensino Fundamental (educação formal), presente também ao longo do Ensino Médio (educação formal), continuaria, portanto, durante os estudos de Filosofia no Ensino Superior (formal); nem mesmo sabia eu que ela me motivaria a cursar Educação Física (formal), porém me ficou claro que faria parte de meus estudos de âmbito formal na pós-graduação *lato sensu* (Filosofia Clínica e Educação Integral) e *stricto sensu* (Mestrado em Educação).

Depois de 3 (três) anos e meio de aprendizado e treino com Everdam, eu e outro colega procuramos onde havia aulas de Capoeira perto da fraternidade onde morávamos, em Campo Largo-PR, no ano de 1998. Descobrimos que o senhor Francisco Aloísio Teixeira Filho (Mestre Ceará – hoje orientador do Grupo Cadência Brasil Capoeira), na época contramestre integrante do Grupo Muzenza de Capoeira, ministrava aulas numa academia da cidade; procuramos o contramestre ‘Aloísio’, matriculamo-nos e começamos a treinar em meados de julho.

A aprendizagem de Capoeira iniciada com mestre ‘Aloísio’ Ceará no Grupo Muzenza marcou o início da minha educação não-formal na área da Capoeira, quando passei a integrar

uma instituição formadora nos saberes dessa arte-luta. Com mestre ‘Aloísio’, além de aperfeiçoar a ginga, esquivas, golpes e floreios, aprendemos sobre a fundamentação dos toques e do posicionamento dos instrumentos musicais (berimbaus, atabaque, pandeiros, agogô e reco-reco) na roda, a organização do ritual, do jogo, sobre os principais mestres e a história da Capoeira; a ministrar uma aula de Capoeira; participávamos de treinos e outras atividades que o contramestre realizava, principalmente no Bairro da Fazendinha, em Curitiba, e noutras localidades. Fiquei sob a tutoria de mestre Ceará de 1998 a 2000. Em 2001 voltei para Xaxim-SC e dei continuidade à Capoeira sob a orientação de Marcio Rogerio Resente (Mestre Nikimba – fundador da Associação Candeeiro de Capoeira), que naquele tempo também era contramestre do Grupo Muzenza; permaneci com mestre Nikimba e no Grupo Muzenza até o ano de 2005, quando eu já era reconhecido como graduado (corda laranja-verde) em Capoeira nesta instituição.

Bem importante, o ano de 2005 foi um divisor de águas no meu trabalho com a Capoeira, pois várias portas se abriram a partir de sua instituição como **programa** pela Secretária de Educação e Cultura (SMEC), para que fosse ensinada em todas as escolas municipais. Isso se deveu à sensibilidade da senhora Iraci Elizabeth Barrionuevo, na época secretária, que reconheceu a relevância de minha proposta pedagógica com a Capoeira nas escolas e decidiu implantá-la em todas as unidades de ensino. O programa continuou até o ano de 2010, sendo interrompido por falta de recursos e desinteresse dos novos gestores¹³. Concorri, no ano de 2007, ao Prêmio Capoeira Viva¹⁴, convênio entre o Ministério da Cultura e a Fundação Gregório de Mattos de Salvador-BA, com o projeto que desenvolvia na SMEC, o qual foi premiado na categoria **projeto socioeducativo** em nível nacional.

Em 2007 voltei a ser acompanhado por mestre Aloísio Ceará e passei a integrar com ele a Associação Internacional Capoeira Artes das Gerais (FICAG), com sede em Belo Horizonte-MG, na supervisão de seu fundador, o senhor Jamil Raimundo (Mestre Museu). Esse acontecimento foi muito especial no que concerne a novos questionamentos sobre a minha linhagem ancestral de Capoeira, sobre o futuro de minha atuação profissional, especificamente no espaço escolar, embora na época ainda fosse bastante fechada e fragmentada a discussão acerca de possíveis saberes da Capoeira, bem como sobre o seu registro como patrimônio cultural imaterial, em processo que o IPHAN conduzia, como

¹³ Para cfr. um pouco do trabalho realizado, acessar o endereço eletrônico a seguir:

<http://www.xaxim.sc.gov.br/noticias/index/ver/codMapaItem/13800/codNoticia/180621>.

¹⁴ Informações podem ser conferidas pelo *link* <https://portalcapoeira.com/capoeira/noticias-atualidades/resultado-capoeira-viva-2007>, ou pelo site http://capoeiraviva.salvador.ba.gov.br/images/PDF/Diario_Oficial-CapoeiraViva_Resultadodapremiacao1.pdf, procurando pela proposta 37112.

autarquia do Ministério da Cultura, que culminou no ‘Parecer 031’ e no ‘Dossiê/Inventário para Registro e Salvaguarda da Capoeira como Patrimônio Cultural do Brasil’, no mesmo ano.

No ano do registro da Capoeira pelo IPHAN, em 2008, contramestre Aloísio Ceará conquistou e recebeu de mestre Museu em Bel Horizonte a corda/graduação vermelha em cerimônia de formatura durante o III Congresso Internacional de Capoeira FICAG, evento no qual eu conquistei e recebi a minha corda/graduação verde, de instrutor formado. Mestre Aloísio Ceará permaneceu na FICAG até o ano de 2009 e eu com ele, até que neste mesmo ano fundamos a Companhia Capoeira Volta ao Mundo (Cia-Volta ao Mundo). Permaneci nos projetos da Cia-Volta ao Mundo com mestre Aloísio Ceará até o ano de 2013. Nesse processo, o mestre me concedeu a oportunidade de conquistar e receber, em 2010, a corda/graduação roxa de professor formado na Volta ao Mundo, o que ocorreu na cidade de Caçador-SC, em evento do meu amigo Joel Caetano (Formando Amendoim do Grupo Capoeira Brasil), na época com a associação Grupo Quilombo do Contestado, contanto com a presença de grandes mestres, dentre eles Lourival Fernando Alves Leite (mestre Pop – Escola Aú Capoeira) e Paulo Sales Neto (mestre Paulão Ceará – Grupo Capoeira Brasil). De modo muito especial, devo ao Joel Caetano e a Francisco Aloísio Teixeira Filho a possibilidade ancestral de estar hoje sob a orientação de mestre Paulão Ceará, desde 2014.

Após a implantação da Capoeira nas escolas municipais de Xaxim-SC em 2005, pela SMEC, como possibilidade educacional, ela continua presente até os dias atuais na Casa da Cultura e no Centro de Atendimento à Criança e ao Adolescente (CEACA), principalmente na Escola Básica Municipal Santa Terezinha e na Escola Especial Marlene Stieven. O trabalho, iniciado por mim, tem sido realizado por diferentes docentes, dentre os quais meu sobrinho e um dos meus primeiros alunos, o capoeirista e educador físico Guilherme Covesevski (Eskilo), hoje instrutor de Capoeira no Grupo Capoeira Brasil.

Em 2015, devido à descoberta de uma doença congênita no quadril, que está em tratamento desde então, com a necessidade de uma cirurgia, eu precisei parar com o ensino da prática física corporal da Capoeira e de fazer qualquer outro exercício repetitivo, de impacto, de grande amplitude de movimento ou de velocidade, para não lesionar a região. Esse fato fez com que eu tivesse que reinventar o sentido da Capoeira em minha existência. Este novo sentido veio com o Mestrado em Educação na UFFS iniciado em 2016, oportunidade de adentrar com a Capoeira no mundo da pesquisa acadêmico-científica com, procurando dar a minha contribuição nesta ‘roda de conhecimento’, não mais como ‘aprendiz’, ‘jogador’ ou ‘docente’, mas como ‘pesquisador’.

Até este ato, procurei contextualizar o *locus* da Capoeira em minha vida, observando-se acontecimentos educativos informais, não-formais e formais na minha trajetória acadêmico-científica (Filosofia e Educação Física) e popular-ancestral (Capoeira).

Pertinentemente à pergunta ‘**que relações pedagógico-epistemológicas são possíveis entre saberes da Capoeira e saberes da Escola no espaço escolar?**’, apresentei até aqui a contextualização da **Capoeira** como **cultura corporal pessoal vivenciada por mim, praticante e docente desta, conhecida e iniciada desde a infância**, que com o passar dos anos foi se tornando, em alguns momentos pontuais, minha profissão, como educador/docente em Capoeira; em outros momentos ela se tornou minha militância, como agente e promotor cultural; principalmente significando o seu ensino no espaço escolar um instrumento de valorização da cultura afro-brasileira, da cidadania, da construção e do fortalecimento da identidade afro-brasileira de seus praticantes e da educação patrimonial, bem como do fortalecimento de uma educação que esteja atenta aos processos interculturais que se dão na escola.

Para além desses fatos e representações de mundo relatados (as), que demonstraram um pouco do pano-de-fundo das relevâncias do tema para a experiência pessoal, enquanto conhecimento empírico-subjetivo de Capoeira, bem como social e acadêmica do autor, o passo seguinte se constitui em apresentar de forma específica o contexto histórico e científico das possibilidades educacionais da Capoeira.

Em outras palavras, desloca-se do discurso de militância do autor, que desde a infância possui relação direta com a prática da Capoeira, mas que doravante estará no constante exercício científico de se afastar afetivamente do seu objeto de pesquisa, para conhecê-lo, investigá-lo e compreendê-lo racional e epistemologicamente. Assim, o objeto de pesquisa de que aqui se trata está relacionado **às possibilidades educacionais** ou **à dimensão educacional da Capoeira no espaço escolar**.

A importância pessoal do tema para o autor reside não apenas no fato deste ser capoeirista e também docente e pesquisador em Capoeira há mais de duas décadas, tempo no qual tem se dedicado, desde 2001, à inserção dela em escolas e outros espaços educativos de municípios da região oeste do Estado de Santa Catarina; importa principalmente o caráter educacional que tem sido conferido à Capoeira pelas comunidades científica, capoeirística e política, ainda de forma pouco integrada, ou ainda, bastante fragmentada, até mesmo multidisciplinar, contudo, pouco estudada em suas dimensões inter e transdisciplinar; contexto no qual emergiu a motivação para a formulação do problema desde estudo, com sua

intencionalidade, qual seja, a de investigar: **Que relações pedagógico-epistemológicas são possíveis entre saberes da Capoeira e saberes da escola no espaço escolar?**

Vistas as relevâncias do tema para a experiência pessoal, social e acadêmica do autor, o próximo passo consiste em apresentar as contextualizações histórica, científica e educacional da Capoeira, seguidas de uma problematização do método de Análise de Conteúdo, contemplando tema, problema, questões e objetivos da pesquisa.

1.2 DIMENSÃO EDUCACIONAL DA CAPOEIRA: CONTEXTO HISTÓRICO E METODOLÓGICO DE ESTUDO

A partir deste momento, a **Capoeira** será apresentada como **arte-luta que reúne saberes culturais, populares e ancestrais, reconhecida como patrimônio imaterial, protagonista de diversos estudos e trabalhos acadêmico-científicos**, que a contemplam no âmbito educacional, **a ser contextualizado pelo pesquisador**.

Para se chegar a essa proposição, descreveu-se nas seções anteriores, em linhas gerais, o percurso de onde se partiu em busca do objeto de pesquisa, passando por uma justificativa geral do tema, do problema, das questões e do método de pesquisa.

Doravante, realizar-se-á a justificativa de forma mais específica das buscas, dos contextos e dos caminhos que proporcionaram tematizar a dimensão educacional ou pedagógico-epistemológica da Capoeira, bem como problematizar possíveis relações entre saberes da Capoeira e saberes da Escola no espaço escolar, apoiado em dados históricos que permitem verificar e interpretar como tem se dado o desenvolvimento da Capoeira pelo mundo e o desenvolvimento de pesquisas científicas sobre ela.

Sabe-se que a expansão da Capoeira ‘além fronteiras’ e ‘além mar’, enquanto arte-luta e cultura ancestral de origem afro-brasileira, vem acontecendo desde a década de 60 do século XX. Nos anos 70, 80 e 90, esse processo foi ainda mais forte, tendo sido disseminada em espaços educacionais, culturais, esportivos e sociais em vários países, especialmente nos Estados Unidos e Europa por diversos mestres que saíram do Brasil em busca de maior reconhecimento.

Com destaque para os anos 80 do século passado, começam a ser desenvolvidos vários estudos científico-acadêmicos tematizando a Capoeira, destacando-se 124 pesquisas em universidades brasileiras pelo banco de dados da biblioteca brasileira de teses e dissertações da BDTD-IBICT, ou ainda 292 trabalhos, dentre teses e dissertações, do banco de dados da CAPES, muitos deles disponíveis em ambas as plataformas de dados.

O fato é que a produção de pesquisas cresceu muito desde a década de 80, principalmente nos últimos 15 anos deste século XXI. Além disso, há uma expressiva produção de artigos publicados que tematizam a Capoeira na educação e em diferentes áreas como história, pedagogia, sociologia, antropologia e educação física, sendo esta última a área mais expressiva; além da existência de grupos de trabalho e de pesquisa (GTs), seja sobre temas relacionados à Capoeira, nas questões históricas, étnico-raciais e interculturais, dentre outras, seja especificamente sobre a Capoeira.

Dentre esses GTs, apontam-se nesta pesquisa os da ANPED¹⁵, pelo histórico de reflexões e produções em educação com as quais este nosso estudo pedagógico-epistemológico da Capoeira quer muito de contribuir, principalmente com os debates do GT12 – Currículo [a)], dentre outras possibilidades, como por exemplo: b) as questões da história da e da cultura da capoeira relacionadas à história da cultura afro-brasileira e africana, no âmbito da Lei 10.639/2003¹⁶, no GT02 – História da Educação; c) a dimensão educacional da Capoeira apoiada nos debates sobre identidade e educação intercultural, no GT21 - Educação e Relações Étnico-Raciais; d) as lutas sociais de resistência da Capoeira e dos afrodescendentes, dentro e fora da escola, pelo reconhecimento de seus saberes, no GT03 - Movimentos sociais, sujeitos e processos educativos; e) as questões da Capoeira relacionais às linguagens da dança e da música a serem postas em diálogo nos debates do GT24 - Educação e Arte.

Quanto aos grupos de pesquisa, especificamente sobre Capoeira, podem ser citados os das Universidades Federais de Santa Catarina (UFSC) e da Bahia (UFBA), da Universidade do Estado de São Paulo (USP), e do Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte – CONBRACE, promovido pelo Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte – CBCE, respectivamente: 1) Núcleo de Estudos sobre Capoeira e Sociedade (NECAS) da UFSC, com grandes contribuições do professor José Luiz Cirqueira Falcão (mestre Falcão), coordenador do NECAS; 2) Grupo de Pesquisa Griô: Culturas Populares, Ancestralidade Africana e Educação¹⁷, dentro do programa de pós-graduação e pesquisa de Doutorado Multi-institucional e Multidisciplinar em Difusão do Conhecimento (DMMDC) da UFBA, na coordenação dos professores Pedro Rodolpho Jungers Abib (capoeirista discípulo de Mestre

¹⁵ Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, fundada em 1978, com 40 anos de atuação.

¹⁶ Lei n. 10.639, de 9 de Janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e cultura afro-brasileira". Em 2008, ocorreu nova alteração, pela Lei 11.645/2008, de 10 de Março, a qual estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e cultura afro-brasileira e indígena".

¹⁷ Acesso por <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/5733556653553432>.

João Pequeno de Pastinha) e Eduardo David de Oliveira; 3) grupo de estudos permanente do Centro de Estudos e Pesquisas da Capoeira (CEPECAP) do Centro de Práticas Esportivas da USP (CEPEUSP)¹⁸, coordenado pelos professores Gladson de Oliveira Silva (mestre Gladson) e Vinícius Heine (contramestre Vinícius, discípulo de mestre Gladson); e 4) Grupo de Estudos sobre Capoeira (GECA), criado em 2001, durante a realização do XII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte – CONBRACE, promovido pelo Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte – CBCE, em Caxambu/MG.

Livros, revistas, documentários, filmes de curta e longa metragem e produções musicais também tiveram crescimento significativo no período da década de 70 a 90, até o ano 2000. De lá para cá, neste início de século XXI, próximo ao final da sua segunda década, esta produção científica não parou, muito pelo contrário, aumentou e muito nos últimos anos, incluindo-se estudos de capoeiristas e pesquisadores estrangeiros, que também começaram a publicá-los na década de 80, sinal da importância acadêmica e educacional da Capoeira também fora do Brasil.

Muitos desses trabalhos, com o advento da Rede Mundial de Computadores, hoje estão disponíveis para pesquisa, estudo e entretenimento *online*, via *sites* como o *Youtube*, *Google*, por meio de páginas do *Facebook*, além de páginas específicas de entidades de Capoeira e de órgãos governamentais, como a do IPHAN, da Fundação Cultural Palmares e da Fundação Nacional de Artes (FUNARTE).

Esse processo de ampliação da produção cultural representou uma grande revolução na Capoeira, no Brasil e em mais de 150 países, pois milhares de pessoas passam a ter acesso a informações sobre ela, muitas vezes, é claro, de forma equivocada, sem a orientação de um mestre de Capoeira, ou de um contramestre ou de um professor; muitas vezes apenas como mercadoria de consumo, no contexto da indústria cultural, do neoliberalismo e do capitalismo, como um fetiche.

Entretanto, reconhecendo a dinâmica que tem representado essa difusão da Capoeira pelo mundo, junto dela as difusões da Língua Portuguesa, da cultura afro-brasileira e brasileira como um todo, destaca-se assim a sua relevância social, sociocultural, intercultural e de inclusão, com relevância para as pesquisas acadêmico-científicas que têm sido produzidas em meio a esse processo cultural. Desenvolvida em escolas e universidades, em espaços artístico-culturais, em espaços socioeducativos, em espaços esportivos e de lazer, em

¹⁸ Acesso por http://www.cepe.usp.br/?page_id=215.

academias, em centros comunitários, em parques e praças ao ar livre, a Capoeira é distintamente reconhecida por meio de sua roda (um círculo) de jogo.

Por meio desta roda de jogo, ou deste círculo, reúnem-se pessoas capoeiristas e simpatizantes, para juntas executarem e acompanharem toques e ritmos de instrumentos musicais específicos desta arte-luta, ou seja, berimbau/s, atabaque, pandeiro/s, agogô e reco-reco. Além disso, entoam-se cantigas populares, tais como ladainhas, louvações, corridos, chulas e quadras, seguidas de palmas ritmadas ao compasso desses instrumentos e cantos. Com todo esse aparato musical, joga-se Capoeira ao centro dessa roda, respeitando-se os ensinamentos e fundamentos do mestre e o toque do berimbau, que, com sua verdade, poesia e energia, contribui para a evolução de gestos, movimentos, acrobacias, sequências e golpes realizados pelos capoeiristas que estão ao mesmo tempo em desafio e diálogo corporal.

A atividade dos mestres de Capoeira, portanto, seu ofício, especialmente dentro da Roda de Capoeira, é a materialização de um patrimônio cultural imaterial, é espaço-tempo de arte-luta, cujos saberes, formas e expressões, são passados de geração em geração, pela composição de ancestralidade, historicidade, musicalidade, ritualidade e corporeidade que cada mestre transmite aos seus discípulos.

Em 2008, o Ofício dos Mestres e a Roda de Capoeira, bens culturais do fenômeno antropológico ‘Capoeira’ (GÓES, 2014), foram reconhecidos patrimônios culturais imateriais do Brasil pelo IPHAN¹⁹, respectivamente registrados no Livro dos Saberes e no Livro das Formas de Expressão. Em 2014, a Roda de Capoeira foi reconhecida pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) como patrimônio da humanidade, inscrita na Lista Representativa do Patrimônio Cultural Imaterial da Humanidade²⁰.

Apesar de críticas a que este processo lança a Capoeira e outras manifestações culturais, pelo seu tombamento patrimonial, no seio do processo neoliberal capitalista, modificando diretamente as relações de trabalho e profissionalização com a Capoeira, por outro lado pode ser oportunidade de colaborar no reconhecimento dos saberes dos mestres que dedicam sua vida à Capoeira, no Brasil e no mundo. Caberá a cada capoeirista e a cada coletivo de Capoeira colaborar na promoção de uma conscientização para si, para os seus praticantes ao redor do mundo e para os governantes, acerca do papel da Capoeira na sociedade da globalização, que precisa ser essencialmente contra-hegemônico.

¹⁹ Cfr. BRASIL/IPHAN. Dossiê: Inventário para Registro e Salvaguarda da Capoeira como Patrimônio Cultural do Brasil. 2007; bem como o Parecer IPHAN 031/08;

²⁰ Cfr. BRASIL/IPHAN. Roda de Capoeira: Brasil. 2014.

Considerando-se que a Capoeira é tema também de documentos legais, portanto de legislações, como por exemplo nos casos dos projetos de leis que reconhecem o caráter educacional e formativo da Capoeira, aprovado pelo Senado Federal brasileiro (PLS 17/2014), em tramitação na Câmara dos Deputados (PLC 1966/2015), além do Estatuto da Igualdade Racial (EIR – Lei Federal nº 12.288/2010), da Lei 10.639/2003, complementar LDBEN 9394/96, do 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, é recente nestes documentos a abordagem da Capoeira relacionada à escola, do que se depreende ser bem importante que esta pesquisa trate de possibilidades educacionais ou de uma dimensão educacional da Capoeira, especificamente no espaço escolar, no currículo, a partir de uma pesquisa bibliográfica, em direção às possíveis relações entre os saberes desenvolvidos na Capoeira e os saberes desenvolvidos na escola.

Sendo a escola um espaço dinâmico de construção e formação de identidades, na relação de professores/educadores e alunos/educandos com o conhecimento, a partir do planejamento docente considerando os conteúdos do cronograma curricular e dos diálogos culturais em sala de aula; a partir, ainda, das mais variadas formas de convivência entre alunos, professores, pais, familiares, equipe gestora e pedagógica e demais servidores que nela atuam (responsáveis pela biblioteca e laboratório de informática, trabalhadores da limpeza e da preparação da nutrição), busca-se conhecer e compreender com esta pesquisa as possíveis contribuições da Capoeira na escola, isto é, como se relacionam saberes da Capoeira e saberes escolares no espaço escolar.

Antes de se conhecer as primeiras pesquisas ou as pesquisas mais recentes que tematizam a Capoeira numa dimensão educacional, é mister tratar da escola, lugar no qual se situa a localização do objeto aqui investigado: possíveis relações entre saberes da Capoeira e saberes da escola. Mas quando e como a escola se constituiu na forma como ela é conhecida no mundo contemporâneo? Falar de educação e de escola é também falar de direitos e de democracia, mas como esta compreensão de que escola, direitos e democracia foi sendo elaborada? Como estas questões estão relacionadas à “forma escolar²¹”?

Estudos de Guy, Lahire e Thin (2011), ao tratarem sobre a crise da escola, da estrutura que está hoje posta, mostram que “a invenção da forma escolar” (p. 12) se deu nos séculos XVI e XVII. Com o entendimento de que a forma escolar é uma forma social, e, como tal, está relacionada a outras formas, especialmente políticas. As formas políticas se relacionam,

²¹ Cfr. VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernard, THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. In: Educação em Revista, Belo Horizonte, nº 33, jun/2011.

por exemplo, à passagem do poder familiar de ensinar as crianças pelo saber-fazer e ouvir-dizer, em casa, para a escolarização em lugar destinado ao ensino e ao aprendizado em lugar específico, “distinto dos lugares onde se realizam as atividades sociais: a escola” (p. 13), quando as crianças começaram a ficar longe da família, em função de uma nova ordem urbana. Inicialmente, essas escolas tinham vínculo religioso, constando do poder da Igreja Católica mais uma forma social e política, contrastado pelo movimento da Reforma Protestante.

Com o advento da forma ou do modelo da escola (escolar), as relações pedagógicas deixaram de ser pessoa a pessoa (pessoal), na relação mestre-aluno, para ser relações de obediência de ambos a regras impessoais (institucionais), dentro de um programa de estudo a ser cumprido, surgindo com isso os manuais e conseqüentemente as disciplinas de estudo, com o dia todo, ou parte dele, preenchido com ocupações reguladas.

Nesse meio acontece um embate entre as formas sociais-escriturais e as formas sociais-orais, fortalecendo-se de modo geral as primeiras em relação à segundas, com o advento do Estado Moderno, com a forma escolar pública, cujo objetivo educacional positivista visava à objetivação, à codificação e à acumulação de saberes. É nesse ponto que um detalhe muito particular tem destaque: as formas sociais-orais são desmerecidas por serem consideradas pertencentes a populações primitivas e sem Estado (*Id.*, p. 18).

Esse histórico de constituição da forma escolar revela porque há uma naturalidade dos currículos privilegiarem as linguagens, a lógica e a ciência, em detrimento de outras formas de saber e conhecimento nos dias de hoje, com base em uma conjuntura social e de poder intimamente ligada a uma realidade econômica: o capitalismo. Como a Capoeira está dentro das formas sociais-orais, é desafiador tratar de sua dimensão educacional no currículo escolar, um espaço de arena filosófico, epistemológico, pedagógico e, mormente, político e social.

Diante de uma realidade em que muitos não têm acesso à escola no Brasil, aumentando os números do analfabetismo, ou ainda com reprovações em escala, com a frustração dos professores por não conseguir cumprir os programas, com as exigências internacionais de melhoria nos índices de desenvolvimento humano, com as influências tecnológicas, de acesso e compartilhamento de informações em tempo real, ou a unificação e homogeneização curricular como política educacional nacional, dentre outras questões, apresenta-se um quadro de crise da forma escolar, ou seja, no processo de escolarização. Esta crise, no entanto, não significaria o fim da forma escolar, nem que ela está atrelada apenas ao espaço da escola, pois há diferentes instituições educacionais, pois a forma escolar “é transversal em relação a diversas instituições e grupos sociais” (*Id.*, p. 46).

Mediante essas dificuldades do âmbito formal, a Capoeira, com seus saberes informais e não-formais da cultura popular, pode colaborar na continuidade da transformação da forma escolar, que é dinâmica e se constrói em meio a lutas político-pedagógicas.

Vivenciada de diferentes formas por seus (suas) praticantes, a Capoeira é assumida como jogo, arte, arte-luta, cultura, esporte, lazer, profissão, terapia, educação, prática pedagógica, rede de saberes, expressão da luta do povo negro escravizado, dentre outras concepções que no seu conjunto revelam o seu caráter multidimensional.

O conhecimento de saberes e fazeres afro-brasileiros, por meio das práticas da Capoeira, no âmbito da educação escolar, inter-relacionado ao conhecimento científico escolar, pode ser uma grande oportunidade de impulsionar processos de afirmação identitária, étnico-racial, de educação patrimonial, e educação intercultural nas escolas.

Além das muitas atividades corporais da educação física, de artes marciais estrangeiras como judô, karatê e tae-kwon-do, já presentes em muitas escolas brasileiras, a Capoeira certamente é, pode e deve ser um espaço para práticas pedagógicas, educativas e formativas, porém, para que essa possibilidade ganhe concretude, é preciso investigar, identificar e analisar que tipo de saberes da Capoeira possuem relação com saberes escolares e/ou acadêmicos, o que demandou uma discussão fundamentada em cinco (04) capítulos.

1.2.1 Contextualização histórica da Capoeira

No exercício vigilante de tomada de conhecimento e também, de certa forma, de retorno às definições conceituais acerca da Capoeira, recorreu-se a registros históricos, sociológicos e antropológicos de fundamental importância para a compreensão da Capoeira, especificamente em busca de compreender o contexto de sua dimensão educacional.

Para iniciar este diálogo que se pretendeu ‘não-sentenciador’, mas sim aberto a novos conceitos, o estudo da história da Capoeira, que se confunde com a própria história do Brasil, não pode partir de uma compreensão de história que apenas considera o passado, ou daquilo que está acabado, estanque, morto; a história da Capoeira, como a de outras manifestações próprias da cultura afro-brasileira, dentre elas o samba e a religião do Candomblé, é uma história também do hoje e quem tem perspectiva de futuro, porque é dinâmica, viva, está em constante movimento, é dialética e plural, reunindo conteúdos ancestrais, de memória, da corporeidade, da espiritualidade, da ritualidade, da música, da linguagem e das linguagens artísticas.

A movimentação da história e, conseqüentemente, da história da Capoeira, diz respeito à dinâmica do processo escravocrata em que o poder econômico e político se concentravam nas mãos de donos de terras e de aristocratas, sob a égide de muitos sofrimentos aos mais desvalidos. Para a fundamentação histórica, sociológica e antropológica da tematização educacional da Capoeira no espaço escolar, esta pesquisa traz para o diálogo as contribuições de Lilia Moritz Schwarcz e Heloisa Murgel Starling, Darci Ribeiro, Gilberto Freyre, Sérgio Buarque de Holanda e Caio Prado Jr.

Na introdução do livro ‘Brasil: uma biografia’, Schwarcz e Starling (2015, p. 13-20) argumentam que, “(...) se a escravidão ficou no passado, sua história continua a se escrever no presente (...)” (*Id.*, p. 14). Em suma, significa que “(...) a experiência de violência e dor se repõe, resiste e se dispersa na trajetória do Brasil moderno, estilhaçada em milhares de modalidades de manifestação” (*Ibid.*, p. 14), país este que na urgência de se abolir a escravidão conseguiu ser vergonhosamente o último a fazê-lo, explicando-se um pouco por isso as suas recorrentes formas de desigualdades, arraigadas perversamente no preconceito social da cor da pele e na prática racista.

Pela história da Capoeira, coadunam-se questões socioculturais, étnico-raciais, político-econômicas e religiosas do povo brasileiro, na complexidade de suas inter-relações que conjugam saberes e valores indígenas, europeus e africanos, desde o princípio da sua formação.

O que diferencia a Capoeira das manifestações de matriz africana no Brasil citadas e de outras do gênero tem a ver com uma multiplicidade de fatores. Em sua complexidade constitutiva, a Capoeira é uma atividade de destreza corporal de defesa e ataque, desenvolvida como luta de resistência pelos escravos negros africanos no Brasil, em face do jugo opressor dos donos de escravos, ao longo da sua constituição identitária e cultural, que perpassa a reunião e a inter-relação de elementos musicais, ancestrais e ritualísticos, os quais, juntos, compõem uma multiplicidade de saberes, conhecimentos e práticas vivenciados na unidade do círculo, ou da roda de Capoeira, onde se reúnem mestres e discípulos para jogá-la.

Na história contemporânea do Brasil, considerando-se a Constituição Federal de 1988, à qual foi dado o codinome de ‘Constituição Cidadã’, por não existirem formas de discriminação na lei, os fatos mostram que “(...) os pobres e, sobretudo, as populações negras são ainda os mais culpabilizados pela Justiça, os que morrem mais cedo, têm menos acesso à educação superior pública ou a cargos mais qualificados no mercado de trabalho” (*Id.*, p.15).

Desde o início do processo de escravidão de povos negros africanos trazidos para o Brasil, a partir do século XVI, oficialmente interrompido em 13 de maio de 1888, quando foi

assinada a Lei Áurea pela princesa Isabel, ocorrendo assim, ‘no papel’, a abolição da escravatura brasileira, a Capoeira era praticada debaixo dos olhos desconfiados dos senhores, isto é, vigiada e perseguida. Essa realidade perpassou os períodos Colonial e Imperial, tendo se agravado durante a Primeira República do Brasil, a partir de 1899, quando sua prática foi considerada crime pelo Decreto Lei 487, sancionado em 11 de outubro de 1890, integrando o Código Penal Brasileiro da época.

Escrevendo sobre o período da economia da monocultura da cana-de-açúcar, já no título do Capítulo 2, intitulado ‘Tão doce como amarga: a civilização do açúcar’, Schwarcz e Starling (2015, p.50-78) denunciam o antagonismo e/ou as contradições desse episódio da história do Brasil, no qual as relações sociais eram controversa e forçosamente ‘harmônicas’.

De tanto misturar cores e costumes, fizemos da mestiçagem uma espécie de representação nacional. De um lado, a mistura se consolidou a partir de práticas violentas, da entrada forçada de povos, culturas e experiências na realidade nacional. Diferente da ideia de harmonia, por aqui a mistura foi matéria do arbítrio. Ela é resultado da compra de africanos, que vieram para cá obrigados e em número muito superior ao dos que foram levados a outras localidades. (SCHWARCZ; STARLING, 2015, p.15).

Na ambiência dessas contradições, ao destacarem o termo ‘senzala’, por exemplo, que faz parte da língua africana ‘quimbundo’, significando a “‘residência de serviçais em propriedades agrícolas’, ou ‘morada separada da casa principal’” (*Ibid.*, p.70), em outras palavras a morada separada da casa grande (dos senhores), as historiadoras põem em discussão a temática da miscigenação na formação do povo brasileiro, contextualizando o pensamento antropológico de Gilberto Freyre, desde sua clássica obra ‘Casa Grande & Senzala’, editado pela primeira vez em 1933, cuja argumentação defende certa harmonia racial entre indígenas, europeus e africanos, bem como certo equilíbrio de contradições de economia e de cultura no Brasil.

Por meio da abordagem da obra ‘O Povo Brasileiro’ do antropólogo Darci Ribeiro, publicada em 1995, para tratar da formação e do sentido do Brasil, fica evidente, principalmente no Capítulo 3 ‘Classe, cor e preconceito’, que não houve e nem há tal equacionamento ou equilíbrio democrático racial, mas sim que há um profundo racismo que conjuga o preconceito à cor da pele atrelado à condição econômica, social e cultural, muito embora seja mais camuflado que o racismo de outros países que também passaram pelo processo escravocrata, como no caso dos Estados Unidos da América do Norte.

Marca forte e renitente, a herança da escravidão condiciona até nossa cultura, e a nação se define a partir de uma linguagem pautada em cores sociais. Nós nos classificamos em tons e meios-tons, e até hoje sabemos que quem enriquece, quase sempre, embranquece, sendo o contrário também verdadeiro. (SCHWARCZ; STARLING, 2015, p.15).

É, contudo, a cor da pele das pessoas, segundo Ribeiro (1995), que caracteriza o racismo brasileiro e não a sua raça. “(...) Nessa escala, negro é o negro retinto, o mulato já é o pardo e como tal meio branco, e se a pele é um pouco mais clara, já passa a incorporar a comunidade branca. Acresce que aqui se registra, também, uma branquização puramente social ou cultural (...)” (RIBEIRO, 1995, p. 225).

Com a abolição da escravatura essas diferenças sociais ou culturais pela cor vieram a se acentuar pelo fato de ter sido negada à massa de pessoas negras, agora ‘em liberdade’, “(...) a posse de qualquer pedaço de terra para viver e cultivar, de escolas em que pudessem educar seus filhos, e de qualquer ordem de assistência (...)” (*Id.*, p. 222), uma realidade que ainda se apresenta hodiernamente.

Se a fronteira de cor é de fato porosa entre nós, e não nos reconhecemos por critérios só biológicos; se no país a inclusão cultural é uma realidade e se expressa em tantas manifestações que o singularizam – a capoeira, o candomblé, o samba, o futebol; se nossa música e nossa cultura são mestiças em sua origem e particularidade, não há como esquecer também os tantos processos de exclusão social. (SCHWARCZ; STARLING, 2015, p.15).

Tais processos “(...) se expressam nos acessos ainda diferentes a ganhos estruturais no lazer, no emprego, na saúde e nas taxas de nascimento, ou mesmo nas intimidações e batidas cotidianas da polícia, mestra nesse tipo de linguagem de cor”. (*Ibid.*, p.15). Restando a discriminação, a repressão e a constante ameaça de expulsão de onde se fixavam, de um contexto rural os negros passaram a viver em um contexto urbano, aglutinados em mocambos ou favelas.

Nesse novo *locus* social passam a juntar o que lhes sobrou das expressões culturais herdadas das diferentes etnias africanas escravizadas no Brasil²², que estão na base de sua relação com o mundo; trata-se, assim, de “(...) uma cultura feita de retalhos do que o africano guardara no peito nos longos anos de escravidão, como sentimentos musicais, ritmos, sabores e religiosidade (...)” (RIBEIRO, 1995, p. 222).

Dessa mescla cultural africana, que não se caracterizou por qualquer tipo de disputa de autonomia étnica de um povo sobre outro, “(...) mas como gente intrinsecamente integrada no

²² Para conhecer sobre as origens dos povos africanos que foram traficados para o Brasil, entre início do século XVI e metade do século XIX, leia-se também o conteúdo do Capítulo IV de Casa Grande & Senzala, intitulado ‘O escravo negro na vida sexual e de família do brasileiro’ (FREYRE, 1998, p.298-310).

mesmo povo, o brasileiro (...)” (*Id.*, p. 223), é que se estruturaram e se desenvolveram expressões culturais populares como o samba, o culto dos orixás no Candomblé, a feijoada, a música popular, a própria Capoeira, o frevo, o maracatu, a congada, dentre outras formas de expressão populares do Brasil.

Referendando Reis (2010) e Soares (2004) na nota de número 27, as historiadoras Schwarcz e Starling trazem de forma mais específica o contexto da Capoeira e definições sobre a mesma para o espaço de discussão em torno do que muitos escravos negros africanos tiveram de passar, quando chegaram ao Brasil; reconhecem ainda outros conteúdos ambíguos, envolvendo disfarces e negociações, criados pela escravidão, nos seguintes termos:

Muitos africanos, ao chegarem ao Brasil, convertidos pela força do sistema, abraçaram a religião católica e seus santos, mas mudaram nomes, feições e conteúdos. Por outro lado, acrescentaram um novo panteão, na medida em que, sem abrir mão de seus reis e divindades, os cultuaram à discrição e em meio às festas em que reverenciavam as majestades portuguesas ou santos da cristandade. O mesmo se deu com práticas como a capoeira. O nome vem do mato nascido após a derrubada da mata virgem e cortado pelo escravo. Contudo, ganhou outro sentido. Originalmente uma luta, na colônia foi descrita como uma dança para a distração ⁽²⁷⁾. Boa paródia, dança que é luta, santos que são orixás. A escravidão criou um universo de disfarces e de negociações. (SCHWARCZ; STARLING, 2015, p.97).

Nessa contextualização da Capoeira e de sua história constitutiva, realizada por Schwarcz e Starling no Capítulo 3 de sua obra que procura fazer uma biografia do Brasil (2015, p. 79-106), no qual tratam da naturalização da violência, fica clara a direta relação desta arte-luta ao sistema escravocrata e à história do Brasil.

Muitos desses antagonismos, dessas contradições, desses sincretismos religiosos que ocorreram, ou ainda dessas realidades camufladas, como ocorreu com os santos católicos e orixás do Candomblé, bem como com a gestualidade da ginga da Capoeira que reúne ao mesmo tempo defesas de uma luta e o ritmo bailado de uma dança, tornaram-se elementos novos, portanto sínteses, novas formas de expressão multidimensionais, polissêmicas e complexas, processos sem os quais talvez essas expressões culturais não teriam perdurado até os dias atuais.

É bem importante a análise que Schwarcz e Starling (2015) fazem sobre a obra gilbertiana ‘Casa e Grande & Senzala’ (1933), pela qual ficaram evidenciadas muitas dessas contradições nas relações entre senhores e escravos. “O próprio ‘&’ do título original já revela como o antropólogo pernambucano entendia a importância da correlação entre esses dois extremos” (*Id.*, p. 70). Entretanto, segundo as historiadoras, o sentido subjacente aos antagonismos e interações sociais das proposições de Freyre estaria atrelado à “experiência privada das oligarquias nordestinas e fazia desta um exemplo de identidade” (*Id.*, p. 341-342)

para o Brasil. Ademais, há outro sentido relacionado à idealização do antropólogo, isto é, o de uma civilização lusotropical brasileira, de característica rural nordestina, bem diferente das realidades modernas urbanas de São Paulo e do Rio de Janeiro durante este período da Primeira República (1889-1930); destaca-se que por meio de sua obra, Freyre oferece ao Brasil e ao mundo “um novo modelo para a sociedade multirracial brasileira, invertendo o antigo pessimismo e introduzindo os estudos culturalistas como alternativa de análise” (*Ibid.*).

Deveras, as relações entre senhores e escravos eram ‘naturalmente’ desiguais e justificadas pela cor da pele, como já se observou, mas também pela sua classe social e pela crença. Essa realidade foi pano de fundo para o surgimento da Capoeira como um dos principais espaços de manifestação da (s) cultura (s) de africanos e afrodescendentes escravizados no Brasil, como arte-luta de resistência étnico-racial, social e cultural.

Interessante notar que a referida obra antropológica clássica freyriana ‘Casa e Grande & Senzala’, bem como seu igualmente relevante escrito intitulado ‘Sobrados e Mucambos’, editado pela primeira vez em 1936, foram publicados no mesmo período em que o presidente Getúlio Vargas²³ adota uma ideologia e uma prática populista-nacionalista, um contexto extremamente propício para a própria Capoeira, o samba e os cultos de matriz africana serem reconhecidos por seu valor cultural, conseqüentemente turístico e econômico, na representação da cultura brasileira, compreendida como ‘miscigenada’, ‘mestiça’ ou ‘híbrida’, que na caracterização de Freyre era positiva e vantajosa para o futuro do país. Esta visão pode ter colaborado mais expressivamente para a concepção esportivista, nacionalista e regionalista da Luta Regional Baiana criada por Mestre Bimba, na mesma época, admitindo que a origem da Capoeira é brasileira; de forma diferente, os mestres da Capoeira Angola acreditam que sua origem é africana.

Essa abordagem harmônica e democrática freyriana das relações sociais e raciais, cujos valores são europeus e adaptados ao Brasil, foi contraposta pelos estudos das ‘Raízes do Brasil’ feitos pelo historiador, crítico literário e jornalista Sérgio Buarque de Holanda, obra pela qual tece uma “(...) crítica aguda às soluções autoritárias adotadas sistematicamente no decorrer da história do país (...)” (Schwarcz e Starling, 2015, p. 382). Esse livro foi publicado três anos após ‘Casa Grande & Senzala’. Outra publicação com o intuito de entender o Brasil em sua originalidade foi a do historiador e geógrafo Caio Prado Jr., denominada ‘Formação do Brasil Contemporâneo’, de 1942, na qual o autor argumenta, segundo Schwarcz e Starling, que “a especificidade do Brasil não decorre nem das raízes nem da mestiçagem; ela consiste

²³ Política da Era Vargas (1930-1945), a partir da Revolução de 30; e Estado Novo brasileiro (1937-1945).

na ausência de processos de ruptura com as formas políticas e econômicas que organizaram a realidade brasileira ao longo de sua trajetória histórica” (*Ibid.*, p. 382).

Considerando-se que a grande massa negra escravizada e explorada por mais de 300 anos poderia ter feito uma grande revolução, e que mesmo depois da abolição e ainda na atualidade, não a fez, nem conseguiu se organizar em virtude de uma solidariedade interna para tal fim, uma possibilidade de interpretação dos motivos desta ausência de rompimentos na trajetória histórica do Brasil afirmada por Prado Jr. é a argumentação de Ribeiro acerca do conceito de racismo assimilacionista, cujo objetivo ilusório é “criar condições de convivência em que o negro possa aproveitar as linhas de capilaridade social para ascender, através da adoção explícita das formas de conduta e de etiqueta dos brancos bem-sucedidos (...)” (RIBEIRO, 1995, p. 226).

O aspecto mais perverso do racismo assimilacionista é que ele dá de si uma imagem de maior sociabilidade, quando, de fato, desarma o negro para lutar contra a pobreza que lhe é imposta, e dissimula as condições de terrível violência a que é submetido. É de assinalar, porém, que a ideologia assimilacionista da chamada democracia racial afeta principalmente os intelectuais negros. Conduzindo-os a campanhas de conscientização do negro para a conciliação social e para o combate ao ódio e ao ressentimento do negro. (*Ibid.*, p. 226).

Dados recentes indicam que a população afrodescendente é a maioria da população brasileira. “(...) Hoje, com 60% de sua população composta por pardos e negros, o Brasil pode ser considerado o segundo mais populoso país africano, depois da Nigéria”. (SCHWARCZ; STARLING, 2015, p. 15). Todavia, “(...) O assimilacionismo, como se vê, cria uma atmosfera de fluidez nas relações inter-raciais, mas dissuade o negro para sua luta específica, sem compreender que a vitória só é alcançável pela revolução social” (RIBEIRO, 1995, p. 226-227).

Freyre, Holanda, Prado Jr. e Ribeiro, dentre outros estudiosos e intelectuais, com seus estudos e ensaios, contribuíram e têm contribuído para a compreensão da identidade do povo brasileiro. Com seus símbolos culturais, dentre eles a Capoeira, o povo brasileiro sofreu e sofre influência dos aspectos da miscigenação, das raízes autoritárias e da continuidade de formas políticas e econômicas excludentes com relação às manifestações afro-brasileiras.

Em ‘Sobrados e Mucambos’ (2004) podem ser encontradas várias referências sobre a Capoeira e a capoeiragem, cujas informações são muito importantes para estudos posteriores, inclusive para fundamentação desta dissertação em torno das possibilidades educacionais da Capoeira, que investiga sobre saberes tradicionais e contemporâneos que podem

hodiernamente dialogar com saberes e práticas no contexto da educação escolar, potencializados e desenvolvidos a partir da presença da Capoeira nas escolas.

Uma das citações na qual Freyre se refere à temática da Capoeira em ‘Sobrados e Mucambos’ (2004) está contida no Capítulo VIII, denominado ‘Raça, classe e região’ (p. 511), onde são referidas as muitas proibições aos escravos e aos pretos, como no caso do uso de armas, surgindo nesse contexto a arte da capoeiragem. Depois, no Capítulo X, que é intitulado ‘Escravo, animal e máquina’ (p. 644-656), o antropólogo descreve muitos aspectos da dinâmica marcial da capoeiragem, que envolvia o manejo de facas e navalhas, cabeçadas, rabos-de-arraia, rasteiras e outros. Já na extensa nota do Capítulo X, a de número 63 (p. 696-700), encontram-se importantes definições acerca do assunto.

Na abordagem de ‘Sobrados e Mucambos’, o termo ‘capoeira’ é apresentado com referência mais propriamente ao praticante, ao capoeirista; capoeiragem se referia à arte ou ao sistema de luta dos capoeiras, bastante presente nos quarteis da Marinha, nas ruas, bem como entre as maltas de capoeiras ou grupos (bandos) que desafiavam a ordem escravista nas cidades do Rio de Janeiro, Pernambuco e Salvador. Certamente não são os conteúdos e as expressões da capoeiragem que servem melhor (muito embora possam ser estudados e conhecidos) à relação com os conteúdos e saberes escolares, mas sim os conteúdos e expressões da Capoeira contemporânea, em seus aspectos histórico, ancestral, musical, ritualístico e corporal.

Considerando-se a Capoeira, nesse contexto de produção de conhecimento filosófico, histórico, antropológico e sociológico sobre o Brasil, buscar-se-á estabelecer categorias de análise de como ela tem se manifestado no mundo contemporâneo, com o foco na sua dimensão educacional a partir da retirada do discurso perseguidor e discriminatório Código Penal Brasileiro, pela revogação do Decreto Lei 487/1890, no governo Vargas. Depois desse ato político-governamental e do reconhecimento da Capoeira como legítimo esporte nacional, começa um novo tempo para esta Arte-Luta.

Schwarcz e Starling (2015, p. 351-385) tratam sobre esse processo de valorização cultural da miscigenação brasileira no Capítulo 14 de sua obra ‘Brasil: uma biografia’, o qual foi intitulado ‘Samba, malandragem e muito Autoritarismo na gênese do Brasil Moderno’. Utilizam, inclusive, o termo ‘cruzada’ como adjetivo à Capoeira, palavra que fazia parte do contexto da sociedade brasileira do início do século XX, considerando-se a amálgama cultural que a caracterizava.

Segundo as historiadoras,

Reprimida pela polícia do final do século XIX e tipificada como crime pelo Código Penal de 1890, a prática da capoeira, ainda hoje, remete tanto a uma coreografia quanto a um jogo, além de ser igualmente uma forma de luta e de memória da resistência dos escravos. Em 1937, porém, a capoeira passou a ser valorizada pelo Estado Novo. Nem branca nem negra, vira capoeira “cruzada”, como já se dizia desde o início do século XX – é resultado original de algo criado pela mistura entre o português, o africano e o índio. Nos tempos de Vargas, a capoeira fez a transição para o mundo das representações nacionais e foi oficializada pelo Estado Novo como a legítima modalidade esportiva nacional. Seria assim também com o candomblé, oficializado nesse mesmo contexto ⁽⁹⁸⁾. (*Ibid.*, p. 379).

É fundamental evidenciar que muito antes da Capoeira adentrar o (s) espaço (s) escolar (es), sua entrada ocorreu em outros espaços fechados e institucionalizados não-formais. Antes da revogação do Decreto Lei 487/1890, a Capoeira era vista como coisa de ‘vadios’, ‘vagabundos’ e ‘malandros’ de rua. Dentre os espaços fechados em que a Capoeira começou a ser ensinada, têm destaque instituições militares, o Centro de Cultura Física e Capoeira Regional de Mestre Bimba e o Centro Esportivo de Capoeira Angola – C.E.C.A. de Mestre Pastinha, espaços nos quais a Capoeira passou a ser fundamentada pela disciplina no uso de uniformes de prática, a ter metodologia de ensino, formaturas de alunos, organização de apresentações para turistas, dentre outras atividades afins.

Esses foram e são elementos fundamentais para a compreensão da entrada da Capoeira em universidades e escolas de todo o Brasil e também no exterior, inclusive com a publicação de diversas literaturas, pesquisas acadêmico-científicas, além de produções musicais e audiovisuais a partir daí. Com essa organização institucional, iniciaram-se processos sociais de esportivização, internacionalização e escolarização envolvendo a Capoeira, intensificados a partir das décadas de 80 e 90 do século passado, os quais continuam a gerar instrumentos e materiais de pesquisa para as atuais e futuras gerações.

1.2.2 Contextualização da produção científica e educacional em Capoeira

Realizada a contextualização histórica da Capoeira, o procedimento que se segue é a informação dos dados sobre produção de conhecimento literário e acadêmico-científico acerca da Capoeira em sua dimensão educacional, em virtude de que, nos capítulos posteriores à apresentação de dados colhidos de textos relevantes ao tema desta pesquisa sejam organizados em categorias de análise, cuja fundamentação é o método de AC na estruturação apresentada por Bardin (2016). Exclusivamente, os dados doravante apresentados e analisados têm sua fonte nos bancos de dados da BDTD-IBICT e da CAPES, muito embora também tenham sido

feitas buscas por intermédio dos portais Scielo e Google Acadêmico, e da plataforma Sucupira, no exercício investigativo desta pesquisa.

O fato é que vários pesquisadores têm se dedicado ao estudo da Capoeira, principalmente no Brasil, e também em outros países. Muitos dos estudos já realizados buscaram analisar e descrever os diferentes contextos que envolveram a sua origem como manifestação cultural, portanto no âmbito histórico-genealógico. Há estudos específicos cuja direção procurou investigar acerca da (s) origem (s) da palavra Capoeira, outros a respeito da origem da prática corporal propriamente dita; há ainda aqueles cuja intenção tem sido compreender os aspectos da Capoeira como cultura, folclore, esporte e lazer, educação, terapia, linguagem, dentre outras temáticas.

Especificamente no campo acadêmico-científico, enquanto manifestação cultural, a Capoeira possui um caráter polissêmico, ou seja, é abordada em diferentes áreas e campos do conhecimento, assumindo vários sentidos, conforme foi verificado pela Revisão de Literatura desta pesquisa.

É o que afirmam Falcão et al (2007, p. 5-6; 2009, p. 5-6) e Gaspar et al (2008, p. 345; p. 346) em artigos produzidos entre 2007 e 2009, que apresentam dados de pesquisas que analisaram e catalogaram, por meio de trabalhos do Núcleo de Estudos sobre Capoeira e Sociedade (NECAS), da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), de Florianópolis, Estado de Santa Catarina, mais de 80 produções científicas entre dissertações de mestrado, teses de doutorado e de livre docência, publicadas no período de 1980 a 2006.

Com esses estudos de Falcão et al e Gaspar et al, estão disponíveis dados importantes à comunidade acadêmico-científica sobre a produção científica em Capoeira, em diferentes áreas de conhecimento, dentre elas e área de Educação, desenvolvidas em várias instituições de ensino superior brasileiras, distribuídas nas diferentes regiões do Brasil. Esta pesquisa apresenta em seu **Anexo A** (p. 178-181) algumas dessas informações em forma de quadros descritivo-quantitativos (I, II, III, e IV).

Dentre os destaques desses pesquisas estão os números de trabalhos produzidos por Unidades da Federação (UFs) e Instituições de Ensino Superior (IES) do Brasil, os quais revelam uma hegemonia de universidades da Região Sudeste, principalmente do Estado de São Paulo, nas produções acadêmico-científicas em torno da Capoeira, na faixa de tempo entre a década de 1980 e o ano de 2006.

Mas quais seriam as causas desse grande número de pesquisas no Sudeste? Seria devido a esta ser a região de maior concentração de universidades do Brasil? Seria porque os governo do Estado de São Paulo tem conseguido investir mais em Ciência e Tecnologia que

outros? Contudo, como explicar a baixa publicação de pesquisas de mestrado e doutorado nos outros Estados, principalmente os da Região Nordeste, especificamente Bahia e Pernambuco, que, como o Rio de Janeiro, são berços da Capoeira tendo considerando o processo escravocrata legitimado nesses territórios? Teriam sido justamente por isso negadas oportunidades de acesso e acessibilidade em programas de pós-graduação *stricto sensu* às populações dessas regiões, para impedi-las de produzirem ciência sobre si mesmas e conquistarem sua autonomia político-social, potencializar sua identidade e garantir sua cidadania, superando o preconceito, o racismo, o colonialismo eurocêntrico?

Esta pesquisa faz essas indagações no sentido de aproximar as informações dos estudos de Falcão et al por meio de um viés crítico, no sentido de que se possa avançar para pontos ainda mais relevantes.

Estudos realizados e publicados por Gaspar et al (2008) corroboram com os de Falcão et al (2007; 2009) acerca da pesquisa e da produção do conhecimento sobre Capoeira no Brasil, tendo sido identificados, no período desses estudos, mais de 80 trabalhos referentes à Capoeira.

Desde o período em que a pesquisa do NECAS, pela UFSC, foi realizada e depois publicada em artigos de eventos, passou-se quase uma década, o que não tira em hipótese alguma o valor e a relevância do trabalho, muito pelo contrário, só tem a destacá-lo como referência de discussão, até mesmo pelo fato de que apontou áreas de Pós-graduação como de Artes e Linguística ainda pouco relacionadas à Capoeira.

Nesses estudos, foram identificadas investigações em três áreas mais relevantes, pela expressividade quantitativa de produções que foram realizadas. Essas áreas são Educação, Educação Física e História; entretanto, também houve produções nas áreas de “Direito, Administração, Antropologia, Comunicação, Letras, Música, Psicologia, Sociologia e Teatro” (FALCÃO et al, 2007, p. 6; 2009, p. 5; GASPAR et al, 2008, p. 345). Outro dado interessante desse estudo foi o número de instituições de ensino superior que tiveram produções acadêmico-científicas no período, ou seja, “cerca de 32 universidades” (GASPAR et al, 2008, p. 344; FALCÃO, 2009, p. 5).

Com base na publicação de Falcão et al (2009), há uma atualização dos números e percentuais de produção acadêmico-científica apresentados nos artigos de Falcão et al (2007) e Gaspar et al (2008), inclusive com dados sobre a Região Centro-Oeste, sobre o número e percentual de produções entre homens e mulheres, pelo que se denota uma continuidade da pesquisa, cujas informações foram de extrema importância a contextualização da produção acadêmico-científica de Capoeira em âmbito nacional, tendo ficado evidente a crescente

produção dessas pesquisas, com destaque para a área da Educação, a mais relevante dentre as 3 (três) áreas mais expressivas no período de 1980 a 2006.

Na verdade, a abordagem sobre a Capoeira numa dimensão especificamente educacional no Brasil teve gradativo desenvolvimento entre as décadas de 1960 e 1980 do século passado, podendo-se ainda abarcar mais especificamente o período conjunto das décadas de 1980 e 1990, quando foram escritas, então, as primeiras produções literárias envolvendo a temática da Capoeira na escola, ou no espaço escolar, as primeiras pesquisas de mestrado, Livre Docência e doutorado, bem como os primeiros textos-documentos de política pública para a inserção da Capoeira em escolas e universidades brasileiras.

Em nota de rodapé de número 2 (dois), da pesquisa realizada pelo NECAS, por Falcão et al (2007), está registrado que a UFSC passou “(...) a oferecer a disciplina capoeira, na forma de Educação Física Curricular, a partir do primeiro semestre de 1997” (*Id.*, p. 3). O caso da UFSC é um exemplo de valorização dos saberes da Capoeira no contexto curricular e pedagógico-epistemológico, pois passaram a ser ofertadas 2 (duas) opções de disciplinas: “Capoeira I (EFC 5520) e Capoeira II (EFC 5620), com 54 (cinquenta e quatro) horas-aula cada uma” (*Id.*, p. 3). Com abrangência multidisciplinar, essas disciplinas acadêmicas foram instituídas “(...) pela Portaria nr. 305/PREG, de 15 de outubro de 1996, da Pró-Reitoria de Ensino, e Graduação e são destinadas aos interessados de qualquer curso da universidade”.

Já o ensino da Capoeira em espaço fechado e permitido, de forma sistematizada, objeto de estudo de muitas pesquisas da Capoeira como educação, teve seu início nas décadas de 30 e 40 com capoeiristas e mestres de Capoeira dentro das escolas de marinheiros e na criação de suas próprias escolas de ensino ou centros esportivos e de cultura física, cujas perspectivas apontavam para processos de esportivização da Capoeira frente ao crescente turismo na cidade de Salvador, correspondentemente a uma certa folclorização de bens culturais.

Destacam-se nesse período os mestres Manoel dos Reis Machado (Bimba) e Vicente Ferreira Pastinha (Pastinha), na cidade de Salvador, Estado da Bahia; a primeira experiência de criação de uma academia no exterior, como escola de Capoeira, e também do ensino da Capoeira em escolas (públicas) estrangeiras se deu por meio do trabalho do mestre Jelon Vieira²⁴, na década de 1970, em Nova York, nos Estados Unidos, ganhando maior amplitude a

²⁴ Nascido em Santo Amaro da Purificação, Estado da Bahia, já capoeirista, vai estudar na capital Salvador, quando ingressa no grupo folclórico Viva Bahia, em 1972, e começa a viajar ao exterior. Depois de permanecer um tempo em França, decide ir ensinar Capoeira em Londres, Inglaterra, em 1974, quando a etnomusicóloga Emília Biancardi (LIMA, L.C., 2016, p. 23-33; p.81) o convida para integrar o espetáculo “Três Marias” em Nova York, onde depois permanece, abrindo a primeira escola de Capoeira (1975-1979) nos Estados Unidos

partir da década de 1980, com sua grande explosão na década de 90 quando muitos mestres de capoeira e capoeiristas saíram do Brasil para viver no exterior e/ou ensinar Capoeira.

Especificamente nos casos das dissertações e das teses, estas pesquisas, na sua grande maioria, foram desenvolvidos em programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* de universidades públicas e particulares, dentre as quais a estadual de Campinas (UNICAMP) foi a que desenvolveu mais trabalhos sobre a Capoeira.

Investigando as publicações sobre Capoeira, em suas abordagens e tendências relacionadas, no sentido de uma análise epistemológica da produção científica, Falcão et al (2007) identificaram os programas de pós-graduação nos quais essas pesquisas foram desenvolvidas. Para este trabalho, enfatizou-se a pesquisa de trabalhos publicados entre 1960 e 2005. Nesse mesmo estudo, Falcão et al (2007) afirma que a Capoeira vinha “(...) sendo disseminada no contexto educacional, desde o ensino fundamental até as universidades” (*Id.*, p. 1), de um modo geral, desde a década de 60 do século XX. Entretanto, especificamente nas áreas de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação/Educação Física, trata-se de um processo mais recente, a partir das década de 1980 e 1990. É possível tomar conhecimento de 17 pesquisas de mestrado e doutorado distribuídas entre as áreas de Antropologia (2), Sociologia (2), História (5) e Educação/Educação Física (8), de acordo com quadro do **Anexo A** (IV, p.180) pelas quais é interessante ressaltar que a maioria dessas pesquisas trata de temas relacionados a processos discriminatórios que envolvem a Capoeira, como pode se perceber por meio dos termos ‘negros e brancos’, ‘arquivo-arma’, ‘vadiação’, ‘negregada instituição’, ‘criminalidade’, ‘racismo’, ‘capoeira escrava’ e ‘tradições rebeldes’ expressos nos seus títulos.

Com atenção às conclusões das pesquisas de Falcão et al (2007; 2009) e Gaspar et al (2008), apresentadas em congressos temáticos de Educação e Educação Física, percebe-se a necessidade de processos de integração das informações sobre Capoeira no âmbito educacional e, indo além disso, de programa (s) ou política (s) pública (s) que possam disseminar as experiências com os processos (métodos e metodologias) e os resultados (aplicações ou não-aplicações) decorrentes das pesquisas acadêmico-científicas, no intuito de que os conhecimentos e saberes construídos sejam compartilhados em âmbito da formação de professores dos cursos de licenciatura que vão atuar nas escolas públicas e particulares, bem como do próprio público infante-juvenil da educação básica em linguagem acessível a cada faixa etária.

(*Id.*, p.83), criando a companhia *Dance Brazil* e a *Capoeira Foundation*, além de levar a luta brasileira como matéria curricular em universidade e escolas tradicionais desde país. (Texto completo por L.C. Lima, 2016, p. 79-86). Com passagem relevante pelo Grupo Capoeira Brasil, hoje preside sua própria escola de Capoeira, o grupo Capoeira Luanda.

Conforme identificaram,

(...) em relação ao que foi “dito” cientificamente sobre a capoeira, a produção apresenta algumas características, tais como: 1) fragmentação – expressa pela insípida articulação e complementaridade entre as produções; 2) irrelevância – evidenciada pela pouca influência das produções na melhoria das práticas educativas; 3) baixa eficácia – diagnosticada pela restrição das produções a campos de estudos não conectados à realidade pedagógica do ensino; 4) dispersão – verificada pela existência de produções não atreladas a uma matriz teórica constituída a partir da reflexão crítica e da necessidade de superação da realidade em que se encontra o próprio processo de produção sobre a temática. (GASPAR et al., 2008, p. 348).

A título de contribuição, essa disseminação da Capoeira no contexto acadêmico-científico, compreendida como fragmentada e dispersa, tem se expressado de forma semelhante no espaço escolar e nas pesquisas da área de Educação como um todo, tendo em vista uma questão de diversidade de atores sociais, sujeitos de diferentes contextos e locais. Nos contextos e locais de disseminação da prática da Capoeira, bem como de pesquisas neste âmbito, há experiências ricas e diversas retratadas em escolas, academias, na rua, em clubes, dentre outros ambientes/espacos e tempos.

A implantação e o desenvolvimento da Capoeira nas escolas tem acontecido de várias formas, ora como disciplina curricular, ora como atividade extraclasse, no contraturno; às vezes como projeto de extensão ligada ou não a uma universidade ou entidade de Capoeira, ou simplesmente como atividade de lazer no intervalo do recreio, e ainda, pode-se acrescentar, como oficina de aprendizagem cultural permanente, quando uma escola, universidade ou outra instituição é capaz de destinar um espaço próprio para a Capoeira ou para atividades afins em regime de uso colaborativo de uma sala, o que seria o ideal, muito embora não seja essa a realidade, dentre outras situações por parte da comunidade escolar institucionalizada e/ou pelos órgãos de educação municipais e estaduais pelo país.

Além das escolas, as universidades também têm sido *locus/is* de implantação de ações e projetos envolvendo a Capoeira, uma realidade que tem se potencializado desde 1982 quando “foi introduzida pela primeira vez no currículo do Curso Superior de Educação Física da Universidade Católica de Salvador, para alunos de ambos os sexos” (SANTOS, L.S., 1990, p. 22).

Na mesma década de 80 trabalhos com Capoeira em universidades dos Estados Unidos também começam a ser desenvolvidos e, simultaneamente, pesquisas científicas (SILVA, E. L., 1980; D’AQUINO, 1983). Deveras, por sua presença na universidade, pelas experiências de Grupos de Trabalho (GTs) e produções científicas próprias do contexto acadêmico, a

Capoeira tem adentrado em diversas áreas do conhecimento, sendo a recíproca também verdadeira.

De forma semelhante a Falcão et al (2007; 2009) e Gaspar et al (2008), Domingues e Silva Júnior (2013), possuem um artigo apresentado na II Semana de História da Faculdade de Ciências Integradas do Pontal – FACIP/UFU, em Ituiutaba, Minas Gerais, pelo qual analisaram o tema **“Capoeira” nas produções acadêmicas no Brasil**, com o recorte do período 2000-2011. Com diversos gráficos dispostos em meio ao texto, a partir de 57 produções encontradas, 44 são de dissertações de Mestrado e 13 de teses de Doutorado. Bem relevante a exploração dos dados em gráficos sobre a distribuição desses trabalhos por região do país, sendo mais expressiva a produção no Nordeste, seguida das regiões Sul e Sudeste, empatadas desse período, já mostrando mudanças no posto hegemônico de produção acadêmico-científica com relação ao tema ‘Capoeira’, que no período 1980-2006 fora ocupado principalmente pelo Estado de São Paulo, da região Sudeste.

Por meio da referência às pesquisas acadêmico-científicas catalogadas nos estudos de Falcão (2007), Falcão et al (2007; 2009), Gaspar et al (2008), Domingues e Silva Júnior (2013), objetiva-se primeiramente retomar as ideias de complexidade, polissemia e multidimensionalidade na forma de se tentar compreender os processos histórico-culturais que se atrelam à Arte-Luta Capoeira. Em segundo lugar, busca-se reconhecer a força e a resistência da Capoeira como cultura popular afro-brasileira, que de forma ou de outra, sempre está aberta a novos contextos, permanentemente à disposição daqueles e daquelas que desejam conhecer e vivenciar seus saberes e seus valores, sejam essas pessoas praticantes, praticantes-estudiosos, ou pesquisadores.

O que diferencia esta pesquisa das demais pesquisas de cunho educacional sobre a Capoeira é a tematização das possíveis relações existentes entre saberes da Capoeira e saberes da escola, valha dizer, no currículo escolar. Investiga-se a Capoeira na dinâmica em que ambos possíveis saberes possam estar inter-relacionados no espaço escolar, dentro da escola, e não numa dimensão educacional fora dela.

Por meio de diferentes experiências de sua inclusão em escolas e outros espaços educativos, seja a partir de iniciativas e projetos individuais de capoeiristas mestres, contramestres e professores, seja a partir da criação de locais próprios à sua prática pelo empreendimento coletivo de escolas, grupos e companhias de Capoeira, ou ainda através de programas de governos municipais, a prática da Capoeira em sua dimensão educacional tem crescido muito nos últimos anos, em todo o mundo, sempre interligada a suas características como arte-luta, cultura, esporte, lazer, jogo, folclore, dentre outras.

Atualmente, no Brasil, com base no período de realização da busca de dados no ano de 2017 e na AC realizada em 2018, esta pesquisa encontrou 124 trabalhos filtrados pela plataforma da BDTD-IBICT, que abordam discussões sobre a Capoeira; além de 292 trabalhos através de busca na Plataforma de periódicos, teses e dissertações da CAPES, observando-se o recorte temporal que vai desde a década de 1980 até outubro de 2017.

As buscas por pesquisas que retratassem a dimensão educacional da Capoeira tiveram como critério que desde o título houvesse termos relacionados a aspectos pedagógico-epistemológicos, principalmente por meio de descritores denominados ‘educação’, ‘escola’, ‘saberes’ e ‘conhecimento’; o passo seguinte, após encontrados os dados, foi a apresentação de dados ou informações contendo as especificações das pesquisas que retratassem a dimensão educacional da Capoeira por Estado da Federação, com base nos achados através da plataforma da CAPES, que ao todo foram 100 pesquisas referentes (ver **Anexo B** – Quadros descritivos de teses e dissertações por região do Brasil – p. 182-189); na sequência, foram elaborados quadros das pesquisas que retratam a Capoeira em relação aos termos ‘saberes’ e ‘conhecimento’, mas a partir dos dados de ambos os portais da CAPES e da BDTD-IBICT, em vista de eger aquela ou aquelas que fosse (m) mais expressivas para o trabalho procedimental da AC.

Esses quadros, após elaborados, serviram para que se pudesse ter uma conjuntura de como está a distribuição da produção acadêmico-científica sobre a dimensão educacional da Capoeira no Brasil, por Estados da Federação e por regiões do país, inclusive com a indicação das possíveis temáticas envolvidas.

Em confirmação aos estudos do NECAS coordenados por Falcão e seus colegas de pesquisa (2007, 2008, 2009), a partir de dados do período subentendido de 1960 a 2006, a Região Sudeste tem continuado com a hegemonia das produções científicas inter-relacionando a Capoeira. Entretanto, em outros Estados e Regiões houve um expressivo crescimento do número de publicações, ao se considerar o período de 2000 a 2011, conforme pesquisa de Domingues e Silva Júnior (2013).

Quais seriam, então, os possíveis motivos dessas expansões de programas de pós-graduação *Stricto Sensu* ofertados e da produção de pesquisas em outras regiões? O que mudou na legislação educacional a partir do ano 2000? Houve expansão do Ensino Superior público e privado para além dos grandes centros? Houve melhora na qualidade do ensino superior e preocupação como o acesso das minorias ao conhecimento? Que relações teriam as lutas dos movimentos sociais com essas conquistas da Região Nordeste?

Esta pesquisa, em seu empenho investigativo, encontrou 124 pesquisas, relacionadas a 53 instituições de Ensino Superior, localizadas por meio da plataforma BDTC-IBCT; dessas, 80 são dissertações de mestrado, sendo que 44 são teses de doutorado. Para exemplificar, o grande destaque foi a Universidade Federal da Bahia, com 14 pesquisas das 16 produzidas no Estado da Bahia sobre Capoeira e Educação.

Os descritores utilizados para busca nas plataformas de dados da BDTD-IBICT e da CAPES, para pesquisa por assunto, foram: ‘educação’ ou ‘escola’, 24 trabalhos; ‘saberes’, 12; e ‘conhecimento’, 3. Nesse quadro geral, a Região Sudeste se manteve como a que mais possui pesquisas publicadas na área da Capoeira.

Em boa parte dessas 24 pesquisas de Capoeira com relação à temática educacional, ou de dimensão educacional, há de alguma maneira citações e, até mesmo, capítulos ou seções, que abordam sobre ‘saberes’ da Capoeira, que é o tópico a ser aprofundado pelo capítulo III, o que demanda atenção e esforço específico, além de tempo bem empregado, a fim de encontrar possíveis contextualizações e definições que possam auxiliar na construção de categorias de análise pela aplicação do método de análise de conteúdo.

Nesse sentido, a investigação parte da localização de pesquisas que já a partir do título evocam o debate, de forma ou de outra, sobre esses ‘saberes’, a fim de delimitar melhor o processo investigativo.

Ocorreu que, mesmo refinando a busca associando o termo Capoeira a ‘educação’, ‘escola’ a ‘saberes’ e ‘conhecimento’, para evitar a polissemia, ainda assim foram encontrados trabalhos sobre a ‘capoeira’ vegetação e muitos outros que tematizavam a Capoeira em outros contextos, como à história e à música. Mediante isso, as dificuldades encontradas nos Portais de Periódicos e/ou plataformas de pesquisa consultados, efetivamente, ou seja, nas da BDTD-IBICT e da CAPES, houve bastante necessidade de por várias vezes abrir os documentos (Formato PDF), mesmo utilizando os tutoriais, para que se obtivesse mais clareza da pertinência educacional dos textos e, também, da mesma forma, no que se refere sobre a tematização dos possíveis ‘saberes’.

Logicamente, tornou-se um processo mais demorado, o que consumiu mais tempo de leitura, até mesmo para conseguir informações básicas como as de número de páginas e outros dados metodologicamente necessários ao registro das referências.

Contudo, isso não impediu o avanço da pesquisa e, melhor que o esperado, a caracterização das possibilidades educacionais ou da dimensão educacional da Capoeira ficou fortalecida, em sua constituição pedagógico-epistemológica na investigação de ‘saberes’ da Capoeira e suas relações a saberes escolares, tamanha a quantidade e qualidade das pesquisas

que têm sido desenvolvidas nos programas de pós-graduação *Stricto Sensu* nas instituições de Ensino Superior brasileiras nos últimos anos.

Quanto ao portal da CAPES, ficou mais fácil do que ocorreu com a busca no portal da BDTD-IBICT para encontrar os dados de referência das pesquisas no seu conjunto. Por isso que os títulos de trabalhos (dados descritivos) que diretamente dizem respeito à dimensão educacional da Capoeira podem mais facilmente ser referenciados em quadros específicos, a exemplo dos quadros dos saberes e do conhecimento na problematização do método, respeitando-se a busca feita por meio da plataforma da CAPES, por serem apresentados/listados de forma mais rápida e completa, facilitando até mesmo a busca em repositórios específicos das instituições de ensino superior nas quais cada pesquisa foi desenvolvida.

Para a busca via plataforma da CAPES, também se partiu da compreensão da ‘Capoeira’ como arte-luta – cultura corporal – patrimônio cultural imaterial (caso 1), em contraposição à compreensão da ‘capoeira’ como vegetação (caso 2), tendo sido esta última causa de polissemia na pesquisa no portal da BDTD-IBICT.

Não sem pouco trabalho de filtragem, tendo em vista que numa rápida pesquisa pela palavra “capoeira”, foram gerados 835 resultados no banco de dados da CAPES, todas numa mesma busca, a análise desses dados também revelou certa miscelânea ou amálgama de sentidos em torno da ‘capoeira’, causando novamente desconforto frente a mais resultados polissêmicos, ao passo que ao se acrescentar as categorias ‘educação’, ‘escola’, ‘saberes’ ou ‘conhecimento’, conjugados pela conjunção ‘e’ ou ‘and’, o número de achados e a polissemia aumentava ainda mais.

Então, a melhor forma encontrada foi partir dos 835 resultados da palavra “capoeira”, transferindo os dados apresentados do portal da CAPES, observando-se a relação pelos títulos das pesquisas, para duas listagens sequenciais, dando-se a devida atenção apenas aos que tinham relação ao ‘caso 1’, excluindo-se, posteriormente, a listagem de dados/títulos do ‘caso 2’, ou ainda os de outros casos não pertinentes.

Depois de identificar os trabalhos relativos à Capoeira em geral (caso 1), foi feito o enquadramento dos que se referiam aos descritores ‘educação’ e ‘escola’, e, por conseguinte, aos descritores ‘saberes’ e ‘conhecimento’, a fim de gerar os quadros de análise pertinentes para verificar e comparar o que foi encontrado sobre ‘saberes’ e ‘conhecimento’ entre as plataformas da CAPES e da BDTD-IBICT.

Concernentemente apenas a dissertações e teses, conforme filtragem realizada, foram encontrados, portanto, 292 pesquisas sobre Capoeira na busca feita no portal da CAPES,

dentre as quais foram listadas as consideradas diretamente com relação à dimensão educacional da Capoeira, a partir dos descritores ‘educação’ e ‘escola’. Por este critério, foram catalogadas 100 pesquisas, cujo quadro (V) com a distribuição e os totalizadores por Unidade da Federação (UFs) e por Região do país podem ser acessados no **Anexo A** (p. 181).

Por meio de um exercício de disposição dos dados em quadros de conteúdo ficou mais específica a descrição das 100 pesquisas mais relevantes à tematização das possibilidades educacionais da Capoeira investigadas e problematizadas por esta pesquisa, dentre as 124 pesquisas identificadas por meio do portal da BDTD-IBICT e entre as 292 identificadas por meio do portal da CAPES.

Esta reflexão acerca da produção literária, acadêmico-científica e das possibilidades da dimensão educacional da Capoeira, que reconhece o esforço de todos os pesquisadores e de todas as pesquisadoras que se desafiaram em pensar os saberes, fazeres e valores informais e não-formais da cultura popular e ancestral da Capoeira no âmbito formal-científico, quer poder contribuir na discussão sobre caminhos pedagógicos e epistemológicos específicos da Capoeira, sendo este um grande desafio.

As buscas e leituras de trabalhos desta pesquisa foram realizadas no período de agosto de 2016 a outubro de 2017; todavia, na continuidade da qualificação deste estudo, tinha-se a consciência de que revisões, correções, adequações e outras melhorias ainda precisariam ser realizadas antes da entrega do trabalho final, permanecendo-se com uma atitude crítica frente à construção do texto, que permanece aberto à comunidade científica e da Capoeira, para futuras contribuições.

1.2.3 Problematização do método de Análise de Conteúdo e estratégias metodológicas

As bases de dados pesquisadas para este trabalho compreenderam artigos, dissertações, teses e artigos disponibilizados pelos bancos de dados da BDTD/IBICT e da CAPES, além de legislação acessada através de páginas oficiais dos poderes executivo e legislativo federais, de documentos textuais, iconográficos e audiovisuais de diferentes *sites* da *internet*, bem como de livros e obras literárias sobre o tema acessados em bibliotecas físicas de universidades e/ou adquiridos pelo autor para o desenvolvimento desta pesquisa.

Segundo Bardin (1977/2016), para esclarecimento dos procedimentos metodológicos, os documentos utilizados para fundamentação legal estão identificados como “unidades de contexto” já os que servem para pesquisa e produção de conhecimento, estão identificados como “unidades de análise”, num sentido mais global.

Após uma apresentação geral da organização das fases da investigação e dos objetivos desta pesquisa, além do contexto e processo histórico, da Revisão de Literatura e reflexões sobre a dimensão educacional da Capoeira, no âmbito deste capítulo I, agora a atenção se volta para uma problematização dos procedimentos metodológicos de estudo do tema.

Com esta tarefa crítica, este estudo de caráter pedagógico-epistemológico que investiga possíveis relações entre saberes da Capoeira e da escola, posteriormente serão analisados os processos de construção de conhecimento e como eles vão se configurando na Capoeira (capítulo II) e na escola (capítulo III), com inferências e interpretações acerca de saberes que essas duas instâncias integram em suas dinâmicas constitutiva e efetivas; por conseguinte, esses processos serão analisados em suas possíveis relações na contemporaneidade (capítulo IV), para então se abordar a respeito do que de fato é recorrente dos saberes da Capoeira identificados/categorizados nesta pesquisa, de quais se relacionam ou de quais não se relacionam, direta ou indiretamente, no espaço escolar (capítulo V).

Nesta pesquisa, de caráter bibliográfico, concorda-se com Oliveira (2007), quando coloca que “(...) a pesquisa bibliográfica está mais para o campo científico por se tratar de escritos discutidos, analisados e publicados pela comunidade científica.

Nesse sentido, a pesquisa utiliza uma análise prévia de avaliação da relevância dos achados científicos relacionados ao tema, no sentido de filtrar dados a partir de descritores, num primeiro momento, bem como de produzir categorias *a posteriori* sobre ‘saberes’ e ‘conhecimento’ relativos à Capoeira, num segundo momento, e à escola, num terceiro momento.

Segundo Bauer e Gaskell (2013),

A análise de conteúdo é apenas um método de análise de texto desenvolvido dentro das ciências sociais empíricas. Embora a maior parte das análises clássicas de conteúdo culminem em descrições numéricas de algumas características do *corpus* do texto, considerável atenção está sendo dada aos “tipos”, “qualidades”, e “distinções” no texto, antes que qualquer quantificação seja feita. Deste modo, a análise de texto faz uma ponte entre um formalismo estatístico e a análise qualitativa dos materiais (...). (p. 190).

De posse desses dados, desses materiais, portanto, como unidades de registros que devem dar sustentação a cada um dos capítulos de análise posteriores a este Capítulo 1, procurou-se, na medida do possível, a partir do título, do resumo, das palavras-chave, da apresentação do sumário e das considerações finais dos autores das teses e dissertações sobre possibilidades educacionais, possíveis saberes e conhecimento da Capoeira, elaborar quadros estatísticos de estudo.

Destacando-se em quadros as pesquisas que diretamente tratam de questões pedagógico-epistemológicas relacionadas à Capoeira, especificamente separadas pelos descritores ‘educação’, ‘escola’, ‘saberes’ e ‘conhecimento’, espera-se que principalmente as pesquisas concernentes a ‘saberes’ e ‘conhecimento’ de Capoeira oportunizem relevantes indicadores e informações para o exercício de inferência e interpretação na Análise de Conteúdo, após os processos de categorização e descrição.

Por isso, a preocupação investigativa é de abertura e revisão, no sentido de problematizar os dados estatísticos levantados, frente à pergunta central desta pesquisa e às questões de pesquisa e objetivos fundamentais de cada um dos capítulos de estudo.

Conforme orienta Bardin (2016) sobre os procedimentos metodológicos, sempre que possível, sejam considerados os aspectos exaustivos, exclusivos, concretos e adequados de cada um dos 4 (quatro) descritores de filtragem (‘educação’, ‘escola’, ‘saberes’ e ‘conhecimento’) para a busca dos materiais de pesquisa em Capoeira, como um primeiro exercício de AC,

Com atenção a outras definições clássicas sobre a AC apresentadas por Bauer e Gaskel (*Idem*, p.192) em forma de uma Tabela, enumerada 8.1, no livro ‘Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som’, a qual é identificada nesta pesquisa como Figura 1, a seguir, aparecem importantes categorias que contribuem para iluminar esta reflexão problematizadora dos dados sobre a dimensão educacional da Capoeira, investigando seus ‘saberes’ e ‘conhecimento’, sendo elas: semântica, estatística, discurso, descrição objetiva, descrição sistemática, descrição quantitativa, conteúdo, comunicação, inferências, identificação, processamento, informação, categorização, aplicação, dados, contexto, procedimento, mensagem, emissores e audiência.

Tabela 8.1 – Algumas definições de análise de conteúdo (ênfases acrescentadas)
A semântica estatística do discurso político (KAPLAN, 1943: 230).
A técnica de pesquisa para a descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação (BERELSON, 1952: 18).
Toda técnica para fazer inferências através da identificação objetiva e sistemática de características específicas de mensagens (HOLSTI, 1969: 14).
Processamento da informação em que o conteúdo da comunicação é transformado, através da aplicação objetiva e sistemática de regras de categorização (PAISLEY, 1969).
Uma técnica de pesquisa para produzir inferências replicáveis e práticas partindo dos dados em direção a seu contexto (KRIPPENDORFF, 1980: 21).
Uma metodologia de pesquisa que utiliza um conjunto de procedimentos para produzir inferências válidas de um texto. Essas inferências são sobre emissores, a própria mensagem, ou a audiência da mensagem (WEBER, 1985: 9).

Figura 1: definições clássicas do método de Análise de Conteúdo
Fonte: (BAUER; GASKELL, 2013, p.192).

Para a organização de categorias de estudo dos capítulos, as categorizações podem partir de vários critérios, dentre eles, semânticos, sintáticos, léxicos e expressivos. Especificamente aos critérios semânticos e sintáticos, são duas dimensões principais nos procedimentos que a AC realiza para reconstruir representações. “Procedimentos sintáticos se enfocam os transmissores de sinais e suas inter-relações. A sintaxe descreve os meios de expressão e influência - como algo é dito ou escrito. (...)” (BAUER; GASKELL, 2013. p. 192-193).

Já “Os procedimentos semânticos dirigem seu foco para a relação entre os sinais e seu sentido normal - sentidos denotativos e conotativos em um texto. (...)” (*Id.*, p.193).

Outra contribuição importante que Bauer e Gaskell fazem sobre essas duas dimensões é o que:

As características sintáticas e semânticas de um *corpus* de texto permitem ao pesquisador fazer conjecturas fundamentas sobre fontes incertas, como falsas reivindicações de autoria ou audiências incertas, seja quando a informação sobre isso é inacessível ou porque os bons resultados podem ser conseguidos com menos custo através da AC. Tais conjecturas podem inferir os valores, atitudes, estereótipos, símbolos e cosmovisões de um texto sobre o qual pouco se sabe. (...). (*Ibid.*, p. 193).

Nesse sentido, de modo mais detalhado, o método de AC desta pesquisa, com bastante atenção às características semânticas, compreende o seguinte processo metodológico, conforme Bardin (2016): a) leitura geral do material coletado (documentos e algumas imagens); b) codificação para formulação de categorias de análise (via quadro referencial teórico e as indicações trazidas pela leitura geral); c) recorte do material, em unidades de registro (palavras, frases, parágrafos comparáveis e com o mesmo conteúdo semântico, termos que, em relação de amplitude de um para com o outro, são compreendidas por Bardin como unidades de contexto específicas de análise), com base nos conteúdos dos documentos de pesquisa de caráter acadêmico-científico (unidades de análise); d) estabelecimento de categorias que se diferenciam, tematicamente, nas unidades de registro (passagem de dados brutos para dados organizados, pelos critérios de homogeneidade, não distorção, fertilidade e objetividade em virtude de compreensão e clareza); e) agrupamento das unidades de registro em categorias comuns; f) agrupamento progressivo das categorias (passando pelas iniciais, estabelecendo as intermediárias e as finais); e g) inferência e interpretação (respaldadas no referencial teórico).

De acordo com Bauer e Gaskell (2013), embora tradicionalmente a AC seja utilizada com materiais textuais escritos, também é possível aplicá-la a imagens ou sons, alternativas

que são aprofundadas nos Capítulos 14 e 15 da obra que ambos organizaram, intitulada ‘Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som’, conteúdo teórico fundamental para dialogar com as proposições do método de AC de Bardin (2016). Leva-se em consideração esta possibilidade, pois, principalmente no estudo de possíveis ‘saberes’ da Capoeira, há dados importantes em imagens no *site* do evento XII Clínica de Capoeira da USP, realizado em 2010, cujo conteúdo também se pretende analisar, disponibilizado pela coordenação do Grupo de Estudos do Centro de Estudos e Pesquisas da Capoeira (CEPECAP) da USP, constituindo-se como parte do *corpus* desta pesquisa, ao lado das pesquisas específicas selecionadas que tratam diretamente sobre ‘saberes’, conforme se pode ver nos Quadros 02 e 04, adiante.

Tecnicamente, como já se mencionou antes, Bardin propõe que a AC seja realizada em três momentos, isto é: 1) pré-análise, 2) exploração do material e 3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Essa sequência pode ser melhor visualizada pelo mapa conceitual de Desenvolvimento de uma Análise, expresso na Figura 2.

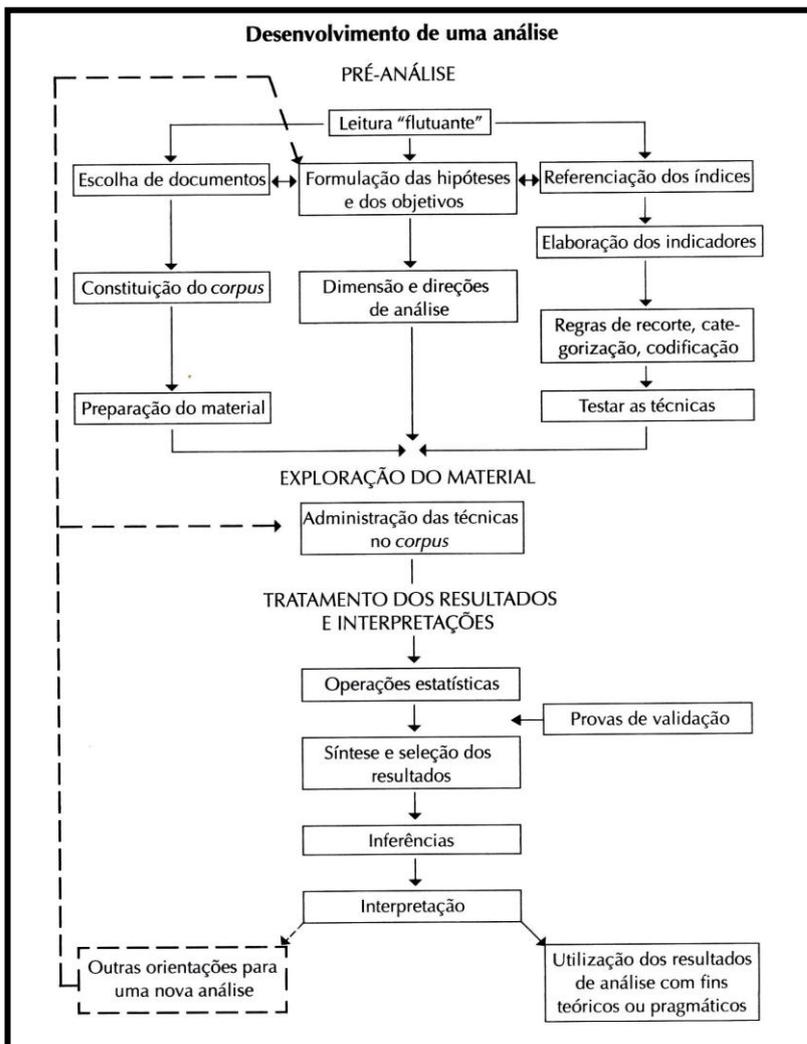


Figura 2:

Fonte: BARDIN, 2016, p. 132.

Para que este estudo fosse possível e avançasse, foi necessário escolher criteriosamente documentos de análise, para a constituição de um *corpus* de estudo. “O *corpus* (**grifo nosso**) é o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos” (BARDIN, 2016, p. 126).

Importante destacar que no início da busca de artigos científicos, dissertações, teses nos bancos de dados de pesquisa científica, bem como no caso de outros documentos de cunho legal/jurídico e de obras literárias já produzidas sobre a Capoeira no espaço escolar foram filtradas a partir de 6 descritores restritivos de busca, sendo estes: 1) Capoeira; 2) Capoeira *and* educação; 3) Capoeira *and* escola; 4) Capoeira *and* práticas pedagógicas; 5) Capoeira *and* saberes; e 6) Capoeira *and* conhecimento. Com o refinamento das buscas, para o acesso a documentos para a formação de quadros de análise de conteúdo, permaneceu-se então com apenas 4 delas, sendo: 1) Capoeira *and* educação; 2) Capoeira *and* escola; 3) Capoeira *and* saberes; e 4) Capoeira *and* conhecimento.

A coleta de dados para elaboração das categorias de estudo a partir do método de Análise de Conteúdo, portanto, observou, de modo geral, o *corpus* documental para a escolha dos materiais (textos e outros documentos), com as seguintes temáticas e abrangência de abordagem capitular:

- 1) Caminhos metodológicos e identificação das concepções histórica e tradicionalmente atribuídas à Capoeira, do seu contexto atual, bem como mapeamento e categorização de dados a partir de documentos científico-acadêmicos, legais e histórico-literários disponíveis em bibliotecas e bancos de dados, em meio físico e digital (capítulo I);
- 2) Estudos de textos e documentos diversos em torno de saberes da Capoeira e de seu reconhecimento como patrimônio cultural imaterial (Dados da XII Clínica de Capoeira sobre saberes da Capoeira em encontro; estudos de Pedro Rodolpho Jungers Abib e de outros pesquisadores de que é referência para o estudo dos saberes populares; Constituição Federal de 1988, LDBEN 9694/1996, PLS 17/2014, Lei 10.693/2003, Estatuto da Igualdade Racial – Lei 12.288/2010, documentos do IPHAN; dentre outros textos de notícias, artigos científicos, dossiês, relatórios, dissertações e teses acessados por meio de periódicos e bancos de dados científicos da web; além de livros e documentos em meio físico de bibliotecas universitárias e pessoal do pesquisador; por meios de vídeos e imagens relacionados encontrados em material físico do pesquisador, no *Youtube* e em outros sites da internet, na perspectiva de inserção da Capoeira no espaço escolar (capítulo II);

- 3) Estudos de Alice Ribeiro Casemiro Lopes sobre conhecimento escolar, currículo e algumas aproximações, complementaridades e divergências (capítulo III), na busca de identificar possíveis saberes escolares (frente a documentos da nova BNCC, PCNs e Diretrizes Curriculares Nacionais);
- 4) Estudo relacional acerca das categorias sobre saberes apreendidas das investigações dos capítulos II e III, observando-se possíveis (des)encontros, vazios/lacunas, possibilidades e perspectivas de inter-relação da Capoeira no espaço escolar, realizando inferências e interpretações (num primeiro momento); ao modo de um estudo de retorno, de reconsideração daquilo que foi investigado e encontrado, o passo que antecede as considerações desta pesquisa e de alguns apontamentos finais ou de necessidade de continuidade, faz-se um balanço final, ou um balanço recorrente do que ficou mais evidente, daquilo que teve maior relevância (num segundo momento), apontando-se aquilo que ainda precisa de maior aprofundamento em estudos posteriores, com novas inferências e interpretações, para novos rumos (capítulo IV).

De modo a apresentar os achados acerca das pesquisas que tematizam dimensões educacionais da Capoeira e, no seu todo, pode-se dizer, possibilitam se tratar de uma dimensão educacional da Capoeira que sustenta a investigação de ‘saberes’ e ‘conhecimento’ que lhe estão atrelados.

Interessante destacar que dessa grande produção acadêmico-científica, dentre elas há aquelas que dizem respeito diretamente às categorias ‘saberes’ e ‘conhecimento’ de Capoeira, que serão problematizadas a seguir, na forma de quadros demonstrativos e comparativos entre o que está acessível pela plataforma da BDTD-IBICT e o que está acessível pela plataforma da CAPES. Ao final, pretendem-se verificar as complementações de ambas as buscas para a continuidade da aplicação do método de AC na inferência de categorias de análise *a posteriori* para os capítulos II, III e IV seguintes.

De forma específica a pesquisas que diretamente tematizam ‘saberes’ relacionados à Capoeira, foram encontradas 6 delas via banco de dados da BDTD-IBICT, sendo 1 de doutorado e 5 de mestrado, conforme Quadro 01 abaixo, por ordem cronológica crescente:

PESQUISAS DE CAPOEIRA COM A TEMÁTICA SABERES NO TÍTULO – BASE BDTD-IBICT			
Título da Pesquisa – n° de Páginas - Tipologia	Nome do Autor/Pesquisador	Instituição de Ensino	Ano
1. Capoeira angola: cultura popular e o jogo dos saberes na roda. 170 f. Tese (doutorado)	ABIB, Pedro Rodolpho Jungers.	Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação	2004
2. Práticas educacionais transmitidas e produzidas na capoeira angola do Ceará: história, saberes e ritual. 114 f. Dissertação (mestrado)	CÂMARA, Samara Amaral.	Universidade Federal do Ceará. Programa de Pós-Graduação em Educação	2010

3. Capoeira Angola: saberes, valores e atitudes na formação do mestre. 250 f. Dissertação (mestrado)	SOUZA, Thiago Vieira de.	Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro	2010
4. Saberes do corpo: capoeira, cultura corporal e educação 84 f. Dissertação (mestrado)	VALLADÃO, Rafael.	Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em Educação	2012
5. Repassando o passado: produção e divulgação de saberes na Escola de Capoeira Angola Resistência. 154 f. Dissertação (mestrado)	SILVA, Danilo de Abreu e.	Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem	2013
6. Campo de saberes da capoeira cearense: um estudo sobre o Centro Cultural Capoeira Água de Beber (2002-2016). 173 f. Tese (doutorado)	SILVA, Sammia Castro.	Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação	2017

Quadro 01.

Fonte: Elaborado pelo autor M. Pertussatti (2018).

Na mesma busca, foi encontrado apenas um documento, dissertação de mestrado, que traz a denominação no título e reflete sobre a categoria ‘conhecimento’, o qual, apesar de não trazer a categoria ‘saberes’ expressa, analisa de forma bem relevante sobre estes a partir do contexto da corporeidade da Capoeira. A seguir os dados no Quadro 02:

PESQUISAS DE CAPOEIRA COM A TEMÁTICA CONHECIMENTO NO TÍTULO – BDTD-IBICT			
Título da Pesquisa – n° de Páginas - Tipologia	Nome do Autor/Pesquisador	Instituição de Ensino	Ano
1. Corpo e gestualidade: o jogo da capoeira e os jogos do conhecimento. 229 f. Dissertação (mestrado)	DIAS, João Carlos Neves de Souza e Nunes.	Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal. Mestrado em Desenvolvimento Regional; Cultura e Representações	2007

Quadro 02.

Fonte: Elaborado pelo autor M. Pertussatti (2018).

Já com referência a pesquisas que diretamente tematizam ‘saberes’ relacionados à Capoeira, via banco de dados da CAPES, foram encontradas 12 referências, sendo 1 de doutorado e 10 de mestrado, conforme Quadro 03, também por ordem cronológica crescente, da mais antiga à mais recente, tendo sido eleita a tese de Abib (2004) como material de tratamento informacional:

PESQUISAS DE CAPOEIRA COM A TEMÁTICA SABERES NO TÍTULO – BASE CAPES
1. ABIB, Pedro Rodolpho Jungers. Capoeira Angola: cultura popular e o jogo dos saberes na roda. 01/05/2004. 171 f. Doutorado em EDUCAÇÃO. Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS, CAMPINAS. Trabalho anterior à Plataforma Sucupira (T.A.P.S).
2. ANNUNCIATO, Drauzio Pezzoni. Liberdade disciplinada: relações de confronto, poder e saber entre capoeiras em Santa Catarina. 01/04/2006. 164 f. Mestrado em EDUCAÇÃO. Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, FLORIANÓPOLIS (T.A.P.S).
3. FIGUEIREDO, Franciane Simplicio. Saber e conhecimento da capoeira de rua: realidade, contradições e realidade. 01/06/2008. 95 f. Mestrado em EDUCAÇÃO. Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, SALVADOR (T.A.P.S).

4. CAMARA, Samara Amaral. Práticas educacionais transmitidas e produzidas na Capoeira Angola do Ceará: história, saberes e ritual. 01/02/2010. 113 f. Mestrado em EDUCAÇÃO. Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, FORTALEZA (T.A.P.S).
5. SOUZA, Thiago Vieira de. Capoeira Angola: saberes, valores e atitudes na formação do mestre. 01/09/2010. 250 f. Mestrado em Ciências da Motricidade. Instituição de Ensino: Universidade Est. Paulista Júlio de Mesquita Filho/Rio Claro, Rio Claro (T.A.P.S).
6. GONÇALVES, Alanson Moreira Teixeira. Práticas e aprendizagens em jogo: um estudo comparado entre a Capoeira Angola- MG e a Capoeira Regional-BA, em diálogo com os saberes escolares. 01/03/2012. 176 f. Mestrado em EDUCAÇÃO. Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS, Belo Horizonte (T.A.P.S).
7. MACHADO, Sara Abreu da Mata. Saberes e fazeres na Capoeira Angola: a autonomia no jogo de muleekes. 01/03/2012. 240 f. Mestrado em EDUCAÇÃO. Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, SALVADOR. (T.A.P.S).
8. VALLADÃO, Rafael. Saberes do corpo: capoeira, cultura corporal e educação. 01/08/2012. 85 f. Mestrado em EDUCAÇÃO. Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, RIO DE JANEIRO (T.A.P.S).
9. GOMES, Marcos Cesar Santos. Capoeira emancipatória no ensino da dança: uma proposta emergente dos saberes de mestre na especialidade da cinesfera. 01/12/2012. 103 f. Mestrado em DANÇA. Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, SALVADOR (T.A.P.S).
10. SILVA, Danilo de Abreu e. Repassando o passado: produção e divulgação de saberes na Escola de Capoeira Angola Resistência. 24/06/2013. 95 f. Mestrado em DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA E CULTURAL. Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS, Campinas.
11. RABELO, Isabela Guimaraes. A ecologia da vadição: os saberes no grupo N'Zambi de Capoeira Angola em Florianópolis - Santa Catarina. 06/10/2014. 100 f. Mestrado em EDUCAÇÃO. Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, Brasília.
12. SILVA, Sammia Castro. Campo de saberes da capoeira cearense: um estudo sobre o Centro Cultural Capoeira Água de Beber (2002-2016). 2017. [R1].

Quadro 03.

Fonte: Elaborado pelo autor M. Pertussatti (2018).

Pela análise comparativa do conteúdo dos Quadros 01 e 03 que tratam de pesquisas que tematizam ‘saberes’ de Capoeira, 6 (seis) dessas pesquisas aparecem em ambas as buscas, sendo elas as demonstradas no Quadro 09. Além dessas 12 pesquisas que tematizam ‘saber’ ou ‘saberes’ da Capoeira já no título, localizadas nas buscas realizadas nos bancos de dados de teses e dissertações da BDTD-IBICT e da CAPES, as quais integram o conjunto de unidades de análise possíveis do *corpus* de investigação deste estudo, há outros dois documentos relevantes que integram este conjunto, encontrados por meio de buscas no *Google*.

Um desses documentos de unidade de análise possível é um livro, em meio digital, de Thiago Vieira Souza et al (2011), intitulado ‘**O mestre de capoeira angola ensina pegando pela mão: saberes, artefatos e rituais no processo de formação**’, cuja base é sua dissertação de mestrado de 2010, intitulada ‘**Capoeira Angola: saberes, valores e atitudes na formação do mestre**’, já indicado no Quadro 03, na posição cronológica de número 5 (cinco). Outro documento de unidade de análise importante é um artigo de autoria de Vinícius Heine, disponibilizado pelo grupo de estudos do CEPECAP do CEPEUSP, intitulado ‘**Capoeira – Saberes em encontro: unidade na diversidade**’.

Com mais esses dois documentos como unidades de análise, além dos 12 descritos no Quadro 03, esta pesquisa passa a contar com 14 documentos que tematizam ‘saberes’ no título, compondo parte do conjunto de unidades de análise do *corpus*, de um total de 22 documentos positivamente condizentes com a investigação de uma dimensão educacional da capoeira no espaço escolar para a AC do capítulo I. Além dos 14 documentos já especificados, há mais 8 (oito) que possuem em seu conteúdo proposições discutindo ‘saberes’, embora sem apresentarem o termo nos títulos das pesquisas. A soma desses documentos ou dessas unidades de análise, resultou em 22 pesquisas aptas à aplicação do método de AC.

Noutra parte, por meio da busca pela com o descritor ‘conhecimento’ em relação à Capoeira, foram encontrados expressamente três pesquisas relevantes, todas de mestrado, no portal da CAPES, conforme Quadro 04:

PESQUISAS DE CAPOEIRA COM A TEMÁTICA CONHECIMENTO NO TÍTULO – BASE CAPES
1. DIAS, João Carlos Neves de Souza Nunes. Corpo e gestualidade: o jogo da capoeira e os jogos do conhecimento. 01/04/2007. 227 f. Mestrado em CIÊNCIAS SOCIAIS. Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, NATAL. Trabalho anterior à Plataforma Sucupira (T.A.P.S).
2. FIGUEIREDO, Franciane Simplicio. Saber e conhecimento da capoeira de rua: realidade, contradições e realidade. 01/06/2008. 95 f. Mestrado em EDUCAÇÃO. Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, SALVADOR (T.A.P.S).
3. WIELECOSELES, LEANDRO MADALOSSO. A roda de Capoeira na roda do conhecimento: o desafio da transversalidade. 01/03/2012. 75 f. Mestrado em EDUCAÇÃO. Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE, LAGES. (T.A.P.S).

Quadro 04.

Fonte: Elaborado pelo autor M. Pertussatti (2018).

Referendando dados dos Quadros 02 e 04, em colaboração à problematização de possíveis ‘saberes’, pergunta-se pela possibilidade desses ‘saberes’ se constituírem ou não ‘conhecimento’ de Capoeira, e em que medida; o que precisa ser investigado. A pesquisa comum às buscas na BDTD-IBICT e na CAPES pelo descritor ‘conhecimento’ foi ‘**Corpo e gestualidade: o jogo da capoeira e os jogos do conhecimento**’ (DIAS, 2007), disponível para consulta. No caso das 2 (duas) demais pesquisas ‘**Saber e conhecimento da capoeira de rua: realidade, contradições e realidade**’ (FIGUEIREDO, 2008) e ‘**A roda de Capoeira na roda do conhecimento: o desafio da transversalidade**’ (WIELECOSELES, 2012), elas ainda não estavam disponíveis publicamente para acesso e/ou leitura, no período desta pesquisa, portanto, não puderam ser consideradas como possíveis unidades de análise para a AC.

O (a) analista de conteúdo deve observar as regras de exaustividade/não-representatividade, representatividade, homogeneidade e pertinência para a seleção dos

documentos. Na aplicabilidade dessas regras, procurou-se selecionar **documentos** cujos textos tivessem especificidades semânticas **coerentes com o objetivo geral desta pesquisa**, que se trata de investigar as possibilidades de relação entre saberes da Capoeira e saberes da Escola no espaço escolar; **coerentes com o objetivo específico número dois (2)**, que trata de investigar saberes presentes na Capoeira (procurando responder à pergunta: Que saberes estão presentes no contexto da Capoeira?); **coerentes com o objetivo específico número três (3)**, que trata de investigar saberes presentes na escola (procurando responder à pergunta: Que saberes estão presentes no contexto da escola?); **coerentes ainda com o objetivo desta análise de conteúdo dos documentos escolhidos** para o estudo dos capítulos II e III, isto é, entender quais os tipos de saberes já encontrados, descritos e definidos em teses, dissertações, artigos e livros que abordam as relações terminológicas entre ‘Capoeira’, ‘saber(eres)’, ‘saberes da Capoeira’, ‘conhecimento’, ‘saberes escolares’ e ‘conhecimento escolar’, bem como quais os significados e temas inter-relacionados a esses termos.

Deste ponto em diante, para além de um levantamento de dados, informações e mensagens, pergunta-se como proceder à aplicação do tratamento desses dados e dessas informações? Como tratar dos resultados? Em que momento proceder à inferência e à interpretação de questões específicas sobre ‘saberes’ e ‘conhecimento’ de Capoeira, ‘saberes’ e ‘conhecimento’ da escola, na investigação de possíveis relações entre ambos no espaço escolar? Problematizados estes descritores do processo de filtragem dos materiais componentes do *corpus* de análise, para proceder ao método de AC de Bardin (2016), justifica-se a necessidade de divisão dos grupos de materiais encontrados em três (3) partes (recortes).

Cada um desses três (3) grupos ou recortes indiciários cronológico-semânticos de textos dos documentos escolhidos, compondo o *corpus* geral de documentos para a aplicação da AC, foi trabalhado na forma de quadros analíticos (vide quadros dos **Anexos C e D**, p.190-215). Nesses quadros foram descritos os códigos de identificação e ordenados os conjuntos categoriais de análise identificados para a realização da terceira fase de análise (tratamento dos resultados, inferência e interpretação) no capítulo IV.

Representados pela nomenclatura de ‘parte 1’ e ‘parte 2’ (para o capítulo II), e ‘parte 3’ (para o capítulo III), cada grupo-recorte de documentos do *corpus* está, respectivamente, composto por 14 (quatorze/grupo-recorte - parte 1) documentos; 8 (oito/grupo-recorte parte 2) documentos relevantes na pesquisa de saberes no contexto da Capoeira; além de 2 (dois/grupo-recorte parte 3) documentos relevantes na pesquisa sobre saberes no contexto da

escola, neste caso com a discussão abrangendo também diálogos acerca do conhecimento popular/cotidiano, do conhecimento científico e do currículo.

A primeira parte é concernente às unidades de análise (documentos) que abordam os descritores ‘saber’ e/ou ‘saberes’ já no título; a segunda parte é referente às unidades de análise que não apresentam os descritores ‘saber’ e/ou ‘saberes’ no título, porém que possuem grande relevância nas unidades constitutivas do texto (introdução, resumo, desenvolvimento e considerações); e a terceira parte se refere às unidades de análise que apresentam os descritores ‘saber’, ‘saberes’, ‘saberes escolares’, ‘conhecimento escolar’, ‘conhecimento’ e ‘capoeira’, especificamente em 2 (dois) textos escolhidos para aplicação da AC do capítulo III, o de A.R.C. Lopes (1999) e o da BNCC aprovada ao final de 2017.

Com mais esses dois (2) textos de A.R.C. Lopes (1999) e Brasil/MEC/BNCC (2017), o *corpus* da pesquisa ficou completo, somando-se, no total, 24 unidades de análise possíveis para as ACs, nas análises desenvolvidas nos capítulos II, III desta dissertação. Como o tempo para a análise completa de todas as 24 unidades de análise seria insuficiente dentro do período limite deste programa de Mestrado em Educação e geraria uma grande quantidade de indicadores e categorias, para os capítulos II e III, foi preciso delimitar a abrangência deste estudo em até quatro (4) unidades de análise a serem escolhidas. As justificativas de escolha estão apresentadas em cada capítulo em particular, cada qual com duas (2) unidades de análise, dentre as 24 unidades possíveis descritas nesta seção metodológica. Para a escolha das unidades de análise que comporiam o *corpus* da pesquisa, foram observados quatro (4) critérios.

A reunião de documentos de análise que abordassem desde seu título os termos ‘saber’, ‘saberes’ e ‘Capoeira’ foi o primeiro critério de escolha (**Critério I: abordagem saberes-Capoeira no título**), pela observação e leitura de 100 (cem) teses e dissertações encontradas principalmente via portais/plataformas de pesquisa acadêmico-científicos da BDTD-IBICT e da CAPES, mas também pela busca geral no *Google*.

A investigação de outros textos similares, complementares ao tema, tendo sido considerados também textos de artigos e livros cuja apresentação, ou não, desde o título, relacionasse os termos ‘saber’, ‘saberes’ e ‘Capoeira’, foi o segundo critério de escolha (**Critério II: não abordagem saberes-Capoeira no título mas sim nos componentes textuais**) para a formação do *corpus* de análise, desde que os abordassem internamente nas temáticas e reflexões dos resumos, no desenvolvimento e/ou nas considerações/conclusões expressas no seu conteúdo.

A leitura de textos que inauguraram debates sobre as teorias de currículo e o conhecimento escolar, além de textos recentes e atuais que abordassem em seu título ou conteúdo questões curriculares relacionadas a termos como ‘saber’, ‘saberes’, ‘conhecimento’, ‘escola’ e ‘conhecimento escolar’ foi o terceiro critério de escolha (**Critério III: abordagem saberes-conhecimento-escola**), a partir da busca geral no *Google*, principalmente da leitura de livros a respeito dessas temáticas.

O quarto critério de escolha e, conseqüentemente, de organização da apresentação e aplicação das técnicas do método foi a relevância cronológico-semântica (**Critério IV: organização cronológico-semântica**); ou seja, em cada caso dos critérios I e II, os documentos encontrados, escolhidos e separados foram organizados e reunidos pela descrição do tempo de publicação e das temáticas dos documentos, configurando-se relações de importância significativa entre os textos e seus elementos constitutivos, estruturantes e dinâmicos (cada documento, com seus temas e suas palavras). “De fato, o critério de recorte na análise de conteúdo ⁽³⁾ é sempre de ordem semântica, ainda que, por vezes, exista uma correspondência com unidades formais (exemplos: palavra e palavra-tema; frase e unidade significante”. (BARDIN, 2016, p. 134; p. 134-137).

Estes quatro (4) critérios de escolha do conjunto de documentos (do *corpus*) da análise da pesquisa são quatro (4) filtros fundamentais para a elaboração de um registro geral de documentos relevantes. A partir dos termos descritores classificados para a busca textual de estudos em plataformas/portais de pesquisa acadêmico-científicos e na *internet* já relatados no capítulo I, valha dizer, 1) *capoeira e educação*; 2) *capoeira e escola*; 3) *capoeira e saberes*; 4) *capoeira e conhecimento*, foram então divididas as temáticas em capítulos subsequentes, especificamente aos termos descritores de números 3 (base temática para o capítulo II) e 4 (base temática para o capítulo III).

Para a AC, em cada um dos capítulos II e III, após a escolha das duas (2) unidades de análise relevantes, foram necessárias a leitura geral do material coletado [a] e a codificação para formulação de categorias de análise [b]; com o recorte do material, em unidades de registro [c], foi possível estabelecer as categorias que se diferenciavam [d] e o agrupamento das unidades de registro em categorias comuns [e], caracterizando-se as fases de pré-análise (1) e exploração do material (2). A partir disso, deveria ser realizado o agrupamento progressivo das categorias [f], e, só posteriormente, a inferência e a interpretação [g] destas respaldadas no referencial teórico, ou seja, o tratamento dos resultados (3).

Nesse processo, o *corpus* de análise sobre saberes da Capoeira do capítulo II, por exemplo, foi composto inicialmente por 12 documentos (dentre teses e dissertações), que

referendavam a relação saberes-Capoeira no âmbito de uma dimensão educacional desta arte-luta, escolhidos a partir do título, cujas publicações ocorreram entre 2004 e 2017. Dois dos textos, infelizmente, não estão disponível on-line e, mesmo ao se tentar entrar em contato com os pesquisadores e seu orientadores por meio de telefonemas, mensagens de SMS, e-mails, *Messenger/Facebook* e *What'sAPP*, o arquivo não foi disponibilizado em tempo para a AC desta pesquisa.

Na continuidade da investigação e das leituras, o conjunto de documentos analisados (*corpus*) do capítulo II foi, então, ampliado de 12 para 22 documentos pertinentes, dentre os quais esta AC considerou dois (2), ou seja, a tese de doutorado de Abib (2004) e o artigo de Heine (2010). Esses dois (2) textos foram submetidos ao método de AC, etapas de codificação e categorização, em sua integralidade, observando-se o documento no seu todo, parágrafos e enunciados pertinentes, além dos temas desenvolvidos nos parágrafos selecionados, em relação às palavras ou aos termos ‘saber’, ‘saberes’ e ‘capoeira’, denominados metodologicamente por Bardin (2016) como ‘**unidades de registro (URs)**’, ou seja, aquilo que se conta para a análise. A ‘**unidade de registro (UR)**’ “É a unidade de significação codificada e corresponde ao segmento de conteúdo considerado unidade de base, visando a categorização e a contagem frequencial” (*Id.*, p. 134).

Há várias naturezas e dimensões de unidades de registro, mas para esta pesquisa optou-se por utilizar três (3) delas: 1) ‘**o documento**’, como unidade que reúne pontos de intersecção ou inter-relação de unidades perceptíveis, tais como ‘a palavra’ e o ‘tema’, nos parágrafos ou partes selecionadas do texto de cada componente do *corpus*; 2) ‘**o tema**’, para identificar os significados atribuídos aos termos ‘saber’ e ‘saberes’ de Capoeira e da escola, conforme o caso de cada capítulo, no contexto de cada documento analisado, pela seleção de frases, orações e/ou parágrafos pertinentes; e 3) ‘**a palavra**’, especificamente para identificar e quantificar o aparecimento dos termos indicadores ‘saber’ e/ou ‘saberes’.

Na dinâmica relacional destas 3 (três) URs, cada documento se torna uma ‘**unidade de contexto (UC)**’ para ‘o tema’ ou ‘os temas’; cada tema se torna uma UC para os termos ‘saber’ e ‘saberes’ da Capoeira, ‘palavras’ pelas quais foi possível mais rapidamente filtrar as informações semânticas em cada parágrafo selecionado dos textos.

A unidade de contexto serve de unidade de compreensão para codificar a unidade de registro e corresponde ao segmento da mensagem, cujas dimensões (superiores às da unidade de registro) são ótimas para que se possa compreender a significação exata da unidade de registro. (*Id.*, p. 137).

Ao se apresentar os conceitos de UR e UC, avança-se para o próximo passo que seria, tanto neste capítulo II, quanto no capítulo III, a implantação de um processo de codificação, ou seja, de referenciação de índices para elaboração de indicadores nos procedimentos de análise propriamente ditos, que foram desenvolvidos no formato de quadros descritivos de análise.

Tratar de unidades de contexto (UCs) num âmbito geral de análise, nesta pesquisa, refere-se ao conjunto de documentos de caráter normativo e legal, tais como a legislação, documentos oficiais e pareceres sobre a Capoeira consultados, documentos que auxiliam na contextualização das unidades de análise (UAs), ou seja, das pesquisas encontradas por intermédio das buscas bancos de dados da BDTD-IBICT, da CAPES, da SCIELO e no *Google*, além de livros consultados em meio físico.

Essas UCs (legislação, pareceres...) da Capoeira são unidades mais gerais em relação às UAs (pesquisas acadêmico-científicas em meio digital e livros). Essas UCs mais gerais se diferenciam de ‘**unidades de contextos**’ (UCs) das ‘**unidades de registro**’ (URs), específicas, descritas dentro dos quadros de codificação das análises de conteúdo. Neste último caso, a cada **UR**, corresponde uma **UC**. Recapitulando, uma ‘**unidade de registro**’ (UR) também entendida como um unidade de significação codificada de um documento, de um texto de documento, de um parágrafo de um texto de um documento, de uma frase de um parágrafo de um texto de um documento, ou ainda de uma palavra de uma frase de um parágrafo de um texto de um documento, que foi codificado (a), é específico (a) e relacionado (a) de forma singular a uma determinada unidade de registro (UR).

A escolha das regras de contagem, para a enumeração das unidades (URs e UCs), observou os seguintes critérios de correspondência: ‘presença (ou ausência)’, ‘frequência’, ‘frequência ponderada’, ‘intensidade’, ‘direção’, ‘ordem’ e ‘concorrência’ (*Id.*, p.138-144), conforme o método.

Nesse sentido, percebeu-se a necessidade de apresentação técnica da aplicação do método nesta fase de codificação/categorização no formato de quadros de análise, ou analíticos, com a seguinte descrição do processo de execução, foi organizada em 4 (quatro) códigos gerais, utilizados para a AC de cada documento, nos quadros analíticos, que são especificados a seguir:

- 1) **CÓDIGO – Documento – {D}**: texto analisado em seu conteúdo por meio de sua descrição bibliográfica (autor, título), cronológica crescente (data/ano de publicação) e de recorte temático (recorte 1 [**R1**]: abordagem ‘saberes-Capoeira’ iniciada no título do documento do *corpus*; recorte 2 [**R2**]: abordagem ‘saberes-Capoeira’ não iniciada

- no título do documento do *corpus*); recorte 3 [R3]: abordagem ‘saberes-conhecimento-escola’ nos textos de Lopes (1999) e Brasil/MEC/BNCC (2017). Nota: nos quadros, os indicadores estão representados pela letra “D” maiúscula, significando ‘documento’, conjugados pelo sinal de ífem (-), seguido de numeral romano maiúsculo para caracterizar/codificar a pesquisa / unidade de análise (UA) em questão, utilizando-se da contagem a partir do numeral romano “I” a (...); há ainda a anexação da imagem de capa, folha de rosto ou página inicial do documento (UA) codificado (a) e categorizado (a);
- 2) **CÓDIGO – Palavra (s) e/ou termo (s) – {p}**. Descritores: ‘saber’, ‘saberes’, ‘saberes escolares’, ‘conhecimento escolar’, ‘conhecimento’ e ‘capoeira’. Frequência/quantidade dos substantivos (URs) nos documentos (UA) analisados para dados de análise quantitativa, com totais. Nota: os indicadores estão representados pela letra “p” em minúscula, significando ‘palavra’, conjugados pelo sinal de barra (/), seguidos, respectivamente, pelas letras “a”, “b”, “c”, “d”, “e” e “f”, em letra minúscula, respectivamente, codificando-se a palavra ‘saber’ como “p/a” e ‘saberes’ como “p/b”, e assim sucessivamente até “p/f”, ou num grupo “p/abcdef”, se for o caso uma unidade de contexto de uma unidade de registro específica com ocorrência múltipla de termos;
- 3) **CÓDIGO – Tema (s) – {t}**: enunciado (s) ou proposição (ções) acerca dos assuntos ‘saberes da Capoeira’ e ‘saberes da escola’, na compreensão dos autores das obras investigadas (teses, dissertações, artigos e livros), com seus núcleos de sentido, sua presença e frequência no documento/texto, além de intensidade e ordem. Nota: a letra “t” minúscula é o indicador que representa ‘tema’ do (s) parágrafo (s) escolhido (s) para realizar a investigação categorial, as inferências e interpretação; a letra “t” minúscula foi conjugada pelo sinal de ífem’(-), seguido de letra em ordem alfabética para caracterizar/codificar o (s) parágrafo (s) temático (s) referencial (ais), o assunto, a proposição, a expressão, a terminologia ou a significação de ‘saber – saberes – saberes escolares – conhecimento escolar – conhecimento - capoeira’ em questão, utilizando-se de classificação por meio das letras do alfabeto em minúscula, a partir da letra “a”, seguindo-se até “z”, conforme a necessidade, continuando-se com o código “aa” e assim sucessivamente com as outras letras do alfabeto, de acordo com a quantidade de representações;
- 4) **CÓDIGO – Conjuntos Categorias (Categorias) – {CC}**: termos, expressões ou enunciados depreendidos da análise de proposições (P) dos autores das unidades de

análise investigadas; podem se referir ao (s) tema (s) encontrados em parágrafo (s), frase (s) / oração (ções) ou expressão (ssões) contidas nos documentos do *corpus* a respeito de saberes da Capoeira ou a saberes da escola. As proposições, identificadas pela letra “P”, foram escolhidas por seu cunho explicativo e/ou descritivo, a partir da análise do (s) significado (s) do conteúdo dos termos, expressões e temas encontrados e que tivessem relação, de suma importância para as etapas de inferência e interpretação. A partir disso destacando-se palavra (s) como rubricas, classes ou grupos de elementos mais genéricos, agrupados em razão dos caracteres comuns que compartilham; Nota: os indicadores estão representados nos quadros analíticos pela sigla “CC” em maiúscula (**‘conjunto categorial’** ou **‘categoria’**), conjugadas pelo sinal de ífem (-); utilizando-se de classificação categórica por meio das letras do alfabeto em maiúscula, a partir da letra “A”, seguindo-se até “Z” para “CC”; continuando-se com a enumeração por numerais arábicos para cada “P” relacionada, a partir do número “1” a (...).

Destaca-se que, para o capítulo III, os termos descritores de número 1) *capoeira e educação*, 2) *capoeira e escola* e 4) *capoeira e conhecimento* inspiraram a organização capitular que tematiza os ‘saberes da escola’, no que tange à abordagem da Capoeira e dos saberes da escola atrelados, dinamizados em torno dos conhecimentos popular/cotidiano/comum e científico. Esta se constitui a ‘parte 3’ dos recortes semânticos necessários à aplicação do método de AC nas unidades de análise escolhidas para esta pesquisa. Configura-se como essenciais os conjuntos categoriais decorrentes das análises de conteúdo das unidades de análise, especificamente: Abib (2004 – codificada como **D-I.p/ab/ABIB, 2004 [R1]**); Heine (2010 – codificada como **D-XIV.p/ab/HEINE, 2010 [R1]**); A.R.C. Lopes (1999 – codificada como **D-XXIII.p/abcde/LOPES, 1999 [R3]**); e Brasil/MEC/BNCC (2017 – codificada como **D-XXIV.p/abcdef/BRASIL/MEC/BNCC, 2017 [R3]**).

Essas unidades de análise escolhidas compõem o material de sustentação para as discussões desenvolvidas posteriormente no capítulos IV, quando se desenvolve e terceira e última fase do método, na aplicação das técnicas de tratamento dos resultados, inferência e interpretação dos dados coletados, retomando-se categorias insurgentes da AC dos elementos constitutivos do *corpus* nos capítulos II e III.

O processo de categorização realizado nesta pesquisa preocupou-se com o caráter semântico das proposições relevantes, por se tratarem de categorias temáticas agrupadas num mesmo conjunto categorial (CC).

A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão das características comuns destes elementos. (BARDIN, 2016, p.147)

De posse de um documento ou texto para análise, quando “o sistema de categorias não é fornecido, antes resulta da classificação analógica e progressiva dos elementos. Este é o procedimento por “acervo”. O título conceitual de cada categoria somente é definido no final da operação” (*Id.*, p.149). Foi esta a forma utilizada nesta pesquisa, particularmente registrada em quadros analíticos para dar melhor visibilidade e concretude ao processo,

A apresentação das URs e UCs em suas especificidades semânticas analisadas em cada documento do *corpus*, organizada na forma de quadros de análise, ou analíticos, do conteúdo é feita deste ponto em diante, com base em sínteses categoriais das pesquisas de Abib (2004) e Heine (2010), para o capítulo II, e dos textos de A.R.C. Lopes (1999) e Brasil/MEC/BNCC (2017), para o capítulo III, que estão expressas nos quadros de AC do **Anexo C** (p. 190-197) e do **Anexo D** (p. 198-215) desta dissertação, disponíveis para novas investigações e análises.

2 CAPÍTULO II – SABERES DA CAPOEIRA

Dissertar sobre o saber ou sobre saberes não é uma tarefa fácil, e logo de início é preciso reconhecer isso. Mas então qual a motivação ou quais as motivações em fazê-lo, e ainda de forma relativa à Capoeira? Afinal, **que saberes estão presentes no contexto da Capoeira?**

Muito embora respostas a estas questões possam vir ao encontro ao objetivo principal de estudo, isto é, de **investigar as possibilidades de relação entre saberes da Capoeira e saberes Escolares no espaço escolar**, é profícuo evidenciar que, em se tratando de uma era de globalização das relações capitalistas e da mundialização das culturas de todos os povos e nações, na qual as pessoas rapidamente, num *clic*, têm acesso a muita informação via *internet*, em *sites* de busca, redes sociais, aplicativos (*APPs*), *softwares*, *e-books*, revistas digitais, dentre outros, o debate sobre o papel do saber ou dos saberes, do conhecimento e da formação, frente a uma infinidade de informações e dados, passa a ser imprescindível.

Este capítulo II trata sobre saberes da Capoeira. Seu desenvolvimento seguiu criteriosamente o método de AC de Bardin (2016), pela apropriação de suas orientações e técnicas, caracterizando-se esta fase como ‘a exploração do material’ (preparação do material, referenciação dos índices – codificação, elaboração e classificação de indicadores – categorização), ou seja, a segunda fase do método, que é realizada após a fase de ‘pré-análise’ (leitura flutuante, escolha dos documentos e formulação das hipóteses e dos objetivos de análise). Estas fases antecedem a terceira e última denominada ‘o tratamento dos resultados a inferência e a interpretação’. Relacionadas entre si, estas três (3) fases também são conhecidas como três (3) polos cronológicos de análise, cujas especificações dizem respeito aos passos e à forma de organização da Análise de Conteúdo bardiniana (*Id. Ibid.* p. 123-187).

De modo específico, o objetivo deste capítulo II é **investigar sobre saberes presentes na Capoeira**. Para esta tarefa já foi realizado o esforço de reconhecimento e problematização do cenário de pesquisas científicas contemporâneas sobre as dimensões educacionais da Capoeira, processo pelo qual se chegou a 12 pesquisas ou documentos (unidades de análise) sobre ‘saberes’ relacionados à Capoeira com descrição nos termos ‘saber’ ou ‘saberes’ no título da pesquisa, além de mais dois (2) documentos, totalizando 14 unidades de análise da primeira parte (recorte 1) do grupo/conjunto de materiais do *corpus*. Todo o processo de codificação e categorização desses 14 documentos foi organizado em quadros de AC, ao modo dos quadros dos **Anexos C e D** (p. 190 a 215) desta dissertação.

No conjunto das unidades de análise sobre saberes da Capoeira, há mais oito (8) delas que não possuem a descrição ‘saber’ ou ‘saberes’ no título, as quais totalizam 22 unidades de análise. Entretanto, não foi possível realizar o processo de categorização desses oito (8) documentos complementares, apenas foi realizado o processo de codificação, e por isso não serão considerados para esta AC, embora possa ser utilizados para pesquisas futuras e produção de artigos.

Para dar início ao trabalho de análise, apresentam-se como documentos escolhidos para a problematização dos saberes da Capoeira deste capítulo II, as pesquisas de Abib (2004) e Heine (2010), que se constituem como as duas unidades de análise relevantes deste processo.

Seguindo-se com o método de AC de Bardin (2016), busca-se identificar categorias de análise para o aprofundamento de quais sejam os significados, ou as concepções sobre saberes da Capoeira presentes nos textos de Abib (2004) e Heine (2010).

Espera-se que esta discussão do capítulo II possa contribuir para os estudos de Heine e G.O. Silva (CEPECAP/CEPEUSP), de Abib (UNICAMP e UFBA), de O.L. Ferraz (EEFE – USP), de I.B. Silva, N.C. Moura, S.M Alves e M. Pertussatti (UFFS *Campi* Erechim-RS e Chapecó-SC), de A.R.C. Lopes e E. Macedo (ProPed/UERJ), bem como a todos os estudiosos da Capoeira, do conhecimento, dos saberes, das teorias de currículo, dos estudos culturais e da cultura corporal.

2.1 SABERES DA CAPOEIRA: PROCESSOS DE CODIFICAÇÃO E CATEGORIZAÇÃO

2.1.1 Saberes da Capoeira e suas Formas de Transmissão segundo Abib (2004)

A tese de doutorado do professor, pesquisador e capoeirista Pedro Rodolpho Jungers Abib, intitulada “**Capoeira Angola: cultura popular e o jogo dos saberes na roda**”, é o primeiro e o principal documento, dentre os materiais coletados, do conjunto de possíveis unidades de análises do *corpus* desta pesquisa, com tematização sobre os saberes da Capoeira, tese esta publicada no ano de 2004 que foi analisada dentro da técnica de AC de Bardin (2016), por ser a principal referência de pesquisas sobre saberes populares e da Capoeira posteriores a 2004 e recentes.

Ao todo, como já foi relatado, foram selecionadas 22 pesquisas localizadas por meio de buscas nos bancos de dados da BDTD-IBCT e da CAPES, para a fase de pré-análise, da etapa de organização da AC. Dentre elas, 12 têm nomenclatura ‘saberes’ expressa no título,

dentre elas a de Abib (2004), como a mais antiga. Além dessas 12, mais duas pesquisas relevantes foram encontradas em buscas no *Google*; trata-se do livro, em meio digital, de Thiago Vieira Souza et al (2011), intitulado ‘**O mestre de capoeira angola ensina pegando pela mão: saberes, artefatos e rituais no processo de formação**’; bem como o artigo intitulado ‘**Capoeira – Saberes em encontro: unidade na diversidade**’, de autoria de Vinícius Heine (2010)

Formou-se, assim, um conjunto de 14 possíveis unidades de análise do recorte temático 1 do *corpus* (parte 1), com a tematização de ‘saber’ ou ‘saberes’ expressas no título e internamente, as quais passaram pelas etapas de codificação e categorização; além de um conjunto de outras oito (8) possíveis unidades de análise encontradas que tematizam ‘saber’ e ‘saberes’ relacionados à Capoeira, mas sem a indicação desses termos no título da pesquisa, compondo o recorte temático 2 do *corpus* (parte 2).

Embora os termos ‘saber’ e ‘saberes’ sejam tematizados em elementos textuais internos (resumo, introdução, desenvolvimento e conclusões/considerações) das unidades de análise do recorte temático 2, só foi possível avançar até a etapa de codificação com estes oito (8) documentos complementares, devido ao tempo insuficiente de análise em relação à grande quantidade de indicadores que se gerou. As 14 possíveis unidades de análise do recorte temático 1, mais as 8 (oito) do recorte 2, constituíram-se num conjunto de 22 documentos em potencial analisados.

Dentre essas 22 pesquisas ou possíveis unidades de análise, 16 delas possuem Abib (2004) como referência de estudo, tal a relevância da sua tese de doutorado, além de outros artigos desse pesquisador. O próprio Abib, inclusive, referencia artigo seu publicado no ano de 2000, anterior à sua tese, o qual é intitulado *Capoeira e os diversos aprendizados no espaço escolar*.

Na tese de doutorado de Abib (2004) e em alguns de seus artigos, evidenciou-se a aproximação de suas pesquisas com autores da perspectiva pós-crítica de currículo, dos estudos culturais, da cultura corporal e da educação não-formal, por isso é justificável a escolha de sua tese, principalmente, como unidade de análise para a AC deste capítulo II, por se fundamentar teoricamente em base teórica de análise que dialoga com a base teórica desta dissertação que investiga as relações entre saberes da Capoeira e saberes da escola.

Ademais, o estudo sobre as relações entre saberes da Capoeira e saberes da escola no espaço escolar se fortalece no diálogo com os estudos de Abib (2004), a partir do embasamento comum em pesquisadores como: Roger Simon, Henry A. Giroux, Antonio Flávio Barbosa Moreira e Tomaz Tadeu da Silva; Stuart Hall e Peter McLaren; Coletivo de

autores (Soares, Taffarel, Varjal, Castellani Filho, Escobar e Bracht) e Jocimar Daolio; Carlos Rodrigues Brandão e Maria da Glória Gohn; além da antropologia de Darcy Ribeiro.

Com a consciência da aproximação do embasamento teórico desta pesquisa com algumas bases teóricas da tese de Abib (2004), o trabalho investigativo adquiriu maior profundidade e, na aplicação do método de AC, como resultado produziu-se um quadro de síntese categorial, concebido no esforço investigativo realizado com Abib (2004):

SÍNTESE CATEGORIAL (CATEGORIAS) – (ABIB, 2004 [R1])		
Codificação do Conjunto Categorical (CC)	Descrição de Conjuntos Categorical (CC)	Descrição de Categorias
D-I.p/ab.t-e.CC/C	Saberes da cultura afro-brasileira	Saberes da cultura afro-brasileira
D-I.p/ab.t-c.CC/B	Saberes tradicionais	Saberes tradicionais da Capoeira
D-I.p/ab.t-g.CC/B	Saberes tradicionais da cultura popular da Capoeira preservados e reconstruídos criativamente em comunidade na modernidade	
D-I.p/ab.t-c.CC/A	Saberes do universo da cultura popular	Saberes populares da Capoeira
D-I.p/ab.t-a.CC/A	Todo um vasto campo de conhecimentos e saberes articulados pela cultura popular	
D-I.p/ab.t-a.CC/C	Saberes da cultura popular na perspectiva de uma lógica diferenciada	
D-I.p/ab.t-b.CC/A	Saberes de um processo de educação levado a cabo pela cultura popular	
D-I.p/ab.t-a.CC/B	Formas de transmissão dos saberes da cultura popular: memória, oralidade, ancestralidade, ritualidade e temporalidade.	
D-I.p/ab.t-b.CC/E	Saberes da cultura popular do universo da Capoeira Angola, pautado por uma lógica e por saberes diferenciados	
D-I.p/ab.t-b.CC/C	Saberes de uma cultura concebida como campo de significação e terreno de luta	
D-I.p/ab.t-d.CC/A	Saber do mestre da cultura popular	Saberes do (a) mestre (a) de Capoeira
D-I.p/ab.t-d.CC/B	Saber do (a) mestre (a) de Capoeira	
D-I.p/ab.t-d.CC/C	Saber musical do (a) mestre (a) de Capoeira	
D-I.p/ab.t-e.CC/A	Saber do (a) praticante de Capoeira feito e criado no universo da capoeiragem	Saberes circulantes da roda de Capoeira
D-I.p/ab.t-f.CC/B	Saberes da roda de Capoeira	
D-I.p/ab.t-f.CC/A	Rodas de saberes da cultura popular	
D-I.p/ab.t-e.CC/B	Saber circulante	Saberes comunitários da Capoeira
D-I.p/ab.t-g.CC/A	Saberes da vivência em comunidade	
D-I.p/ab.t-b.CC/B	Diálogo entre o saber popular e o saber acadêmico	Capoeira: diálogo de saberes
D-I.p/ab.t-a.CC/D	Saberes determinados pela perspectiva da lógica da racionalidade ocidental moderna	Saberes científicos universais
D-I.p/ab.t-b.CC/D	Campo do saber escolar delimitado a suas orientações paradigmáticas por uma racionalidade que está no plano dos saberes científicos universais	

Quadro 05 – ANEXO C – Quadro de Análise de Conteúdo 1 (c) do [R1]: Categorias (síntese categorial elaborada a partir do texto D-I.p/ab/ABIB, 2004 [R1]).

Fonte: Elaborado pelo autor M. Pertussatti (2018).

Por meio desse quadro-síntese de categorias, foi possível ilustrar um pouco do exercício que Abib (2004) fez ao investigar as formas com as quais a cultura popular articula todo um vasto campo de conhecimentos e saberes, transmitidos por meio da memória, da oralidade, da ancestralidade, da ritualidade e da temporalidade, a partir de estudo aproximado com a Capoeira Angola, perpetuados na mediação desses saberes pelos mestres de Capoeira.

Justifica-se também a escolha da tese de Abib como unidade de análise de conteúdo pela sua essencial contribuição acadêmico-científica na fundamentação teórica do dossiê ‘Inventário para Registro e Salvaguarda da Capoeira como Patrimônio Cultural do Brasil’ (IPHAN, 2007), com discussões em torno das modalidades de educação não-formal e formal, sobre os saberes da cultura popular, bem como sobre as formas de transmissão desses saberes, quais sejam: a memória, a oralidade, a ancestralidade, a ritualidade e a temporalidade.

2.1.2 Saberes da Capoeira em Encontro segundo Heine (2010): unidade na diversidade

O segundo e último documento de unidade de análise escolhido para a AC deste capítulo II é o artigo de autoria de Vinícius Heine (2010), intitulado ‘**Capoeira – Saberes em encontro: unidade na diversidade**’, que relata a trajetória das Clínicas de Capoeira da USP, implantadas pelo pedagogo e mestre de Capoeira Gladson de Oliveira Silva, na década de 1980, atualmente sob coordenação de Heine. Juntos, G.O. Silva e Heine (2008) publicaram o livro ‘**Capoeira: um instrumento psicomotor para a cidadania**’, pela Phorte Editora, o qual é referência para os estudos das práticas pedagógicas pautadas na relação ‘Capoeira & escola’ e ‘Capoeira & universidade’ em todo o mundo.

Como esta pesquisa investiga possíveis relações entre saberes da Capoeira e saberes da escola no espaço escolar, no início da constituição deste seu objeto, o pesquisador se viu tentado a caminhar também pela temática das ‘práticas pedagógicas’ no espaço escolar. Com a consciência pedagógico-epistemológica e metodológico-científica de que isso seria inexequível neste momento, percebeu-se nas abordagens de Heine uma possibilidade de tomar contato com concepções de saberes da Capoeira que não são provenientes de elucubrações de um senso comum desarraigado, mas de experiências epistemológicas geradas nas inter-relações entre elementos da cultura popular e da cultura acadêmica, a partir de saberes e práticas sociais da cultura popular da Capoeira, configurando-se como diferentes práticas pedagógicas vivenciadas nas Clínicas de Capoeira da USP, desde 1985²⁵.

²⁵ A análise com definições, inferências e proposições sobre saberes da Capoeira será desenvolvida mais adiante, da p. 89 à p. 99.

Essas práticas pedagógicas socializadas nas Clínicas de Capoeira da USP foram dinamizadas no encontro de saberes populares, acadêmicos e escolares, com a participação de diferentes atores sociais na sua construção.

Por essa construção coletiva que tem conseguido integrar saberes acadêmicos, escolares e populares, justifica-se a escolha do artigo de Heine (2010), como unidade de análise, produzido a partir das práticas pedagógicas de Capoeira compartilhadas nas Clínicas de Capoeira; artigo no qual é abordado sobre **oito (8) categorias de saberes**²⁶, os quais são dinamizados nas atividades de Capoeira, especialmente na realização das rodas de jogo. A tipologia dos saberes da Capoeira de Heine (2010) foi construída a partir das experiências coletivas, portanto, das Clínicas de Capoeira realizadas na USP e, principalmente, por ocasião da XII Clínica de Capoeira ocorrida em 2010 no CEPE da USP, cuja temática foram os saberes da Capoeira.

No *site* do evento de 2010, intitulado ‘**XII Clínica de Capoeira - Encontro de Saberes: Unidade na Diversidade**’, é socializada uma imagem²⁷ na forma de um fluxograma ou de um mapa conceitual na forma de uma mandala, no qual a palavra ‘**Capoeira**’ aparece dentro de um círculo amarelo, ao centro, e com ela a expressão ‘**Encontro de Saberes**’; deste círculo central, emergem, ou a ele confluem, outros círculos coloridos, dentro dos quais aparecem as descrições de oito (8) saberes relacionados à ‘**Capoeira – Encontro de Saberes**’, encontrados e vivenciados na dinâmica Roda de Capoeira, fundamentados em texto²⁸ disposto logo abaixo da referida imagem, na forma de um artigo.

Entre 2010, a partir das discussões nas palestras, apresentações de trabalhos científicos e mesas redondas da XII Clínica de Capoeira, que contou com a presença dos ministrantes mestre Russo de Caxias (Rio de Janeiro-RJ), mestre Lua Rasta (Salvador-BA), mestre Felipe Santiago (Santo Amaro da Purificação-BA - Recôncavo Baiano) e Carlos Eugênio Libano Soares (professor doutor em História da UFBA), dentre outros, Heine e participantes do grupo de estudos do CEPECAP organizaram as informações que resultaram do evento, por meio das quais Heine (2010) elaborou o referido artigo com a temática de ‘os saberes da Capoeira em encontro: unidade na diversidade’, publicado no *site* do evento, após a realização do mesmo. O texto também foi disponibilizado ao pesquisador via *e-mail* por Heine em janeiro de 2018, em virtude das análises desta dissertação. Coube a esta pesquisa analisar o texto aplicando o

²⁶ Os oito saberes em questão possuem a seguinte classificação: ancestral, presente, intuitivo, espiritual, cultural, histórico, humano e popular.

²⁷ Acesso por <https://clinicadecapoeira2010.wordpress.com/textos/>.

²⁸ *Idem ibidem*.

método de AC, no sentido de gerar categorias de análise, para que estas pudessem dialogar com as categorias que emergiriam da AC da tese de Abib (2004).

A escolha do artigo de Heine (2010) se justifica ainda pelo fato de socializar informações do trabalho de mestre Gladson, um dos grandes responsáveis pela entrada da Capoeira no contexto acadêmico de instituições de Ensino Superior, e no contexto escolar da cidade e do Estado de São Paulo, desde a década de 70, a exemplo do que representa a presença da Capoeira na USP, seja em projetos de extensão ou como possibilidade curricular.

Após a leitura do artigo de Heine (2010), bem como de sua codificação e categorização, foi possível compreender que, a partir da XII Clínica de Capoeira de 2010, há uma necessidade de reflexão permanente sobre o encontro de saberes da Capoeira tematizados nesse evento, os quais são diversos, mas se unem e se inter-relacionam na circularidade da Roda de Capoeira, que é representação da roda da vida, repleta de desafios, exigindo resistência, flexibilidade, paciência, tempo, perseverança e empenho na conquista da liberdade. Com a consciência do desafio a que se propõe esta pesquisa, na investigação das relações entre dos saberes da Capoeira e saberes da escola, a aplicação do método de AC ao artigo de Heine (2010) também gerou como resultado um quadro de síntese categorial, ilustrado a seguir:

SÍNTESE CATEGORIAL (CATEGORIAS) – (HEINE, 2010 [R2])		
Codificação do Conjunto Categorical (CC)	Descrição de Conjuntos Categorical (CC)	Descrição de Categorias
D-XIV.p/ab.t-a.CC/A	Encontro entre saber popular e saber acadêmico	Capoeira: encontro de saberes
D-XIV.p/ab.t-a.CC/B	A Capoeira se desenvolve por meio de um encontro de diversos saberes integrados numa unidade	
D-XIV.p/ab.t-b.CC/A	A Roda de Capoeira como espaço/lugar de integração e interação de saberes	Saberes integrados da roda de Capoeira
D-XIV.p/ab.t-b.CC/B	Proposição de oito (8) categorias de saberes relevantes da arte-luta Capoeira na XII Clínica de Capoeira do CEPEUSP: 1) ancestral; 2) presente; 3) intuitivo; 4) espiritual; 5) cultural; 6) histórico; 7) humano; e 8) popular	
D-XIV.p/ab.t-c.CC/A	Saber ancestral	Capoeira: saber ancestral
D-XIV.p/ab.t-d.CC/A	Saber presente	Capoeira: saber presente
D-XIV.p/ab.t-e.CC/A	Saber intuitivo	Capoeira: saber intuitivo
D-XIV.p/ab.t-f.CC/A	Saber espiritual	Capoeira: saber espiritual
D-XIV.p/ab.t-g.CC/A	Saber cultural	Capoeira: saber cultural
D-XIV.p/ab.t-h.CC/A	Saber histórico	Capoeira: saber histórico
D-XIV.p/ab.t-i.CC/A	Saber humano	Capoeira: saber humano
D-XIV.p/ab.t-j.CC/A	Saber popular	Capoeira: saber popular

Quadro 06 – ANEXO C – Quadro de Análise de Conteúdo 14 (c) do [R1]: Categorias (síntese categorial elaborada a partir do texto D-XIV.p/ab/HEINE, 2010 [R1]).

Fonte: Elaborado pelo autor M. Pertussatti (2018).

Por esse quadro de categorias, é possível perceber a relevância pedagógica e epistemológica das Clínicas de Capoeira realizadas na USP, não apenas para a Capoeira, mas para todas as áreas de conhecimento com as quais ela se inter-relaciona.

O trabalho de mestre Gladson e de seu discípulo Vinicius Heine tem colaborado para o processo de constituição da Capoeira e de seus saberes populares como saberes educacionais, acadêmicos e escolares. Esse processo não tem ocorrido por ações individuais apenas, mas principalmente com o esforço coletivo de pesquisadores, mestres de capoeira, professores em geral, capoeiristas e interessados em Capoeira e na cultura corporal.

A realização de mesas redondas, atividades culturais, palestras, vivências, rodas de capoeira, além de cursos de Capoeira, de apresentações culturais, lançamento de livros sobre o tema Capoeira, além de apresentações de trabalhos científicos relacionados, nas Clínicas de Capoeira da USP, tem sido fundamental na socialização de elementos pedagógico-epistemológicos da Capoeira, na promoção das inter-relações entre saberes da cultura popular e da cultura acadêmico-científica, no CEPEUSP, há mais de 30 anos.

Deve ficar claro que esta pesquisa sobre possíveis saberes que estão presentes no contexto da Capoeira, considera a sua constituição e o seu desenvolvimento de caráter informal e/ou não-formal, em sua pluralidade e multidimensionalidade, fundamentados em outra racionalidade que se difere daquela da cultura científica, formal; ademais, reconhece a importância de cada um desses contextos para o conhecimento, com a intenção de identificar e analisar possíveis relações entre saberes da Capoeira e saberes da escola, mas sem fazer uso da racionalidade do campo da Capoeira como um discurso místico, do senso comum, cientificizado ou ideológico, conforme questiona A.R.C. Lopes (1999, p.97) sobre a legitimação de um dado conhecimento ou saber, com maior ou menor hegemonia numa situação de hierarquização de conhecimentos.

A escola ou o espaço escolar, enquanto ambiente e lugar de vivência, é onde são dinamizados saberes e conhecimentos tanto científicos quanto populares, muitas vezes em meio a conflitos, outras tantas com ocorrência de produtores diálogos pedagógico-epistemológicos.

Reconhece-se que os mestres de Capoeira têm o entendimento de que ‘aquilo que cada um sabe e conhece de Capoeira’, seja de forma geral ou específica, é expressão do saber e dos conhecimentos que herdaram de seus mestres antecessores, perpetuados no presente por seu ofício de ensinar/transmitir/mediar, culturalmente, de geração em geração, seus princípios, fundamentos, valores, gestos e segredos, de matriz africana e identidade afro-brasileira.

2.2 SABERES DA CAPOEIRA: EMERGÊNCIAS E SÍNTESES

A Capoeira, em seu círculo de práticas históricas e ancestrais, isto é, a Roda de Capoeira, congrega diferentes formas de expressão a partir do ofício dos mestres detentores de representações de mundo e conhecimentos inter-relacionados aos gestos corporais, às manifestações artístico-musicais específicas à Capoeira e aos rituais utilizados para as práticas envolvidas.

Nesse sentido diverso, multidimensional, ou ainda complexa da epistemologia interna do ensino, da aprendizagem e da prática da Capoeira, destacam-se oito (08) categorias de saberes a partir dos estudos socializados na Universidade de São Paulo (USP) em 2010, conforme já foi citado, pelos quais a Roda de Capoeira, um círculo espaço-ambiente onde toda essa amálgama (polissemia) epistemológica acontece, começa a ser enfatizada como uma rede-teia-sistema de saberes em encontro, cujo caráter é multidimensional, plural.

A Roda de Capoeira se trata de um ‘Encontro’ multidimensional de saberes relacionados dinamicamente em rede, integrados, conforme apresentados nas categorias da Figura 3 (HEINE, 2010), a seguir:



Figura 03: Capoeira: Encontro de Saberes – Unidade na Diversidade
Fonte: HEINE, 2010 (XII Clínica de Capoeira).

É essencial ressaltar que tratar de saberes da Capoeira será sempre algo incompleto e complexo, pois cada mestre de Capoeira, com sua escola e linhagem de Capoeira, cria e recria saberes, no âmbito do *éthos* e da *práxis* na qual recebeu os fundamentos ancestrais de sua tradição de Capoeira, os quais cada mestre (a) ressignifica com suas representações de mundo, pessoais, coletivas e institucionais de Capoeira, cotidianamente. Portanto, só é possível falar em saberes da Capoeira porque há os saberes dos (das) mestres (as) de ofício, que, com seus fazeres, constituem-se como bem do patrimônio vivo cultural, de natureza imaterial, do Brasil.

Conforme se pode ver através dos oito (08) círculos apresentados próximos às bordas da imagem desenvolvida por Heine (2010), em torno do círculo central no qual está descrita a inscrição ‘Capoeira Encontro de Saberes’, é possível pensar a Capoeira como uma realidade, enquanto saber e prática social, que permite diálogos, relações das mais diversas, numa abordagem de integração de saberes, os quais ganham materialidade, na medida em que promovem a dialogicidade e dinamizam a historicidade de cada capoeirista, na circularidade das vivências da convivência ancestral com os mestres e as mestras, expressas nos ‘jogos de Capoeira’, dentro e fora da roda, fazendo-se também uma alusão aos jogos e desafios do cotidiano.

Numa perspectiva dialética, considerando a tese de Abib (2004) e o artigo de Heine (2010), que aparentemente se contrastam e se contestam, no momento em que o primeiro é uma pesquisa de cunho acadêmico, que passou pelo crivo metodológico dentro da formalidade científica, e que o segundo é um relato de experiência ou um resumo expandido produzido a partir de experiências informais e não-formais de diferentes agentes, é a partir da síntese categórica de ambos que é possível promover uma aproximação entre suas concepções, relacionando os elementos dessas sínteses, fazendo-as dialogarem pedagógica e epistemologicamente, por meio das categorias insurgidas na AC dessas duas (2) unidades de análise.

Na verdade, tanto em Abib (2004) quanto em Heine (2010), há a preocupação de se refletir sobre conhecimentos e “Saberes científicos universais” (Abib), diferenciando-os dos conhecimentos e saberes da Capoeira. Multidimensional, multicultural e multidisciplinar, assim é a “Capoeira”, “encontro de saberes” (Heine) e “diálogo de saberes” (Abib).

Os saberes da Capoeira são “Saberes da cultura afro-brasileira” (Abib), cultura na qual se fundamentam e se constituem os “Saberes tradicionais da Capoeira” (Abib), que são “Saberes populares” (Abib) e “Saberes comunitários” (Abib), ou seja, “Saberes da roda de Capoeira” (Abib), círculo no qual se perpetua o “Saber do (a) mestre (a) de Capoeira” (Abib).

Nesse sentido, é possível apontar alguns dos “Saberes integrados da roda de Capoeira” (Heine), cada qual entendido como uma extensão significativa da própria Capoeira. Significar a Capoeira acontece muito intimamente para cada mestre (a) e cada capoeirista, em sua singularidade existencial. A tipologia de Heine, portanto, em oito formas expressivas de se vivenciar e significar a Capoeira, ou seja – “Capoeira: saber ancestral”, “Capoeira: saber presente”, “Capoeira: saber intuitivo”, “Capoeira: saber espiritual”, “Capoeira: saber cultural”, “Capoeira: saber histórico”, “Capoeira: saber humano” e “Capoeira: saber popular”, são, na verdade, formas ampliadas das formas particulares de cada mestre (a) exercer o seu ofício de transmissão sapiencial, valha dizer, por meio da memória, da oralidade, da ancestralidade, da ritualidade e da temporalidade (Abib) das quais é guardião (guardiã).

Com esse exercício discursivo, inicia-se, portanto, a especificação de possíveis saberes da Capoeira com base nas oito (8) tipificações de Heine (2010), articuladas com as cinco (5) formas de transmissão de saberes fundamentadas por Abib (2004). Cada um dos títulos das oito (8) sessões que se seguem foi concebido no processo de codificação e categorização do artigo de Heine (2010). Deste modo, a ‘roda do conhecimento’ (Pertussatti), dinamizada por ‘saberes em encontro’ (Heine) e ‘saberes em diálogo’ (Abib), começa agora.

2.2.1 Capoeira: Saber Ancestral

Relacionado aos feitos, às realizações e às histórias dos antepassados, representados na figura dos capoeiristas e mestres antigos, conectados aos mestres e capoeiristas do presente e do futuro, o Saber Ancestral é uma força simbólica de busca e conexão com as origens e raízes da Capoeira (HEINE, 2010).

O Saber Ancestral da Capoeira se relaciona aos conhecimentos que são passados de pai para filho, de geração em geração, pelas culturas indígenas, africanas e afro-brasileiras, preservados por meio de costumes, ritos e práticas em respeito aos antepassados, especialmente focados nos ensinamentos dos mestres de Capoeira, mediados e preservados pela história oral. “O mestre é aquele que permite que os saberes transmitidos pelos antepassados vivam e sejam dignificados na memória coletiva” (ABIB, 2004, p. 67).

(...) a grande maioria das tradições populares ainda tem, na oralidade, o seu meio mais importante de transmissão, já que a escrita – juntamente com os meios formais de aprendizado, como a escola, por exemplo – não tem um papel central nos processos de ensino-aprendizagem desenvolvidos pelos sujeitos protagonistas dessas tradições. Nesse universo, a oralidade ainda prevalece resistindo aos avanços da modernidade. (*Id.*, p. 11).

É por meio da oralidade, “(...) pela qual o mestre transmite a sabedoria ancestral do grupo, através da tradição (...)” (*Id.*, p. 67), assim caracterizada, que vai se configurando a transmissão desse saber.

Este saber compreende uma conexão existente entre o passado, o presente e o futuro da Capoeira, no intuito de se valorizar as lutas e as dificuldades dos mais antigos no processo de resistência cultural contra a opressão e discriminação histórica que a Capoeira sofreu ao longo dos séculos; saber este que está preservado e é transmitido pelos (as) mestres (as) de Capoeira, que são considerados (as) bibliotecas vivas na comunidade (HEINE, 2010).

2.2.2 Capoeira: Saber Presente

A presença do (a) aluno (a) perante o mestre de Capoeira é algo indispensável para a continuidade do legado que o mestre ou a mestra de Capoeira vai transmitir em determinada ocasião. A presença do mestre de Capoeira da vida de seu (sua) aprendiz é condição de fortalecimento da cultura e da identidade afro-brasileira do (a) capoeirista, bem como para a formação plena deste para a vida, que constantemente desafia culturas ancestrais como a Capoeira e se manterem vivas com o passar dos anos.

O Saber Presente da Capoeira se refere também a toda a dinâmica e aos tipos de manifestações pelas quais a Capoeira se apresenta na atualidade, muito viva, sempre em transformação, atenta aos caminhos que podem elevar o espírito humano e seu comportamento na relação com o outro e o universo. Como Saber Presente, a capoeira tem em seu afã “(...) uma identidade africana que não era aquela das suas origens (...)” (ABIB, p. 96).

É fundamental entender que não se deve subestimar as práticas populares que buscam manter vivas suas identidades originais, mas também que este cenário precisou se transformar em vista da necessidade da formação de novos laços com outras pessoas e de novas práticas de outras origens, na reconfiguração das fronteiras existentes entre os sujeitos partícipes do processo de transculturação e fez de diferentes povos uma única nação, brasileira, não sem conflitos, é claro.

Por isso, um saber presente é aquele que se faz necessário para o (a) capoeirista estar em sintonia com o momento atual, sem perder as referências ancestrais; para que saiba interpretar criticamente a realidade e as direções para as quais a sociedade, a cultura e a própria Capoeira se movimentam (HEINE, 2010).

2.2.3 Capoeira: Saber Intuitivo

Trata-se de um contexto no qual o (a) capoeirista aprende a fazer as melhores escolhas e a dar as melhores respostas para os “problemas” que se apresentam durante o jogo, ou o ritual (HEINE, 2010).

Este saber é desenvolvido com a prática, a vivência e a experiência; manifesta-se no ambiente da grande roda da vida, onde o capoeirista aprende a “gingar” com os diferentes ambientes.

O Saber Intuitivo da Capoeira é algo tão envolvente que sua compreensão, em sua amplitude, ultrapassa os momentos de pergunta e resposta corporal dentro da roda de Capoeira, como expressão da própria vida, fortalecendo esta arte-luta a partir de práticas ancestrais de outrora, mas presentes no hoje.

A capoeira surge nesse contexto, enquanto mais um elemento agregador entre as diversas etnias africanas em interação, bem como, enquanto possibilidade concreta de utilização desse “repertório cultural”, como um instrumento de luta contra a situação de extrema violência a qual estavam os negros escravos submetidos, e no qual o saber corporal inscrito em cada perna, braço, tronco, cabeça e pé, podia ser transformado numa arma eficaz a serviço da sua libertação. Coube ao corpo, único lugar seguro, a herança do que ficou perdido. (ABIB, p. 96).

Na roda de jogo da Capoeira, onde nenhum gesto ou movimento é ensaiado, e sim todos são apreendidos e executados de forma intuitiva, embora com objetividade, observando-se o ritual e as regras do jogo, jogo este que faz analogia com as experiências do dia-a-dia. Numa linguagem mais específica da roda, o saber intuitivo é a busca pela inteligência necessária para dar a volta ao mundo, com sabedoria, astúcia, ritmo e harmonia (HEINE, 2010).

2.2.4 Capoeira: Saber Espiritual

O Saber Espiritual está intimamente ligado ao Saber Ancestral, mas também diz respeito à força interior de cada capoeirista, ao seu poder de introspecção, confiança, entusiasmo e de fé. Essa expressiva religiosidade e espiritualidade é alimentada por louvores a Deus, aos Orixás, à vida, pela crença nas potencialidades de si mesmo, no trabalho/ofício, visíveis principalmente por meio do ritual da roda de Capoeira, por meio da musicalidade, via cantigas como ladainhas, louvações, corridos, quadras e chulas.

Nesta roda, uma rede de saberes, reúnem-se mestres, iniciados/neófitos, iniciantes e espectadores que se sentem tomados pelo conjunto estético que é apresentado em cada sujeito na intersubjetividade do ‘tocar os instrumentos’, do ‘cantar as cantigas’, do ‘bater palmas’ e do ‘jogar a Capoeira’, numa responsabilidade coletiva, emergindo uma consciência do rito, das genealogias ancestrais, da ritualística, ou seja, destacando-se esta ritualidade, e quando tudo está em harmonia e até mesmo em transe, com boa energia, se diz que esta roda tem ‘axé’.

A **ritualidade** presente na cultura popular é mais um fator que, em nossa opinião, exerce função essencial, já que é através dela que se estabelece a conexão com esse tempo primordial, onde tudo se originou, onde se encontram os antepassados, que retornam cada vez que o rito e a celebração assim o solicitam. A ritualidade adquire, no universo da cultura popular, o aspecto de culto, onde sagrado e profano se entrecruzam, atribuindo um outro sentido ao religioso e à religiosidade. (ABIB, p. 11).

No ambiente do Saber Espiritual, a Capoeira é uma celebração sagrada para os capoeiristas, especialmente para os mestres que estão em idade avançada, quando o corpo quer ficar mais duro, como madeira-de-lei, mas por sua sensibilidade religiosa mantêm seu espírito cada vez mais flexível a ponto de continuarem criando e recriando o movimento, o gesto, o canto, os ritmos, perpetuando a ritualidade nas novas gerações, haja vista o sincretismo religioso-profano, ou seja, diferentes experiências do Sagrado (ser humano-divindade) e do Mundano (ser humano-mundo), sempre cantados nas rodas de Capoeira espalhadas pelo mundo.

Em suma, refere-se a experiências de transcendência e conexão com algo maior que se estabelece no ritual da Capoeira, despertando a consciência de uma realidade que vai além do plano físico e material (HEINE, 2010).

2.2.5 Capoeira: Saber Cultural

O Saber Cultural diz respeito às manifestações que cada capoeirista tem por meio de seu corpo e de sua corporeidade quando joga Capoeira, cada qual no seu ritmo existencial bio-psico-neuro-fisiológico.

O corpo é o princípio, o meio e o fim, considerando-se o Ser integral e integrado do sujeito, o sujeito inteiro, ou o ‘in-divíduo’ ‘não-dividido’, não o ‘indivíduo cartesiano-positivista’ fragmentado, racionalista.

(...) no corpo, estão inscritos todas as regras, todas as normas e todos os valores de uma sociedade específica, por ser ele o meio de contato primário do indivíduo com o ambiente que o cerca, e assim vai “assimilando e se apropriando dos valores, normas e costumes sociais, num processo de **incorporação** [grifo do autor] (...). (ABIB, 2004, p. 145 *apud* DAOLIO, 1995, p. 39).

O saber cultural é elemento de identidade de mestres (as) e praticantes de Capoeira, perpassando pela preservação de práticas e saberes sociais e populares como o samba de roda, o maculelê, a puxada de rede, o jongo, o coco, o cavalo marinho, o tambor de crioula, dentre outras manifestações que possuem elementos comuns à Capoeira e fazem parte de um mesmo universo de ritmos, gestos, celebrações e resistências (HEINE, 2010).

A corporeidade é o conjunto das manifestações que são facilitadas por meio deste ‘Corpo’ e a ‘Consciência Corpórea’ do capoeirista, que de fato lhe permite ‘ser’, ‘pensar’, ‘criar’, ‘recriar’, ‘sentir’, ‘agir’, ‘fazer’ e ‘viver’ cultura, seja ela acadêmica (formal) ou popular (informal/não-formal).

A cultura passa a ser, a partir desse viés, um campo de significação e um terreno de luta, nos quais os processos de identificação se dão de acordo com as necessidades históricas dos sujeitos que compõem os grupos protagonistas desses processos. A concepção de cultura expressa no debate aqui apresentado parece-nos, portanto, ser a mais adequada para a argumentação que estamos propondo desenvolver nesse trabalho, na tentativa de ampliar as possibilidades de compreensão do termo “cultura popular”, em referência aos processos em que grupos populares buscam retomar suas tradições culturais, e a partir daí, analisar os sentidos e significados que constituem esse universo cultural pautado por uma lógica e por saberes diferenciados, tarefa de nossa investigação. (ABIB, 2004, p. 27-28).

Pela corporeidade, “mais do que um aprendizado intelectual, o indivíduo adquire um conteúdo cultural, que se instala no seu corpo, no conjunto de suas expressões” (*Ibid.*, p. 27-28).

2.2.6 Capoeira: Saber Histórico

O Saber Histórico está relacionado às vivências dos demais saberes registrados no tempo e no espaço, especialmente em se tratando da roda de Capoeira.

Local onde todos os saberes da Capoeira convergem em prol de sua continuidade via gerações do presente, respeitando valores do passado, para as gerações futuras, a roda de Jogo vem sendo, a cada dia, mais documentada e registrada, em suas características e modalidades, elementos da memória popular.

No âmbito da cultura popular, a **memória** é um outro conceito que tem lugar fundamental. A memória, enquanto patrimônio de saberes e conhecimentos, cuidadosamente armazenados e organizados, através de um processo ativo de seleção de fatos considerados importantes para a história social de um coletivo, exerce a função de amálgama do grupo, através do fortalecimento dos vínculos sociais, de afirmação da identidade coletiva e da definição de um *ethos* que é constituído em razão da importância que o passado em vigor e a ancestralidade assumem no imaginário do grupo. (ABIB, p. 11).

Diz respeito a memórias, fatos e personagens que construíram a trajetória da Capoeira desde os seus primórdios em terras africanas até o seu desenvolvimento em terras brasileiras, passando por diferentes períodos (Brasil Colônia, Império, República), até os dias atuais (HEINE, 2010).

Preservando-se a memória como condição de todos os saberes dos mestres de Capoeira, salvaguardada juntamente do ofício dos mestres pelo IPHAN, sendo a ‘roda’ e o ‘ofício de mestre’ de Capoeira legados como herança histórico-cultural ao Brasil e à humanidade, em seu caráter patrimonial, isso amplia tempos e espaços de aprendizagem e ensino além dos muros da escola, por meio da Capoeira.

2.2.7 Capoeira: Saber Humano

O Saber Humano se refere às buscas existenciais de cada capoeirista, dentro ou fora da Roda de Capoeira, primordialmente no respeito às diferenças entre as pessoas que partilham desta prática corporal integrada e integradora.

A capoeira, como tantas outras manifestações da cultura popular, é um rico manancial de humanidade, onde muito se aprende sobre a vida e sobre valores fundamentais para existência humana como a solidariedade, a igualdade, o respeito às diferenças, o compartilhar, o respeito à natureza, a cooperação, o equilíbrio, a humildade, a parceria, entre tantos outros ensinamentos que a sabedoria do nosso povo vem cultivando, preservando e transmitindo de geração em geração ao longo da história do nosso país, resistindo e lutando por manter vivas suas tradições, legado maior de uma ancestralidade que rege suas formas de ser e estar no mundo. (ABIB, p. 161).

Para além de um ‘humanismo’, busca-se afirmar um processo de humanização, de reencontro com a ‘humanidade’ do ser humano, em relação a ele mesmo, aos outros e para com o planeta e o universo. Para isso, prima-se pela inclusão social e a transmissão de valores humanos, como a humildade, a determinação, a coragem, a paz, a tolerância, a liberdade, a fraternidade/‘camaradagem’, a democracia, a cidadania dentre outros.

Acreditamos que os saberes presentes numa roda de capoeira, numa roda de samba, e tantas outras “rodas” de saberes que a cultura popular proporciona, onde pessoas se reúnem para partilharem suas alegrias e tristezas, esperanças e sofrimentos, e onde passado, presente e futuro se juntam num momento único de celebração da vida, são o patrimônio maior desse povo que dança, que ri, que canta e que chora, e que mostra com sabedoria, simplicidade e beleza, a arte de estar sempre, apesar de tudo, insistindo em ser feliz. (*Id.*, p. 162).

Ao se abordar acerca do Saber Humano, une-se todos os outros saberes da Capoeira à ideia de Formação Humana multidimensional, uma das grandes finalidades de uma educação integral e intercultural que respeite a pessoa e as pessoas em sua diferença e sua diversidade. Refere-se ao desenvolvimento de valores como humildade, respeito, integridade, sabedoria, cooperação e fraternidade por meio do conhecimento de si mesmo e do conhecimento do outro (HEINE, 2010).

2.2.8 Capoeira: Saber Popular

O Saber Popular da Capoeira é a manifestação máxima do **conhecimento** dos mestres da Capoeira que o tornam acessível a todas as pessoas que dele desejarem se ocupar em busca de qualidade de vida nos âmbitos educacional, cultural, esportivo, de lazer, terapêutico, folclórico, profissional, dentre outros. Trata-se do conhecimento que emana dos mestres de Capoeira, os guardiões do saber desta cultura afro-brasileira (HEINE, 2010).

Nas sociedades tradicionais, “(...) há sempre uma figura fundamental, responsável pelos processos envolvendo a memória coletiva: a figura do **mestre**” (ABIB, 2004, p. 64). O mestre exerce papel fundamental na preservação dos saberes populares que estão sob sua responsabilidade no contexto da Capoeira.

Em sua constituição de educador, o mestre de Capoeira potencializa o cuidado patrimonial, o sentimento de identidade e pertença à cultura afro-brasileira para educandos e educandas, sendo agente de memória, oralidade e ritualidade vivas. Esses três elementos são experiências de conhecimento e formação não-formais que dinamizam o ‘viver da escola’ por meio de espaços e tempos de descoberta e desenvolvimento da corporeidade, da historicidade e da ancestralidade da nação brasileira a partir dos valores de matriz africana e indígena.

Em suma, preservando e transmitindo os “saberes que organizam a vida social no âmbito da cultura popular, caracterizando assim, a **oralidade** como forma privilegiada dessa transmissão” (*Ibid.*, p. 64), o mestre de capoeira representa o ator principal, por seu saber (o “Ofício de Mestre”), expressado especificamente na organização da “Roda de Capoeira”,

portanto sendo o elo de ‘Encontro de Saberes’ da Capoeira, que na sua diversidade, estão constituídos numa unidade.

Com estas 8 (oito) proposições de saberes de Capoeira, buscou-se compreender, com o auxílio das categorias da tese de doutorado de Abib (2004), como a Capoeira, enquanto patrimônio cultural imaterial do Brasil, educação, cultura, esporte e lazer, por meio de sua Roda de Jogo, configura-se como um ‘diálogo de saberes’, ou ainda como um ‘encontro de saberes: unidade na diversidade’ (HEINE, 2010), tema da XII Clínica de Capoeira ocorrida em 2010. Esses saberes são dinamizados na roda de Capoeira, sob a condução dos (das) mestres (as), os (as) quais são o patrimônio vivo da cultura e da identidade afro-brasileira, no Brasil e ao redor do mundo onde um berimbau na roda tocar, chamando para o jogo de Capoeira.

2.3 SABERES DA CAPOEIRA NO CURRÍCULO ESCOLAR?

Tem-se a convicção de que as reflexões e respostas realizadas até este ponto da pesquisa são verdades provisórias e abertas à continuidade do diálogo sobre saberes da Capoeira que serão vivenciados e transmitidos essencialmente pelos mestres de Capoeira e que poderão ser identificados e analisados por novos pesquisadores. Neste capítulo II, portanto, ainda se mantém a pergunta inicial: **Que saberes estão presentes no contexto da Capoeira?** Pois ao encontrar e aprofundar sobre oito (8) deles, não significa que esteja esgotada a busca por encontrar e de certa forma apontar quais sejam os saberes da Capoeira, podendo haver outros mais.

As próprias 20 pesquisas (unidades de análise) dos recortes 1 e 2 que não foram submetidas à AC em sua integralidade nesta pesquisa reservam significados ainda latentes e que estão aguardando novos processos de codificação, categorização, inferência e interpretação em momento favorável, seja pelo pesquisador que ora desenvolve estas reflexões, seja por outros pesquisadores que desejarem proceder às análises das mesmas.

Na continuidade desde esforço investigativo, objetiva-se voltar a atenção para a análise de categorias utilizadas por A.R.C. Lopes (1999) acerca do conhecimento e dos saberes da escola, no capítulo III, na tentativa de identificar como a pesquisadora apresenta os saberes escolares, na concepção de categorias de análise.

Contrastando com os posicionamentos de A.R.C. Lopes (1999) e outros pesquisadores adeptos da teoria pós-crítica de currículo, será tecida uma análise do texto da versão aprovada e homologada da BNCC (BRASIL/MEC, 2017), perguntando-se: qual é o lugar da Capoeira e como ela está sendo referenciada neste documento oficial, sendo ela um fenômeno

antropológico (GÓES, 2014), cujo ofício de seus mestres e suas mestras, bem como o círculo/a roda em que se reúnem com seus discípulos e alunos, são referendados pelas comunidades de Capoeira d Brasil e do mundo, pelo IPHAN e a UNESCO, como bens do patrimônio cultural, de natureza imaterial? Pergunta-se ainda sobre a possibilidade de uma relação entre saberes populares da Capoeira e conhecimento escolar no espaço escolar, segundo A.R.C. Lopes (1999), já antecipando um pouco a discussão do capítulo IV, que tratará de possíveis relações pedagógico-epistemológicas com os saberes da Capoeira propostos neste capítulo II.

3 CAPÍTULO III – SABERES DA ESCOLA

O intuito deste capítulo III, pelo qual é realizada uma investigação sobre saberes presentes no espaço escolar, definiu-se a partir da seguinte questão de pesquisa: **Que saberes estão presentes no contexto da escola?** Como base teórica desta investida, estão os estudos sobre currículo da pesquisadora Alice Ribeiro Casemiro Lopes, partindo-se da obra ‘Conhecimento Escolar: ciência e cotidiano’ (1999), escolhida para a aplicação do método de AC de Bardin (2016), servindo de guia para o diálogo com outros textos seus, como também com os de outros pesquisadores das áreas de teoria do conhecimento, filosofia da educação, didática e teorias curriculares, que discutem a relevância da presença, da validade e da necessidade de inter-relações entre diferentes saberes e conhecimentos no currículo escolar, a exemplo de Elizabeth Macedo, Antonio Flavio Barbosa Moreira, Tomaz Tadeu da Silva, Basil Bernstein dentre outros.

Após a discussão alicerçada principalmente em conceitos de A.R.C. Lopes (1993; 1997; 1999; 2006; 2013; 2015; 2018) e A.R.C. Lopes e Macedo (2010; 2011), é realizada a AC e uma crítica ao texto da última versão da ‘Base Nacional Curricular Comum: educação é a base’ (BRASIL/MEC, 2017), que, mesmo frente a fortes críticas, foi aprovada às pressas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) em 15 de dezembro de 2017, por meio do Parecer CNE/CP nº 15/2017, homologado pela Portaria MEC nº 1.570, de 20 de dezembro de 2017, publicada no Diário Oficial da União de 21 de dezembro de 2017, em seguida instituída pela Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, que orienta a implantação da BNCC, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica (à exceção do Ensino Médio, que não foi incluso no documento aprovado, homologado e instituído).

Este capítulo III tematiza os ‘saberes da escola’, concebendo saberes da Capoeira e saberes da escola atrelados e interligados nos processos curriculares, dinamizados em torno dos conhecimentos presentes no espaço escolar (o melhor seria dizer: ‘nos espaços escolares das escolas’), entendidos como saberes sociais, quais sejam, o conhecimento científico, caracterizado pela mediação didática dos saberes científicos, além do conhecimento cotidiano, o qual é integrado por questões do senso/conhecimento comum e por saberes da cultura popular.

Os textos de A.R.C. Lopes (1999) e Brasil/MEC (2017) estão localizados na terceira parte temática (R3) do *corpus* desta pesquisa e se constituem como as duas (2) unidades de análise escolhidas para a aplicação da AC, conforme já foi explicitado no âmbito das

estratégias metodológicas de estudo do capítulo I (seção 1.2.3, p. 77-79). Escolhidas dentre as 24 unidades de análise (documentos encontrados possíveis de serem analisados segundo os objetivos desta pesquisa) que compõem o *corpus*, estas 2 (duas) unidades pretendem dialogar, por meio de seus contextos e de suas categorias, com os textos de Abib (2004) e Heine (2010) do capítulo II, escolhidos dentre as 22 unidades de análise localizadas nos recortes temáticos 1 (14 documentos – R1) e 2 (8 documentos – R2).

Com as análises desses quatro documentos, encerram-se as três primeiras etapas da aplicação do método de AC, com base em Bardin (2016), nesta pesquisa, ou seja, organização da análise (1), codificação (2) e categorização (3). O conjunto das categorias insurgidas das análises de conteúdo de Abib (2004), Heine (2010), A.R.C. Lopes (1999) e Brasil/MEC (2017) se configura como material de sustentação para as discussões desenvolvidas nos capítulos IV e V desta pesquisa, na efetivação das duas etapas finais da AC: inferência e interpretação; pelo que se realiza o tratamento das informações.

3.1 A VIRADA CULTURAL NA COMPREENSÃO DOS SABERES ESCOLARES

Com uma atitude inter-relacional de reconhecimento e valorização de cada um dos saberes escolares e preocupada em não dar mérito mais para um e menos para outro tipo de conhecimento ou saber, encontra-se nos debates sobre conhecimento escolar e currículo de A.R.C. Lopes a ideia de um estatuto próprio de conhecimento ao conhecimento escolar, aos saberes escolares, no âmbito de uma epistemologia singular e toda própria, o que faz pensar além de uma dimensão educacional geral da Capoeira, a partir de uma compreensão dos saberes da Capoeira como saberes educacionais e escolares, especificamente considerados no currículo escolar das escolas.

Justifica-se a escolha de A.R.C. Lopes (1999) devido à autora discutir conceitos como ‘saber’ e ‘conhecimento’ relacionados ao conceito de ‘conhecimento escolar’ numa perspectiva plural que admite o diálogo entre saberes científicos e cotidianos na escola, especialmente diferenciando o conhecimento dos saberes populares do conhecimento do senso comum, muito embora eles sejam modalidades de saberes sociais, em constante relação na escola, nem sempre de forma harmônica, considerando-se embates político-ideológicos, epistemológico-pedagógicos e sociológicos na área de currículo. “Questões como o confronto de saberes na escola, a necessidade de valorização do saber popular, a crítica às concepções positivistas de conhecimento são alvo de estudos de diferentes autores da sociologia do

currículo”, conforme A.R.C. Lopes (1993, p. 15), ao se referir a Giroux e Simon (1988), Giroux (1988), e Young *apud* Moreira e Barros (1992)²⁹.

Por meio da abordagem do (s) saber popular (es), com sua importância no currículo e no espaço escolar, A.R.C. Lopes (1993 e 1999) abriu o caminho de encontro ao que se propõe esta pesquisa, isto é, perguntar sobre as possíveis relações pedagógico-epistemológicas entre saberes da Capoeira e saberes da escola, buscando-se compreender os saberes aos quais o conhecimento escolar se constitui.

Especificamente ao saber popular (da cultura popular), um dos fundamentos constitutivos dos “saberes em encontro” (HEINE, 2010) e do “diálogo de saberes” (ABIB, 2004) onde se localiza a Capoeira, numa diversidade de saberes e práticas sociais que a constituem popular e oficialmente como expressão de cultura, educação, esporte e lazer de matriz afro-brasileira.

Nesse sentido, a obra escrita por A.R.C. Lopes (1999) “Conhecimento escolar: ciência e cotidiano” foi fundamental para a constituição das bases teóricas desta pesquisa, a partir das discussões pós-críticas de currículo, principalmente no Brasil, com T.T. SILVA, (2014)³⁰ e MOREIRA e T.T. SILVA (2011)³¹, de fundamentação pós-estruturalista, a partir da década de 1990. Acrescentam-se aqui artigos de A.R.C. Lopes (1993; 1997; 2006; 2013; 2015; 2017)³², além do livro organizado por A.R.C. Lopes e Macedo (2010), intitulado “Currículo: debates contemporâneos” e do livro “Teorias de currículo” (2011), escrito por A.R.C. Lopes e Macedo.

Diversos são os tópicos de A.R.C. Lopes (1999), mas de modo geral, a autora trata de questões dinâmicas de produção do conhecimento e relação com os diferentes saberes sociais (conhecimento científico, conhecimento cotidiano – senso comum e saberes populares – e conhecimento escolar); trata das teorias de currículo, cuja abordagem esclarecedora acerca do conhecimento escolar e sobre os saberes em relação aos quais este se constitui, de fundamental importância para o entendimento de que os diferentes tipos de conhecimento, produzidos na sociedade, são saberes sociais.

²⁹ GIROUX, H., SIMON, R. *Schooling, popular culture and a pedagogy of possibility*, 1988; GIROUX, H. *Critical theory and the politics of culture and voice: rethinking the discourse of educational research*, 1988; MOREIRA, A.B., BARROS, A. A sociologia do currículo e a construção do conhecimento na escola: notas para discussão, 1992. *Apud* Lopes, 1993, p. 15.

³⁰ SILVA, T.T. Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo, 2014.

³¹ MOREIRA; SILVA. Currículo, cultura e sociedade, 2011.

³² Cfr. LOPES, A.R.C. As relações entre senso comum, saber popular e saber escolar, 1993; Conhecimento escolar: processos de seleção cultural e de mediação didática, 1997; Discursos nas políticas de currículo, 2006; Teorias pós-críticas, política e currículo, 2013; Por um currículo sem fundamentos, 2015; Currículo, conhecimento e Interpretação, 2017.

Como a escola é extensão dessa sociedade, há saberes sociais escolares específicos, por isso o conhecimento escolar, em linhas gerais, é caracterizado pelas realidades da ciência e do cotidiano; nesse sentido, o conhecimento científico, o conhecimento/senso, o conhecimento cotidiano e o conhecimento popular (saberes populares) compõem o conjunto de saberes sociais da escola e fundamentam as práticas pedagógicas no espaço escolar.

A pesquisa contemporânea sobre as teorias curriculares e o conhecimento escolar devem bastante às investigações de A.R.C. Lopes, mas é importante esclarecer que “uma das principais marcas do pensamento curricular brasileiro atual é mescla entre o discurso pós-moderno e o foco político na teoria crítica (...)” (LOPES, A.R.C.; MACEDO, 2010, p. 47), com a qual se identifica a pesquisadora Alice Casimiro Ribeiro Lopes e também esta pesquisa. Ademais, “visível, principalmente, nas teorizações que envolvem as teorias pós-estruturalistas, essa mescla encontra-se também, em grande parte das demais produções da área” (*Id. Ibid.*, p. 47-48).

A relevância de “Conhecimento escolar: ciência e cotidiano” (LOPES, A.R.C., 1999) para a investigação sobre saberes da Capoeira e saberes da escola em curso, neste estudo, está no ponto de fusão, ou de “hibridação/hibridização”, firmado na consideração dos saberes populares na discussão curricular e do conhecimento escolar, intersectada à “valorização de uma discussão da cultura, na medida em que vêm sendo intensificadas, sob referências teóricas diversas, as discussões sobre multiculturalismo ou estudos culturais” (*Id. Ibid.*, 2010, p. 49).

A discussão sobre os estudos culturais³³ pode ser acessada por meio dos textos de McLaren (2000; 2011), Candau (2002; 2005), Hall (2006), Moreira e Candau (2011), dentre outros, que nesta pesquisa dão sustentação à discussão sobre a Capoeira e seus saberes enquanto cultura popular no currículo escolar. Ocorre que “está em curso um processo de virada cultural que associa a educação e o currículo aos processos culturais mais amplos, contribuindo para uma certa imersão na definição do campo intelectual do currículo” (LOPES, A.R.C.; MACEDO, 2010, p. 49).

Por isso que a partir de A.R.C. Lopes (1993; 1999), o *lócus* dos saberes da Capoeira no currículo escolar pode ser construído no contexto dos saberes populares, que são saberes

³³ Cfr. MCLAREN, Peter. Multiculturalismo revolucionário: pedagogia do dissenso para o novo milênio, 2000; CANDAU, V.M. (org.). Didática, currículo e saberes escolares, 2002; CANDAU, V.M.F. Sociedade, cotidiano escolar e cultura (s): uma aproximação CANDAU, V.M. (org.). Cultura (s) e educação: entre o crítico e o pós-crítico, 2005; HALL, Stuart. A identidade cultural da pós-modernidade, 2006. MOREIRA, A.F.; CANDAU, V.M. (orgs). Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas, 2011.

sociais e, inter-relacionados ao conhecimento/senso comum, no conhecimento cotidiano, são os saberes aos quais o conhecimento escolar se constitui.

A partir do quadro a seguir, que é resumido e resultante da AC do livro “Conhecimento escolar: ciência e cotidiano” de A.R.C. Lopes (1999), que pode ser acessado de forma completa no **Anexo D** (p. 203-205), é possível conhecer as categorias fornecidas sistematicamente com base numa classificação analógica e progressiva de elementos, concebidas após o processo de codificação, conforme seguem:

SÍNTESE CATEGORIAL (CATEGORIAS) – (LOPES, 1999 [R3]) – RESUMIDO	
Codificação do Conjunto Categórico (CC)	Descrição de Categorias
D-XXIII.p/abcde.t-a.CC/A; D-XXIII.p/abcde.t-a.CC/B; D-XXIII.p/abcde.t-c.CC/B; D-XXIII.p/abcde.t-j.CC/P; D-XXIII.p/abcde.t-l.CC/D; D-XXIII.p/abcde.t-l.CC/E; D-XXIII.p/abcde.t-m.CC/B; D-XXIII.p/abcde.t-o.CC/A; D-XXIII.p/abcde.t-q.CC/B; D-XXIII.p/abcde.t-q.CC/C; D-XXIII.p/abcde.t-r.CC/H; D-XXIII.p/abcde.t-s.CC/A; D-XXIII.p/abcde.t-s.CC/C; D-XXIII.p/abcde.t-t.CC/H.	Conhecimento escolar
D-XXIII.p/abcde.t-e.CC/A; D-XXIII.p/abcde.t-e.CC/C.	Saber
D-XXIII.p/abcde.t-f.CC/A; D-XXIII.p/abcde.t-f.CC/B; D-XXIII.p/abcde.t-j.CC/B; D-XXIII.p/abcde.t-j.CC/C; D-XXIII.p/abcde.t-j.CC/G; D-XXIII.p/abcde.t-j.CC/I; D-XXIII.p/abcde.t-j.CC/K; D-XXIII.p/abcde.t-j.CC/O.	Saberes
D-XXIII.p/abcde.t-e.CC/B	Conhecimento
D-XXIII.p/abcde.t-c.CC/C	Senso Comum
D-XXIII.p/abcde.t-c.CC/D	Conhecimento científico
D-XXIII.p/abcde.t-i.CC/A; D-XXIII.p/abcde.t-i.CC/B; D-XXIII.p/abcde.t-i.CC/C; D-XXIII.p/abcde.t-i.CC/D	Saberes Populares
D-XXIII.p/abcde.t-h.CC/A; D-XXIII.p/abcde.t-h.CC/B.	Conhecimento cotidiano
D-XXIII.p/abcde.t-j.CC/A; D-XXIII.p/abcde.t-j.CC/L; D-XXIII.p/abcde.t-k.CC/A.	Saberes escolares
D-XXIII.p/abcde.t-a.CC/C; D-XXIII.p/abcde.t-g.CC/A.	Saberes sociais
D-XXIII.p/abcde.t-j.CC/D	Relações entre saber e poder
D-XXIII.p/abcde.t-m.CC/A; D-XXIII.p/abcde.t-l.CC/A; D-XXIII.p/abcde.t-a.CC/F.	Processos curriculares
D-XXIII.p/abcde.t-d.CC/A; D-XXIII.p/abcde.t-d.CC/B.	Seleção cultural
D-XXIII.p/abcde.t-a.CC/G; D-XXIII.p/abcde.t-a.CC/I; D-XXIII.p/abcde.t-m.CC/C; D-XXIII.p/abcde.t-n.CC/B; D-XXIII.p/abcde.t-n.CC/C; D-XXIII.p/abcde.t-n.CC/D; D-XXIII.p/abcde.t-t.CC/B.	Perspectiva pluralista de cultura
D-XXIII.p/abcde.t-c.CC/E; D-XXIII.p/abcde.t-m.CC/F.	Mediação Didática
D-XXIII.p/abcde.t-b.CC/A; D-XXIII.p/abcde.t-o.CC/B; D-XXIII.p/abcde.t-p.CC/A; D-XXIII.p/abcde.t-p.CC/B; D-XXIII.p/abcde.t-s.CC/B.	Contradições epistemológicas
D-XXIII.p/abcde.t-q.CC/D; D-XXIII.p/abcde.t-t.CC/F.	Pluridisciplinaridade

Quadro 07 – ANEXO D – Resumo do Quadro de Análise de Conteúdo 1 (c) do [R3]: Categorias (síntese categorial elaborada a partir do texto D-XXIII.p/abcde/LOPES, 1999 [R3]).

Fonte: Elaborado pelo autor M. Pertussatti (2018).

Por meio deste quadro estão evidentes 17 categorias, sendo elas ‘conhecimento escolar’, ‘saber’, ‘saberes’, ‘conhecimento’, ‘senso comum’, ‘conhecimento científico’, ‘saberes populares’, ‘conhecimento cotidiano’, ‘saberes escolares’, ‘saberes sociais’, ‘relações entre saber e poder’, ‘processos curriculares’, ‘seleção cultural’, ‘perspectiva pluralista de

cultura’, ‘mediação didática’, ‘contradições epistemológicas’ e ‘pluridisciplinaridade’. Por essa taxonomia, segue-se rumo à continuidade deste trabalho investigativo dos saberes da escola, face os saberes da Capoeira identificados no capítulo II.

Logo de início quer-se deixar claro que não há uma intenção de abarcar todos os saberes presentes na escola e assim identificá-los ou nominá-los um a um, como que numa listagem de itens com suas explicações ou de uma coleção de definições dos saberes escolares. A razão de questionar sobre saberes da escola está diretamente ligada ao sentido de perguntar sobre saberes da Capoeira, partindo-se do interesse pelas possíveis relações entre ambos. Portanto, a questão de pesquisa deste capítulo III está posta em relação à questão de pesquisa do capítulo II, cuja discussão apresentou e desenvolveu entendimentos de quais sejam os saberes da Capoeira (HEINE, 2010) e quais as suas formas de transmissão (ABIB, 2004), sem se fechar apenas nas categorias que insurgiram do processo de AC das unidades de análise (dos documentos) investigados.

Com esses apontamentos, precisa ficar nítido que esta pesquisa não investiga os saberes da Capoeira (capítulo II) e os saberes da escola apoiada num entendimento apenas explicativo, catalográfico, classificatório ou tipológico, muito embora em muitos momentos seja necessário expor as conceituações de certos termos, para melhorar o entendimento, aprofundar e/ou ampliar a compreensão.

Entretanto, mais que conceituar, o intento deste estudo é problematizar os saberes e suas relações, investigando, por assim dizer, quais seriam os elos entre eles para que possam compor o currículo escolar, conforme discute o capítulo IV, trazendo junto de A.R.C. Lopes outros estudiosos para compor e integrar esta ‘roda do conhecimento’, no ritmo dos jogos simbólicos representativos dos saberes da Capoeira e da escola, em inter-relações no espaço escolar, porém, ainda sem visibilidade no currículo.

Numa postura científica e filosófico-investigativa bachelardiana, que busca constantemente, com espírito vigilante, estar o mais próximo possível da criticidade em vista da retificação do saber, para gerar novos quadros de conhecimento, a delimitação da referência para a fundamentação teórica desta pesquisa, em virtude de desenvolver a discussão das categorias, das inferências e interpretar os dados das ACs, está pautada nos estudos de Alice Ribeiro Casemiro Lopes sobre o conhecimento escolar e o currículo.

Diante disso, assume-se o desafio de se lançar em meio a conceituações de um currículo pós-crítico para a escola, considerando a dinamicidade permanente dos saberes da Capoeira, enquanto cultura popular e ancestral, cujos discursos constantemente estão

construindo e reconstruindo significados e representações simbólicas, em devir, em transformação, a partir da tradição oral dos (das) mestres (as).

Com suas práticas culturais e pedagógicas de Capoeira, desenvolvidas por eles nas suas comunidades de Capoeira – nas vivências com seus discípulos e discípulas, alunos e alunas, pesquisadores e apoiadores; bem como por meio de pesquisas acadêmico-científicas e outras literaturas que têm procurado dar visibilidade à invisibilidade dos saberes e fazeres da cultura popular no espaço e no currículo escolar; as temáticas e os conteúdos de Capoeira se relacionam a grandes temas como preconceito, racismo, segregação, tortura, negação de direitos, de um lado, mas também de luta, libertação, conquista e superação de outro.

A própria possibilidade de se tratar saberes da cultura popular, como no caso da Capoeira, nos âmbitos escolar, acadêmico, até mesmo em outros espaços de desenvolvimento do conhecimento na sociedade, sofre preconceitos históricos, pelas marcas de opressão, marginalização, exploração e discriminação herdadas do sistema escravocrata que o Brasil viveu desde sua fundação. Há um corpo social de corpos individuais cheio de estigmas perpetuados por uma cultura hegemônica, colonialista e eurocêntrica a ser restabelecido por novas compreensões de mundo, de pensamento, cultura e educação, que seja capaz de respeitar de fato toda e qualquer diferença, principalmente nos conflitos e dissensos.

3.2 SABERES ESCOLARES E SUAS INTER-RELAÇÕES

Quando se problematiza algum conceito, algum contexto ou uma situação, a atenção não se contenta com os produtos finais ou os resultados, ela se volta para as origens e os princípios, para o processo como um todo. E é no processo pedagógico escolar em relação às formas do conhecimento escolar, a partir de categorias de A.R.C. Lopes (1999), que emergem caminhos possíveis dessas inter-relações de saberes da Capoeira e saberes da escola, a partir do que a pesquisadora entende por conhecimento escolar, ou seja, saber social e instância própria de conhecimento, constituído nas relações entre conhecimento científico, conhecimento erudito e conhecimento cotidiano (formado por saberes populares e o conhecimento/senso comum).

No sentido de combater a hierarquização e a homogeneização de alguns saberes em função de outros, A.R.C. Lopes (1999) defende que há diferentes saberes na sociedade e que os diferentes saberes sociais não são reflexos de uma mesma matriz epistêmica ou de uma mesma razão totalizante e totalitária. Por conseguinte, a escola, instituição partícipe da sociedade, também é lugar de manifestação dos diversos saberes sociais.

Nessa lógica, os saberes escolares são produtos sociais, ficando o papel de principal fonte de distribuição desigual de educação na sociedade para estrutura do currículo acadêmico (LOPES, A.R.C., 1999, p. 161). O fato é que há uma pluralidade de saberes em inter-relações na escola, saberes e disciplinas com correlação mútua, e com suas especificidades. A escola precisa ser reconhecida como lugar de diferentes saberes e culturas.

Conforme a pesquisadora, é exatamente contra o senso comum e a homogeneização epistemológica de saberes que se afirma o conhecimento científico, inclusive na escola, onde também ocorrem processos de construção do conhecimento científico. Tratar das inter-relações dos saberes escolares, no espaço escolar das escolas, é reconhecer também os potenciais significativos dos saberes do cotidiano, pois a escola é um dos canais institucionais da transmissão do conhecimento cotidiano, ou seja, do senso comum e dos saberes populares, com papel preponderante na constituição do conhecimento escolar como saber social.

Nesse contexto de inter-relações, deve-se manter os saberes cotidianos nos limites possíveis de sua atuação, sem universalizações, naturalizações e feticizações, problematizados nas ações cotidianas.

Diferentemente dos saberes científicos, eruditos e populares, o senso comum é um tipo de saber presente na escola e na sociedade que se apresenta na forma de um conhecimento cotidiano geral, uniforme e universal.

Os saberes populares, por sua vez, mobilizam-se na diversidade de saberes de um conhecimento cotidiano popular, específico para uma dada comunidade que deles depende para sobreviver. A valorização e o resgate dos saberes populares no espaço escolar precisam ser efetivados juntamente de uma crítica ao senso comum, o qual se apresenta em todas as áreas de conhecimento.

Historicamente, há uma dificuldade em dar voz e vez aos saberes da cultura popular nos currículos escolares devido a equívocos de interpretação do que seja senso comum e saber popular, acabando-se por ambos serem compreendidos equivocadamente, mesmo porque há um padrão de que a escola lida apenas com os saberes das ciências.

O equívoco dessa interpretação nos parece advir da indiferenciação de senso/conhecimento comum e saber popular. Ou seja, o senso comum é definido como forma de expressão do saber popular, maneira de conceber e interpretar o mundo pelas camadas populares (GOHN, 1992). Dessa forma, rejeitar o senso comum ou criticá-lo passa a ser encarado como menosprezo ao saber popular e a qualquer forma de saber não científico. (LOPES, A.R.C., 1993, p. 16).

O conhecimento científico/acadêmico/erudito é apenas um dos diferentes saberes sociais presentes no espaço escolar, o qual é tradicionalmente organizado/fragmentado em

disciplinas/matérias, transposto (o termo melhor deveria ser ‘mediado’) didaticamente na forma de um programa de estudo com temas e conteúdos, com base em saberes de referência (saberes acadêmico-científicos de origem).

Enquanto um saber produzido a partir das práticas sociais de grupos específicos, o saber popular possa ser considerado como um saber cotidiano do ponto de vista desse pequeno grupo, mas não é cotidiano do ponto de vista da sociedade como um todo, como ocorre com o senso comum. (*Id.*, 1993, p. 18).

Buscando diferenciar saber popular de senso comum, “enquanto o senso comum aponta para a universalidade e para a uniformidade, o saber popular aponta para a especificidade e para a diversidade” (*Id. Ibid.*, p. 18). É por essa diferenciação que Lopes chama a atenção que, “objetivando-se maior precisão, devemos nos referir aos *saberes populares*, enfatizando seu caráter de multiplicidade” (*Id. Ibid.*, p. 18), no plural, e não ao ‘saber popular’.

É preciso retificar, portanto, que há diferentes saberes circulando na escola, originados das experiências cotidianas e das tradições populares manifestadas daquele dado contexto particular local e regionais onde a escola está inserida.

Se considerarmos que os saberes circulam socialmente, fazem parte da cultura, e estão sempre se hibridizando a outros saberes, não parece muito possível discutir que um saber possa ser categorizado de forma fixa como escolar ou científico por alguma característica epistemológica definitiva. (LOPES, A.R.C.; MACEDO, 2011, p. 105)

Nesse sentido, “[...] a valorização do saber popular e do cotidiano na escola não pode perder de vista a necessidade de desconstrução do conhecimento comum, obstáculo à compreensão e ao desenvolvimento do conhecimento científico” (LOPES, A.R.C., 1993, p. 15).

O conhecimento científico é apenas um dos diferentes saberes sociais presentes no espaço escolar, quando que há outros saberes originados de experiências cotidianas e das tradições populares manifestadas naquele dado contexto particular local e/ou regional onde a escola está inserida.

Em suma, da mesma forma como os saberes científicos ensinados nas escolas são saberes selecionados, ou ainda “coleções organizadas por sistemas culturais diversos” (LOPES, A.R.C.; MACEDO, 2010, p. 47), também há uma escolha quando se trata de apontar os saberes populares e cotidianos que serão ensinados na escola. Por isso, ter pressa em fixar epistemologicamente uma definição de *status* científico ou popular para este ou aquele saber

social, no contexto do conhecimento escolar, significa incorrer em muitos erros e equívocos que devem ser evitados, considerando que “[...] o processo de hibridação ocorre com a quebra e a mistura [...]” (*Id.*, 2010, p. 47) dessas coleções organizadas ou escolhidas cultural e tradicionalmente, seja por uma comunidade científica, uma comunidade de bairro ou uma comunidade escolar.

À comunidade científica cabe a construção do novo conhecimento, a busca pelo desconhecido, a retificação do já sabido. A comunidade escolar, ao contrário, trabalha com a aceitação prévia do conhecimento produzido em outras instâncias e tem por objetivo torná-lo ensinável, acessível ao nível de compreensão do estudante. Esse processo de tornar o conhecimento ensinável, entretanto, não se constitui apenas em um processo de transmissão. Exige, necessariamente, a (re) construção de saberes. (LOPES, A.R.C., 1999, p. 227-228)

Mais que transmitir o conhecimento ensinável, ou transpor saberes científicos de um lugar (academia – universidade) para outro (currículo escolar – escola), com outra linguagem, muitas vezes empobrecida pela forma de uma transposição didática, sem inter-relações com as linguagens dos outros saberes sociais circulantes na escola, para a (re)construção de saberes é preciso uma nova forma de ensinar preocupada em compreender por que os/as estudantes não aprendem, como eles/elas aprendem, ou como poderiam aprender melhor?!

Em outras palavras, é urgente uma relação de ensino-aprendizagem que busque a compreensão de como alunos e alunas compreendem os conceitos científicos e quais processos científicos utilizam para aprender; é por essas questões que A.R.C. Lopes apresenta o processo de **mediação didática** como um caminho para suplantar os obstáculos pedagógicos do conhecimento, cuidando para não vulgarizar o conhecimento científico, os saberes populares e o conhecimento cotidiano, a partir da construção de uma cultura científica, que precisa ser iniciada desde a formação básica dos estudantes e se aprofundar até e inclusive na formação superior dos profissionais da educação e das demais áreas (*Id.*, 1999, p. 228-229).

Em sua reflexão sobre a legitimidade dos saberes, a professora Alice Casimiro Lopes chama a atenção para “(...) o problema do que consideramos ou não como saber, ponto crucial para a discussão sobre conhecimento escolar” (*Id. Ibid.*, 1999, p.94) e currículo escolar.

Do mesmo modo, pergunta-se pelo que é considerado ou não saber na discussão sobre conhecimento de Capoeira, rico em experiências e vivências concretas. Esses elementos são relevantes para contribuir no sentido de que, além de lugar para investigar o mundo como objeto, a escola se torne ambiente e lugar de vivência, no qual o conhecimento escolar (terreno de embate de saberes), tenha seu estatuto próprio.

3.3 BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC): DISCURSO CURRICULAR NACIONALISTA E IMPLANTAÇÃO ANTI-DEMOCRÁTICA

No intuito de apresentar abordagens significativas sobre os saberes da escola, como se pôde acompanhar na seção anterior, realizou-se a análise de conteúdo específica da obra *Conhecimento Escolar: Ciência e Cotidiano* (1999), de Alice Ribeiro Casimiro Lopes, que vem debatendo as questões epistemológicas e curriculares da escola desde a década de 1990, acompanhada de grandes estudiosos brasileiros como Tomas Tadeu da Silva, Antonio Flavio Barbosa Moreira, Elizabeth Macedo e Vera Maria Candau, dentre outros pesquisadores de fora do Brasil, principalmente Michel Apple, Henry Giroux, Roger Simon, Basil Bernstein, Thomas Popkewitz. Frente a um documento oficial homologado como a BNCC, ao modo como outros países já fizeram, pergunta-se: a Capoeira está presente nesta base curricular? Onde? Como?

Para tratar de questões latentes, e, por que não dizer, atuais de currículo, mormente de enfoque nacional, em se tratando de Brasil, objetiva-se analisar o conteúdo do documento Base Nacional Comum Curricular, cuja construção recente passou por três momentos, tendo sido elaboradas três versões, cuja versão final foi aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) em de 15 dezembro de 2017, referente à base curricular para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.

É mister afirmar a importância da análise crítica de Lopes à BNCC quanto à utilização de conceitos tão complexos como ‘saber’, ‘saberes’, ‘conhecimento’, ‘conhecimento escolar’ e ‘ciência’, sem apresentar quaisquer fundamentações teóricas, pragmáticas ou diferenciações epistemológicas, tratando-se de um documento que veio para balizar os elementos conceituais a serem mediados pelos docentes aos discentes no espaço escolar, produzindo-se coletivamente o conhecimento escolar, na interação entre conhecimento cotidiano/comum e conhecimento científico (via mediação didática).

Segundo a pesquisadora de currículo, na BNCC

Não é problematizado o que se entende por currículo comum e o que se entende por conhecimento comum (supostos como essenciais). Tampouco são apresentados elementos que sustentem a afirmação genérica e taxativa, como se todos os estudantes e escolas fossem iguais, de que alunas e alunos não aprendem na escola, desqualificando tudo que se realiza, desempoderando quem realiza. (LOPES, A.R.C., 2018, p.28. *In*: AGUIAR; DOURADO [Orgs.], 2018).

Outrossim, o conhecimento comum (com sentido de senso comum, apenas vivencial) pode ser entendido como, ou ser base de produção de um conhecimento sem fundamentação minimamente científica; ou ainda significar um conhecimento que seja ‘comum’ (no sentido de ser de todas as unidades escolares do país), sem a criticidade epistemológica das ciências ou da filosofia. Como não é dito nem isto, nem aquilo, um ‘currículo comum’, sem ter ‘base’ que o fundamente, pode ser apenas um currículo antidemocraticamente imposto, por não considerar os contextos regionais e locais em todas as fases do seu processo de produção, por isso desempoderando os diversos atores das escolas que tem sido obrigados a considerar novamente um discurso meritocrático e nacionalista sobre competências, em nome de interesses internacionais e de uma elite brasileira que quer lucrar com o desmantelamento da educação pública.

A partir dessas ponderações, parte-se para a apresentação da análise de conteúdo (AC) que foi desenvolvida sobre a BNCC. É propício esclarecer que as ACs dos textos da 1ª e 2ª versões da BNCC não aprovadas, bem como a da versão para o Ensino Médio, em andamento no CNE, foram genéricas, servindo para localizar os contextos nos quais os saberes da escola (escolares), bem como os da Capoeira, vinham sendo abordados.

Justifica-se, desse modo, a escolha do documento da BNCC (BRASIL/MEC, 2017) como unidade de AC pela necessidade de crítica inerente ao contexto de desmonte educacional que vem se efetivando desde meados de 2016 no Brasil, reflexo de ideologias neoconservadoras e neoliberais que se aglutinam globalmente para satisfazer o mercado, sendo o texto da BNCC uma recontextualização em favor do fortalecimento destas perspectivas.

A análise de conteúdo específica da BNCC, com a realização de todas as fases de aplicação do método de Bardin, foi efetivada apenas sobre o texto que foi aprovado e em vigor, observando-se pontos específicos referentes às seguintes unidades de registro do tipo ‘palavra’ ou ‘termo’, como ponto de partida: a) saber; b) saberes; c) saber (es) escolar (es); d) conhecimento (s) escolar (es); e) conhecimento (s); e f) capoeira.

Cada uma dessas unidades de registro possui suas respectivas unidades de contexto (frase/oração/expressão; tema; parágrafo), codificadas em quadro analítico, disponibilizado em sua forma completa no **Anexo D** (p. 211-214), elaborado para fins da AC, apresentado em sua forma resumida a seguir:

SÍNTESE CATEGORIAL (CATEGORIAS) – (BRASIL/MEC, 2017 [R3])	
Codificação do Conjunto Categorial (CC)	Descrição de Categorias
D-XXIV.p/abcdef.t-p.CC/A; D-XXIV.p/abcdef.t-p.CC/B; D-XXIV.p/abcdef.t-p.CC/D.	Conhecimento escolar
D-XXIV.p/abcdef.t-i.CC/B.	Saber
D-XXIV.p/abcdef.t-b.CC/A; D-XXIV.p/abcdef.t-b.CC/B; D-XXIV.p/abcdef.t-b.CC/C; D-XXIV.p/abcdef.t-f.CC/A; D-XXIV.p/abcdef.t-f.CC/C; D-XXIV.p/abcdef.t-f.CC/D; D-XXIV.p/abcdef.t-f.CC/E; D-XXIV.p/abcdef.t-f.CC/F; D-XXIV.p/abcdef.t-g.CC/B; D-XXIV.p/abcdef.t-h.CC/A; D-XXIV.p/abcdef.t-i.CC/C; D-XXIV.p/abcdef.t-j.CC/B; D-XXIV.p/abcdef.t-l.CC/C; D-XXIV.p/abcdef.t-m.CC/A; D-XXIV.p/abcdef.t-m.CC/B; D-XXIV.p/abcdef.t-m.CC/E; D-XXIV.p/abcdef.t-m.CC/G; D-XXIV.p/abcdef.t-m.CC/H; D-XXIV.p/abcdef.t-n.CC/C; D-XXIV.p/abcdef.t-o.CC/C.	Saberes
D-XXIV.p/abcdef.t-c.CC/A; D-XXIV.p/abcdef.t-g.CC/D; D-XXIV.p/abcdef.t-g.CC/E; D-XXIV.p/abcdef.t-g.CC/F; D-XXIV.p/abcdef.t-k.CC/C; D-XXIV.p/abcdef.t-m.CC/F; D-XXIV.p/abcdef.t-n.CC/A; D-XXIV.p/abcdef.t-n.CC/B.	Conhecimento
D-XXIV.p/abcdef.t-d.CC/A; D-XXIV.p/abcdef.t-e.CC/A; D-XXIV.p/abcdef.t-e.CC/B; D-XXIV.p/abcdef.t-i.CC/A; D-XXIV.p/abcdef.t-j.CC/A; D-XXIV.p/abcdef.t-k.CC/A; D-XXIV.p/abcdef.t-k.CC/B; D-XXIV.p/abcdef.t-l.CC/A; D-XXIV.p/abcdef.t-m.CC/C; D-XXIV.p/abcdef.t-p.CC/C.	Currículo
D-XXIV.p/abcdef.t-q.CC/A.	Capoeira
D-XXIV.p/abcdef.t-a.CC/A.	Educação Básica
D-XXIV.p/abcdef.t-a.CC/B; D-XXIV.p/abcdef.t-a.CC/C; D-XXIV.p/abcdef.t-a.CC/D; D-XXIV.p/abcdef.t-j.CC/C.	Competências
D-XXIV.p/abcdef.t-c.CC/B; D-XXIV.p/abcdef.t-d.CC/B; D-XXIV.p/abcdef.t-d.CC/C.	Diversidade
D-XXIV.p/abcdef.t-f.CC/B; D-XXIV.p/abcdef.t-h.CC/B; D-XXIV.p/abcdef.t-h.CC/C; D-XXIV.p/abcdef.t-h.CC/D.	Educação intercultural
D-XXIV.p/abcdef.t-g.CC/A.	Práticas Corporais
D-XXIV.p/abcdef.t-g.CC/C; D-XXIV.p/abcdef.t-m.CC/D; D-XXIV.p/abcdef.t-m.CC/I; D-XXIV.p/abcdef.t-o.CC/A.	Manifestações culturais

Quadro 08 – ANEXO D – Resumo do Quadro de Análise de Conteúdo 2 (c) [R3]: Categorias (síntese categorial elaborada a partir do texto D-XXIV.p/abcdef/BRASIL/MEC, 2017 [R3]).

Fonte: Elaborado pelo autor M. Pertussatti (2018).

É relevante tomar a BNCC como unidade de AC pelo fato deste documento apresentar uma estrutura comum de conhecimentos curriculares na forma de competências e habilidades que não consideram os aspectos interculturais e identitários específicos das escolas, quanto à sua organização político-pedagógica, bem como estão justificados em virtude de resultados quantitativos para ‘inglês ver’, definidos por especialistas sem o compromisso social, interessados em cumprir a agenda do projeto capitalista, pela instrumentalização dos processos pedagógicos, por meio de avaliações nacionais de desempenho, sem a devida contextualização histórica e social dos reais anseios por um currículo comum, mas democrático.

Pela AC realizada, foram concebidas 11 categorias da BNCC, que são: ‘saber’, ‘saberes’, ‘conhecimento’, ‘currículo’, ‘capoeira’, ‘educação básica’, ‘competências’, ‘diversidade’, ‘educação intercultural’, ‘práticas corporais’ e ‘manifestações culturais’. Depreendeu-se que semanticamente os sentidos contextuais dessas categorias divergem das

categorias de A.R.C. Lopes (1999), cuja perspectiva de currículo é deveras plural e intercultural, embasada nas pesquisas de caráter teórico pós-crítico.

A fundamentação teórica da BNCC é concebida no âmbito forte da teoria tradicional de currículo, ditando o que deve ser ensinado e aprendido nas escolas, e levemente no âmbito da teoria crítica. Subjazem à definição de ‘competência’ aspectos ideológicos academicistas, tecnocráticos (instrumentalistas) e progressistas, cuja possibilidade de rompimento com o plano hegemônico privatista da educação em vista de um Estado mínimo pode ficar mais complicado, haja vista que a culpa do insucesso escolar vai recair sobre professores, alunos, pais e sociedade, quando fundamentalmente o corte de investimentos em educação por 20 anos é o grande gargalo nessa questão.

Nos quadros de AC elaborados propriamente para este trabalho investigativo, o primeiro passo foi identificar unidades de registros (nomes, palavras, termos, conceitos ou expressões) que pudessem auxiliar na contextualização de conteúdo, isto é, na escolha de unidades de contexto de direta e indireta relevância à temática central do capítulo III, valha dizer, os saberes da escola, o que também ocorreu durante o desenvolvimento da AC no capítulo II, quando cada unidade de registro recebeu um código em forma letra alfabética minúscula.

Nesse sentido, para analisar os saberes no contexto da escola, foram definidas as unidades de registros ‘saber’ [a] e ‘saberes’ [b], que também fizeram parte da AC sobre os saberes no contexto da Capoeira.

Além dessas, escolheu-se a unidade de registro ‘saber (es) escolar (es)’ [c], que foi pesquisada nos documentos de referência, primeiramente no singular e depois no plural; da mesma forma aconteceu com as unidades ‘conhecimento (s) escolar (es)’ [d] e ‘conhecimento (s)’ [e]; e, por último, ‘capoeira’ [f], especificamente no caso da AC da BNCC (BRASIL/MEC, 2017), no intuito de localizar se há esta tematização no documento, onde, quando e quantas vezes.

No texto da 1ª versão da BNCC, que possui 302 páginas, a unidade de registro ‘saber’ [a] aparece 29 vezes; no texto da 2ª versão, com 652 páginas, aparece quase que na mesma proporção, ou seja, 30 vezes; tanto a primeira, quanto a segunda versão, cada qual englobou uma abordagem de base curricular para a Educação Básica como um todo (Educação Infantil, Ensino Fundamental – Anos Iniciais e Finais – e Ensino Médio). Na última versão, aprovada com 472 páginas, ‘saber’ está referenciado 21 vezes, no embasamento curricular que engloba apenas a Educação Infantil e as Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental.

Verdadeiramente, o fato é que o Ensino Médio foi apartado da base, certamente para fazer jus à reforma político-econômica (Lei nº13.415, de 2017 – Reforma do Ensino Médio – BRASIL/EM, 2017) voltada a interesses da área privada neste nível de ensino. Por isso que, mais recentemente, uma versão específica para da BNCC foi (re)elaborada para o Ensino Médio, na qual a unidade de registro ‘saber’ ocorre 13 vezes; o texto é de 145 páginas de embasamento curricular universalista e flexibilizante, o qual esteve em análise pelo CNE ao longo do período de término desta pesquisa.

Voltando-se aos números em cada uma das versões da BNCC, resumidamente consta que a unidade de registro ‘saberes’ [b] aparece 55 vezes no texto da 1ª versão de 2015 para a Educação Básica; 106 vezes no texto da 2ª versão de 2016 também para a Educação Básica; 48 vezes no texto da versão aprovada/homologada de 2017 para Educação Infantil e Ensino Fundamental; e 21 vezes no texto da nova versão de 2018 para o Ensino Médio.

No que se refere à unidade de registro ‘saber (es) escolar (es)’ [c], que é diretamente relevante ao tema deste capítulo III e possui tratamento dos resultados em seção/subcapítulo próprio nesta pesquisa, ela é apresentada três (3) vezes no texto da 1ª versão; cinco (5) vezes no texto da 2ª versão, sendo que duas (2) delas estão inseridas em textos repetidos, mas com destaque em páginas diferentes do mesmo documento; zero (0) ou nenhuma vez no texto da versão aprovada/homologada; também zero (0) ou nenhuma vez no texto da nova versão de para o Ensino Médio.

Quanto às unidades de registro ‘conhecimento (o) escolar (es)’ [d] e ‘conhecimento (s)’ [e], ocorrem, respectivamente, quatro (4) e 541 vezes no texto da 1ª versão; quatro (4) e 837 vezes no texto da 2ª versão; três (3) e 549 vezes no texto da versão aprovada/homologada; além de uma (1) e 170 vezes no texto da nova versão de para o Ensino Médio.

Já a unidade de registro ‘capoeira’ [f], conceito fundamental presente nas discussões da revisão teórica do capítulo 1 e nas fundamentações sobre saberes da Capoeira no capítulo II, possui duas (2) ocorrências no texto da 1ª versão; seis (6) ocorrências no texto da 2ª versão; uma (1) ocorrência no texto da versão aprovada/homologada; e zero (0) ou nenhuma ocorrência no texto da BNCC do Ensino Médio.

Por essa análise, percebeu-se a pouca relevância da Capoeira como tema ou conteúdo de estudo no currículo, mais um caso de hierarquização de saberes em curso, de forma oficializada. Defender a Capoeira no currículo escolar é mais uma luta da Capoeira, ou melhor, dos (das) mestres/as, capoeiras/capoeiristas, legisladores (as) e pesquisadores (as).

3.3.1 Os saberes escolares e o *locus* curricular da Capoeira na BNCC 2015 (1ª Versão – Educação Básica)

A primeira versão da BNCC foi apresentada à consulta pública no ano de 2015 e pode ser acessada em plataforma digital específica do MEC que disponibilizada documentos de todo o processo histórico³⁴ de sua constituição. Na análise de conteúdo geral desta 1ª versão, em busca de identificar unidades de contexto acerca de Saberes da Escola, foram encontradas três citações, em especial, com a descrição ‘saberes escolares’. É importante salientar que esta versão englobava toda a Educação Básica, portanto inclusive o Ensino Médio, não apenas Educação Infantil e Ensino Fundamental.

As unidades de registro de início de busca de termos semânticos para realização da análise são: a) saber; b) saberes; c) saber (es) escolar (es); d) conhecimento (s) escolar (es); e) conhecimento (s); f) capoeira.

A primeira referência aparece logo após a apresentação do objetivo da BNCC e dos direitos dos estudantes na escola (BRASIL/MEC, 2015, p.7-8), assim abordando:

A escola não é a única responsável por garantir esses direitos, mas tem um papel importante para que eles sejam assegurados aos estudantes. Para que possa cumprir este papel, ao longo da educação básica **serão mobilizados** recursos de **todas as áreas de conhecimento** e de cada um de seus componentes curriculares, **de forma articulada e progressiva**, pois em todas as atividades escolares aprende-se a se expressar, conviver, ocupar-se da saúde e do ambiente, localizar-se no tempo e no espaço, desenvolver visão de mundo e apreço pela cultura, associar **saberes escolares (grifo nosso)** ao contexto vivido, projetar a própria vida e tomar parte na condução dos destinos sociais. (*Id.*, 2015, p. 8).

A segunda referência aparece no capítulo dos objetivos de aprendizagem específicos do componente curricular Educação Física, sobre as práticas corporais em ciclos (2 ciclos nos anos iniciais do EF – 1º ao 3º ano – 4º e 5º anos; 2 ciclos nos anos finais do EF – 6º e 7º anos – 8º e 9º anos; 1 ciclo no EM – 1º ao 3º ano (*Id. Ibid.*, p. 98), logo após a explicação que justifica esta organização em ciclos, assim abordando:

A formulação dos objetivos, para cada uma das práticas corporais, articula, de forma indissociável e simultânea, oito dimensões de conhecimento que permitem sua tematização como **saberes escolares (grifo nosso)**: *experimentação e produção, fruição, reflexão sobre a ação, construção de valores, análise e compreensão crítica das práticas corporais e protagonismo comunitário.* (*Id. Ibid.*, p. 98-99).

³⁴ Acesso pelo link <http://historiadabncc.mec.gov.br/#/site/inicio>.

A terceira referência aparece no capítulo do componente curricular do Ensino Médio denominado Filosofia, logo após explicitação de algumas características desta forma de conhecimento, assim abordando:

Pode-se dizer que a Filosofia, em sentido lato, está presente nos **saberes escolares (grifo nosso)** desde muito cedo, ainda que compareça como componente curricular apenas no Ensino Médio. Faz-se implícita já na Educação infantil, quando o professor trata com as crianças da socialização dos espaços comuns por meio de regras de convivência e jogos, por exemplo. Está presente, das mais diversas formas, nas duas etapas do Ensino Fundamental. Por exemplo, no raciocínio lógico-matemático, em questões éticas ligadas à relação do homem com a natureza ou concernentes aos processos históricos de escravidão e, ainda, no problema geral das relações de poder e das formas de governo. (*Id. Ibid.*, p.294).

Nessas abordagens, ficou evidente a relação entre as etapas da Educação Básica (com Ensino Médio incluso), numa proposta ainda em construção que depois seria ampliada.

Além da identificação dessas três citações sobre ‘saberes escolares’, esta análise de conteúdo geral da 1ª versão da BNCC identificou duas citações da unidade de registro ‘capoeira’, na busca por representações de possíveis saberes a ela relacionados no documento.

A primeira referência aparece no segundo parágrafo do capítulo que discorre sobre a Área de Linguagens, assim abordando:

Na Base Nacional Comum Curricular (BNC), a área de Linguagens reúne quatro componentes curriculares: Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Arte e Educação Física. Esses componentes articulam-se na medida em que envolvem experiências de criação, de produção e de fruição de linguagens. Ler e produzir uma crônica, assistir a um filme ou a uma apresentação de dança, **jogar capoeira (grifo nosso)**, fazer uma escultura ou visitar uma exposição de arte são experiências de linguagem. Concebida como forma de ação e interação no mundo e como processo de construção de sentidos, a linguagem é, portanto, o elo integrador da área. A utilização do termo **linguagens**, no plural, aponta para a abrangência do aprendizado na área, que recobre não apenas a linguagem verbal, mas as linguagens musical, visual e corporal. A integração dos quatro componentes em uma área também busca romper com uma lógica de organização escolar que reforça certa dissociação e hierarquia entre as linguagens, considerando que, na vida social, os sentidos de textos, objetos e obras são construídos a partir da articulação de vários recursos expressivos. (*Id. Ibid.*, p.29).

A segunda referência aparece no capítulo dos objetivos de aprendizagem do componente curricular Educação Física no EF, no âmbito da manifestação corporal ‘Lutas’, dentro do 3º ciclo – 6º e 7º anos, cujo código é LIEF3COA087, assim abordando:

Experimentar diferentes tipos de lutas da cultura brasileira (**Capoeira [grifo nosso]**, Uga-Uga, Luta Marajoara, dentre outras) e realizar, de forma autônoma, uma delas. (*Id. Ibid.*, p.105).

O fato de estar descrito o verbo ‘**jogar**’ em relação à Capoeira, na primeira citação, denota outro caráter expressivo cultural e constitutivo da Capoeira, que ainda é pequeno, frente à sua multidimensionalidade, pois ela não é apenas uma linguagem da educação física, um jogo ou uma luta.

3.3.2 Os saberes escolares e o *locus* curricular da Capoeira na BNCC 2016 (2ª Versão – Educação Básica)

Há cinco citações da unidade de registro ‘saberes escolares’ na 2ª versão da BNCC (BRASIL/MEC, 2016), sendo que algumas se repetem com o mesmo texto (2ª e 4ª, 3ª e 5ª citações), por isso são dispostas a seguir apenas as complementares.

A primeira citação trata da estrutura do componente Educação Física na Educação Básica, abordando sobre as práticas corporais, a organização dos objetivos em ciclos e as dimensões de conhecimento, como se pode conferir no texto abaixo:

A formulação dos objetivos para cada uma das práticas corporais, em cada um dos ciclos, articula, de forma indissociável e simultânea, oito dimensões de conhecimento que permitem a tematização dessas práticas como **saberes escolares (grifo nosso)**: Experimentação, Uso e apropriação, Fruição, Reflexão sobre a ação, Construção de valores, Análise, Compreensão e Protagonismo comunitário. (*Id.*, 2016, p.109)

A segunda citação está relacionada à estrutura do componente curricular Filosofia na Educação Básica, com questões implícitas já na Educação Infantil, conforme é assim expresso:

Pode-se dizer que, em sentido lato, as questões filosóficas estão presentes nos **saberes escolares (grifo nosso)** desde muito cedo, ainda que a Filosofia compareça como componente curricular obrigatório apenas no Ensino Médio (Lei 11684/2008). Suas questões estão implícitas já na Educação Infantil, por exemplo, quando os professores tratam com as crianças da socialização dos espaços comuns por meio de regras de convivência e de jogos, aprendizagens que, mais tarde, serão revisitadas no estudo filosófico da ética e da filosofia política. Também em sentido lato, e das formas mais diversas, essas questões atravessam as duas etapas do Ensino Fundamental, seja no raciocínio lógico-matemático, seja em questões ligadas a relação do homem com a natureza, seja nos estudos históricos sobre a escravidão, sobre as relações de poder e formas de governo. (*Id. Ibid.*, p. 167; p. 635)

No terceiro caso, a citação ‘saberes escolares’ é referida à área das Ciências Humanas, no Ensino Médio, especificamente à disciplina de Filosofia no Ensino Médio, como se evidencia a seguir:

Essa constatação não significa, por óbvio, que a formação filosófica específica possa ser substituída ou entregue a docentes de outros componentes curriculares, mas que a evocação pelos professores de Filosofia do Ensino Médio de sua anterior e implícita presença nos **saberes escolares (grifo nosso)**, pode facilitar uma inserção mais orgânica e integrada do componente no currículo escolar, mais precisamente a mobilização de procedimentos metodológicos e críticos próprios, sem os quais a Filosofia não cumprira seu real papel formativo.(...). (*Id. Ibid.*, p. 167; p. 635)

Quanto à citação da unidade de registro ‘capoeira’, há seis citações dela no documento da 2ª versão da BNCC. Duas dessas citações estão no texto que descreve a estrutura do componente Educação física na educação básica, bem como a organização de seus objetivos em ciclos, por etapa de ensino, no âmbito das práticas corporais, sem ficar explícita uma abordagem cultural.

A primeira citação consta da relevância das lutas brasileiras como patrimônio cultural do Brasil, dentre elas a Capoeira, com a possibilidades de diferentes abordagens temáticas conforme cada região do país, com o foco no direito de acesso dos estudantes às práticas corporais do Brasil, mormente as registradas como patrimônio. Assim se justifica no documento:

Pode-se ver, por exemplo, o caso da capoeira. Na proposta da BNCC um objetivo central das lutas no 3º ciclo aponta que os/as estudantes têm direito a “experimentar diferentes tipos de lutas da cultura brasileira (**Capoeira [grifo nosso]**, Huka-Huka, Luta Marajoara, dentre outras) e realizar, de forma proficiente, uma delas”. Essa indicação pode parecer estranha para muitos, mas por motivos diversos. Para professores de escolas da Bahia, por exemplo, o estranhamento pode estar no fato de a capoeira aparecer “só” no 3º ciclo. Nesse estado, em muitas instituições, essa prática é tematizada desde a Educação Infantil e continua até o Ensino Médio. Para professores de outras regiões do país, o estranhamento pode estar no fato de o documento indicar que os/as estudantes têm direito a um conhecimento que raramente faz parte dos programas escolares. Tanto em um como em outro caso, o mais importante é reconhecer que, apesar de muitos considerarem um desafio introduzir o tema das lutas nas aulas do componente, os/as estudantes têm o direito de ampliar seus conhecimentos sobre essas manifestações. Além de serem parte da cultura corporal de movimento, as lutas acima mencionadas formam um rico patrimônio cultural do país. Portanto, ensiná-las na escola é importante, para que se possa compreender o processo de constituição da identidade brasileira. (*Id. Ibid.*, p. 107-108)

Já a segunda citação exemplifica a organização dos objetivos do ensino da prática corporal **Capoeira** na escola, algo mais palpável para uma discussão sobre os **saberes da Capoeira como saberes educacionais e escolares**, por isso os **saberes básicos**, a partir de Abib (2004) e Heine (2010), devem, como direito, integrar e ser trabalhados no currículo escolar:

A organização de objetivos de aprendizagem por ciclos tanto permite, no caso do exemplo anterior, que as escolas da Bahia continuem a trabalhar **capoeira (grifo nosso)** da maneira que julgam mais adequada, quanto sinalizam para as demais a necessidade de incorporá-la em seus programas (*curriculares – grifo e complemento nosso*). Tanto em um quanto em outro caso, o mais importante é assegurar às novas gerações **a interlocução com saberes básicos sobre essa manifestação (grifo nosso)**, mas sem exigir que todos os estabelecimentos escolares o façam em um mesmo momento e com as mesmas ênfases. (*Id. Ibid.*, p. 108)

Pelo que se evidenciou, até aqui a 2ª versão da BNCC foi a que mais respeitou e valorizou os saberes da Capoeira, tanto que as outras quatro citações aparecem na fundamentação dos objetivos de ensino das Lutas do 4º ao 9º Anos.

O código (EF04EF33) se refere ao objetivo das Lutas do 4º ao 5º anos, ou seja, “experimentar e recriar diferentes lutas presentes no contexto comunitário e regional (ex.: **Capoeira [grifo nosso]**, Briga de Dedo, Queda de Braço, Judô, dentre outros)” (*Id. Ibid.*, p. 251).

O código (EF06EF26) concerne ao objetivo das Lutas do 6º ao 7º anos, sendo “experimentar e recriar diferentes lutas presentes na cultura brasileira e realizar uma delas de forma proficiente (ex.: **Capoeira [grifo nosso]**, Huka-Huka, Luta Marajoara, dentre outras)” (*Id. Ibid.*, p. 388).

No primeiro caso (do 4º ao 5º Ano) há maior amplitude por abranger outras lutas como judô, já neste último (do 6º ao 7º Ano) é mais específico. Interessante é a especificação “de forma proficiente”, mais específica e respeitosa em relação às capacidades (e não ‘habilidades’) dos/das estudantes, do que se fosse usada a terminologia “de forma competente”, voltada a cumprir um padrão de qualidade geral, conforme índices, pois na escola não se visa alto rendimento esportivo, mas o ser integral na sua experiência singular, coletiva e participativa do movimento nas práticas corporais.

3.3.3 Os saberes escolares e o *locus* curricular da Capoeira na BNCC 2017: Educação é a base (Versão Homologada – Educação Infantil e Ensino Fundamental)

Na versão aprovada e homologada da ‘BNCC: educação é a base’ (BRASIL/MEC, 2017) não há sequer uma citação da unidade de registro ‘saberes escolares’. Nesta versão, a etapa do Ensino Médio foi excluída ‘da Educação Básica’, pois diferentemente das duas versões anteriores, não vem referenciado, um retrocesso de vários pontos de vista que não cabe aqui descrevê-los.

Quanto à unidade de registro ‘capoeira’, encontra-se apenas uma (1) citação, conforme se evidencia a seguir, com relação à unidade temática Lutas, com uma nota de rodapé de número 42 esclarecendo que as Lutas esportivas (diga-se: ‘olímpicas!’) são tratadas também na unidade temática Esporte,

A unidade temática Lutas⁴² focaliza as disputas corporais, nas quais os participantes empregam técnicas, táticas e estratégias específicas para imobilizar, desequilibrar, atingir ou excluir o oponente de um determinado espaço, combinando ações de ataque e defesa dirigidas ao corpo do adversário. Dessa forma, além das lutas presentes no contexto comunitário e regional, podem ser tratadas lutas brasileiras (**capoeira [grifo nosso]**, huka-huka, luta marajoara etc.), bem como lutas de diversos países do mundo (judô, *aikido*, jiu-jítsu, *muay thai*, boxe, *chinese boxing*, esgrima, *kendo* etc.). **Nota de rodapé 42 (grifo e acréscimo nosso):** As lutas esportivas também são tratadas na unidade temática Esporte, especificamente no objeto de conhecimento denominado como categoria de esportes de combate. (BRASIL/MEC, 2017, p. 216).

Para o âmbito da inclusão e do desenvolvimento da Capoeira e seus saberes no currículo escolar, na BNCC das ‘competências’ e ‘habilidades’ ficou evidente a redução semântica da unidade de registro ‘capoeira’ em relação às duas versões anteriores (2015; 2016), principalmente em relação à segunda versão.

Quanto à versão mais recente da BNCC específica para o Ensino Médio, encaminhada em abril de 2018 para análise do CNE, não cabe aqui um subcapítulo ou uma seção, até porque não há nenhuma menção das unidades de registro ‘saberes escolares’ ou ‘capoeira’ no documento. Quanto ao fato da Capoeira não ser mencionada para o desenvolvimento das crianças da Educação Infantil ou dos jovens no Ensino Médio, em nenhuma das quatro versões, cabe aqui uma crítica, pois a Capoeira e seus saberes, assim como outros bens do patrimônio cultural, de natureza imaterial do Brasil (samba, frevo, *talian* dentre outros) também são de direito deles.

3.4 SABERES ESCOLARES DE UM CURRÍCULO DEMOCRÁTICO BRASILEIRO

Depois dessas diferenciações sobre como cada uma das quatro versões da BNCC referencia a Capoeira e os saberes escolares, cabe agora ressaltar questões do contexto de produção e aprovação da versão homologada.

É primordial salientar que o conhecimento, na escola, não é uma manifestação neutra e que o currículo é arena de poder. “[...] Terreno fértil de embate” (LOPES, A.R.C., 1999, p. 227) entre conhecimento científico e conhecimento cotidiano (senso comum e saberes populares), o conhecimento escolar é clara manifestação de diferentes saberes sociais.

Frente à BNCC, na forma como foi aprovada às pressas pelo CNE e deixando o Ensino Médio de fora, provou-se que “o discurso dominante – **do governo/MEC – grifo nosso**, se impõe como um discurso homogêneo e uniforme [...]” (*Id.*, p. 227).

A BNCC: educação é a base (2017) homologada pelo MEC e a BNCC: educação é a base Ensino Médio (2018) em análise no CNE, são, na verdade, novos exemplos de ações de um governo aliado aos interesses da economia e não da educação e das pessoas. Tratar desse assunto, em meio ao calor do tempo, não é tarefa fácil mas precisa ser feita, principalmente porque a Capoeira, assim como outras expressões da cultura popular registradas como patrimônio imaterial não receberam a devida atenção, considerando-se que a Lei 10.639/2003, sobre o ensino da cultura e da história africanas e afro-brasileira, é citada, porém o discurso político-pedagógico ficou longe da prática social ao afirmar-se a ‘base’ como ‘nacional’ e para um ‘currículo comum’.

A ideia da BNCC está baseada num conceito de ‘multiplicidade empírica’ (LOPES, A.R.C., 1999, p. 19), por ser um documento que reúne saberes curriculares ‘legitimados’ pelo poder hegemônico que o aprovou, compreendido dentro de uma política de valorização da ‘pluralidade cultural’ (*Id.*, p. 35), numa perspectiva de defesa da unidade de saberes, ou de um ‘saber uno’, o que na verdade é uma realidade monocultural, enaltecendo-se o valor de competências, habilidades e o conhecimento científico tradicional ou conservador, sem espaço para saberes populares, conhecimento cotidiano e conhecimento comum no currículo escolar.

“Apostando na produção contextual do currículo”, em cada escola e rede de ensino, com sua diversidade e pluralidade socioculturais respeitadas e potencializadas no âmbito da gestão democrática, concorda-se com A.R.C. Lopes (2018, p. 26-28. *In*: AGUIAR; DOURADO [Orgs.], 2018) quando a pesquisadora escreve sobre a centralidade e a homogeneização curricular de conceitos/nomenclaturas, conteúdos, estruturas e organização pedagógica, sobre a estrutura e o conteúdo da BNCC aprovada, cuja visão político-pedagógica se dá a partir de um discurso universalista governamental presente no texto da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, preocupado com avaliações externas; sem contar na parte do Ensino Médio, que foi divorciada do todo.

Corroborando com A.R.C. Lopes (2018), Dourado & Oliveira afirmam que “A lógica da diversidade dá lugar a uma perspectiva de uniformização e homogeneização curricular, com a prescrição de currículo mínimo centrado em habilidades e competências, permitindo maior atrelamento da BNCC às avaliações externas”. (DOURADO; OLIVEIRA, 2018, p. 44. *In*: AGUIAR; DOURADO [Orgs.], 2018).

Além disso, observa-se subtração da autonomia, da diversidade e da localidade em detrimento da centralização curricular, cujos planejadores da política federal assumem as definições e os mecanismos de sua implementação por meio do financiamento, da gestão centralizada, da avaliação, da formação de professores, entre outros. (*Id.*, 2018, p. 44. *In*: AGUIAR; DOURADO [Orgs.], 2018).

Por conseguinte,

A BNCC para a Educação Infantil e Ensino Fundamental, aprovada pelo CNE e homologada pelo MEC, apresenta-se, portanto, fragmentada, por excluir o Ensino Médio, e restritiva, à medida que direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento foram reduzidos a uma visão pedagógica centrada na aprendizagem, cuja materialização se expressa por meio de uma relação que subjuga o currículo à lógica da avaliação por desempenho. (*Id. Ibid.*, p. 44).

Apesar da BNCC utilizar os conceitos de ‘interculturalidade’, ‘educação intercultural’ e ‘dimensão intercultural’, principalmente referente às inter-relações linguísticas dos alunos no estudo das linguagens, especificamente aqui Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Artes, essa conceituação não abrange a Educação Física, o que é no mínimo estranho, pois esta área/disciplina escolar também aparece como uma linguagem. Como tematizar a Capoeira como cultural corporal, saúde e qualidade de vida numa perspectiva curricular tão fragmentada?

Na discussão sobre os Estudos Culturais, há diferentes concepções sobre cultura, no entanto, permanece uma ideia comum de pluralidade ou multiculturalidade, sem a necessária interatividade entre os elementos participantes de determinados ações sociais de determinados grupos sociais e indivíduos, ou seja, é possível ser plural, mas sem inter-relações entre os atores envolvidos, o que faz pensar na interculturalidade como caminho possível no currículo escolar, não apenas nas áreas das linguagens conforme está apresentada na BNCC, mas para todas as disciplinas do currículo.

A interculturalidade é um termo originado de intercultura. A intercultura é o campo de debate entre as diferentes concepções e propostas que enfrentam a questão da relação entre processos identitários socioculturais diversos. Por isso, este campo vem se configurando como um objeto de estudo interdisciplinar e transversal, tendo como tema e teoria a complexidade, e não apenas a pluralidade ou a diversidade, além de tematizar e teorizar a ambivalência ou o hibridismo, para além da reciprocidade ou da evolução dos processos de elaboração de significados nas relações intergrupais e intersubjetivas (FLEURI, 2003, p. 22-23).

Stuart Hall (1997, p. 2), ao tratar sobre a centralidade da cultura nos debates em torno das revoluções daquele final de década de 1990, em face do início do segundo milênio,

apontava para a capacidade interpretativa e geradora de sentido dos seres humanos, que, como consequência, constituem as diversas culturas do mundo, por meio de sistemas ou códigos de significado. Esses sistemas/códigos “contribuem para assegurar que toda ação social é ‘cultural’, que todas as práticas sociais expressam ou comunicam um significado e, neste sentido, são práticas de significação”.

Em sua reflexão, Hall (1997, p. 8) aponta para o modo como a cultura chega em cada ambiente da vida dos sujeitos no mundo contemporâneo, ou seja, pela sua ‘centralidade’ na vida de todos e de todas, em todos os espaços, por isso que, tanto a Capoeira, quanto a escola, nenhuma escapa às transformações culturais/das ações sociais do tempo atual, dentre elas a homologação desta BNCC, em pleno início de implantação, certamente com alguns tratamentos plurais da cultura, contudo, ainda duvidosamente implementadora de uma Educação Intercultural em sua profundidade.

Na linha limítrofe entre os multiculturalismos liberal e crítico, o pêndulo pende para um currículo aberto, sim, à diversidade e ao pluralismo cultural, a questões multiétnicas e assimilacionistas, tentando começar um trânsito pelo multiculturalismo interativo, ou seja, pela interculturalidade (CANDAU, 2011, p. 20 *In*: MOREIRA; CANDAU, 2011), todavia sem a criticidade necessária para avançar do ponto “tolerância” obrigatória para o ponto “respeito incondicional” à diversidade.

Da mesma forma que Hall (1997), McLaren (2011) também trata sobre os significados relacionados às transformações das culturas ao abordar acerca do multiculturalismo crítico, apontando a linguagem, com seu papel construtor de sentido à realidade, tendo “[...] a cultura como um campo discursivo múltiplo” (LOPES, A.R.C.; MACEDO, 2011, p. 189), em que a escola tem importante papel “na construção da identidade dos sujeitos” (*Id.*, p. 189). Ou seja, a escola e suas ações se dão na sociedade; suas ações sociais são “transformações culturais” (HALL, 1997, p. 2) e suas ações socioculturais produzem significados, linguagens e discursos com “a promoção deliberada da inter-relação entre diferentes grupos culturais presentes em uma determinada sociedade” (CANDAU, 2011, p. 22 *In*: MOREIRA; CANDAU, 2011).

O enfoque para os conceitos de ‘interculturalidade’, ‘educação intercultural’ e ‘dimensão intercultural’ da BNCC aparece mais no que diz respeito à formação linguística dos alunos, e não relacionado culturalmente a todas as disciplinas do currículo, portanto na perspectiva de um multiculturalismo ‘não-crítico’ e multiétnico por se preocupar em fornecer competências aos indivíduos; para que a BNCC estivesse em consonância com o multiculturalismo interculturalista ou interativo, a ‘interculturalidade’, a ‘educação intercultural’ e a ‘dimensão intercultural’ precisarão “[...] promover uma educação para o

reconhecimento do ‘outro’, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais” (*Id.*, 2011, p. 23 *In*: MOREIRA; CANDAU, 2011).

Na área de Ciências Humanas, por exemplo, esses três (3) os conceitos aparecem em Geografia (territórios, fronteiras) e Ensino Religioso (alteridade, cultura de paz), mas na área de História, nada consta deles. Como tematizar os saberes histórico e espiritual da Capoeira, por exemplo, se ela é indicada por uma obrigatoriedade de lei apenas, apenas no contexto das Lutas? Mas como fica o seu papel linguístico de difusão da Língua Portuguesa em mais de 150 países por meio de suas tradicionais e ancestrais cantigas e de sua Arte musical toda própria? Não, só como Luta e Esporte, não é possível abarcar a sua multidimensionalidade. Com essa breve forma de mostrar algumas inter-relações interculturais integrando conteúdos e disciplinas, segue-se problematizando esses termos que permanecem como signos inócuos até que as comunidades escolares (res)significarem esses três (3) conceitos de acordo com sua realidade.

Inferiu-se dessa conceituação vaga e não fundamentada, que a ideia básica relacionada à interculturalidade no documento da BNCC tem mais a ver com uma justificativa em prol da tolerância de expressões das linguagens, nos diferentes espaços e territórios, para que não haja conflitos, e isso não é o real sentido de interculturalidade para os Estudos Culturais, que no âmbito da teoria curricular pós-crítica admitem que nas inter-relações culturais no espaço escolar haja múltiplos diálogos, inclusive conflituosos, mas a aceitação do diferente e do difuso não é pautada na simples tolerância ou no simples respeito incondicional às diferenças em favor da igualdade, o problema aqui tem a ver com a identificação e o questionamento das relações de poder que instauram as diferenças.

Por fim, a BNCC vai na contramão do Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que na estratégia de número 25 da meta sete (7), tem o seguinte compromisso:

Garantir nos currículos escolares conteúdos sobre a história e as culturas afro-brasileira e indígenas e implementar ações educacionais, nos termos das Leis nos 10.639, de 9 de janeiro de 2003, e 11.645, de 10 de março de 2008, assegurando-se a implementação das respectivas diretrizes curriculares nacionais, por meio de ações colaborativas com fóruns de educação para a diversidade étnico-racial, conselhos escolares, equipes pedagógicas e a sociedade civil. (BRASIL, 2014, Meta 7.25),

Nesse sentido, pergunta-se: quais foram as ações colaborativas das instituições de Capoeira com fóruns de educação para a diversidade étnico-racial? Quando que os conselhos escolares e as equipes pedagógicas estaduais, distrital e municipais foram consultadas sobre a

exclusão do texto da etapa do Ensino Médio da BNCC aprovada sem considerar os jovens no conjunto das ações da Educação Básica? Quem consultou a sociedade civil que também é formada por grupos, escolas, federações e a confederação brasileira de Capoeira, sobre esta “Arte-Luta”, cultura, educação, esporte, lazer, jogo, terapia... profissão, meio de inclusão social, aparecer apenas com o viés “marcial” e “esportivo”? Em que a confederação de Capoeira, as federações, as fundações, os institutos, os núcleos de pesquisa acadêmico-científico, as associações, as escolas e os grupos de Capoeira podem fazer para contribuir nessa luta contra a circularidade dos saberes da Capoeira na escola?

Ainda assim, vai bastar a aprovação do Projeto de Lei (PLC) nº 1966/2015, que está na Câmara dos Deputados, na Comissão de Educação, desde 08/05/2018, para garantir a valorização dos/das mestres/as e professores/as, bem como a inclusão das temáticas da Capoeira no Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola? Este PLC trata do caráter educacional e formativo da Capoeira e autoriza escolas públicas e privadas da educação básica a celebrarem parcerias com entidades que congreguem mestres e profissionais de Capoeira para ensinar a seus alunos essa prática esportiva e cultural.

De fato, o caminho para se garantir a Capoeira para a Educação Infantil, o Ensino Médio e nas áreas onde a BNCC não contemplou por meio de sua organização no PPP da escola, de forma atenta a que os saberes da Capoeira não sejam hierarquizados abaixo de outros saberes também nesses documentos de poder epistemológico, pedagógico e político. Por isso que os saberes da Capoeira, a partir de como ela está minimizada no currículo oficial, à mercê da disciplina de educação física, na prática corporal ‘Lutas’, ficam também minimizados à corporeidade, quando que outras manifestações poderiam estar sendo potencializadas com os educandos. Nesse sentido, os conteúdos históricos, culturais, políticos e sociais da Capoeira, além do debate dos seus saberes, pode permanecer na invisibilidade.

Os saberes escolares, por sua vez, não podem ser hierarquizados em relação a nenhum outro, pois são gerados em diversos contextos historicamente produzidos e com critérios de validade e legitimidade que ganham sentido em meio a embates sociais e processos discursivos. Na relação professor-aluno, os saberes escolares, que são saberes sociais (LOPES, A.R.C., 1999), relacionam-se a todas aquelas realidades de diálogo nas quais interagem a ciência (conhecimento científico), a cultura popular (saberes populares), o senso comum e o cotidiano (conhecimento vivencial diário), compondo o conhecimento escolar, com todos os seus conflitos. O contexto do saber escolar envolve situações pedagógicas de perguntas, da subjetividade do aluno; já o contexto do conhecimento o exercício de responder.

4 CAPÍTULO IV – RELAÇÕES ENTRE SABERES DA CAPOEIRA E SABERES DA ESCOLA

Como último capítulo deste ensaio investigativo, apresenta-se o maior desafio da pesquisa, que é, de posse dos dados e das categorias que emergiram das Análises de Conteúdo, trabalhar as possíveis relações entre saberes da Capoeira e saberes da escola.

Seguindo-se com o método de AC de Bardin (2016), busca-se dar continuidade ao tratamento das informações decorridas dos processos de codificação e categorização das unidades de análise identificadas com os textos de Abib (2004), Heine (2010), Lopes (1999) e Brasil/MEC (2017). O tratamento das informações, pela interpretação das categorias de análise depreendidas já vem sendo feito à medida que a pesquisa tem avançado pela teoria pós-crítica de currículo, com reflexões sobre as manifestações culturais da Capoeira, da escola e do currículo escolar. Para dar início, retomam-se duas questões importantes: Que relações podem existir entre saberes da Capoeira e saberes da escola? Qual o papel efetivo dos conteúdos provindos da Capoeira, articulando-os com os da escola, no currículo escolar?

Outras questões logo surgem, tais como: considerando-se o conhecimento e conhecimento escolar, numa dimensão pós-crítica de currículo, pautada numa perspectiva plural de cultura, e não unitária, estaria o título desta pesquisa condizente com a base teórica que a fundamenta? Ou seja, não caberia chamar o leitor para se colocar “nas rodas dos conhecimentos”, ao invés de “na roda do conhecimento”? Não seria mais adequado chamar o leitor a se colocar “entre saberes das Capoeiras e das escolas”, e não “entre saberes da Capoeira e da escola”? Parecem questões simples ao primeiro pensamento, todavia, são complexas, pois deslocam identidades de um contexto cultural para outro.

Considerando-se documentos oficiais como: 1) Constituição Federal de 1988; 2) Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990; 3) Lei de Diretrizes e Bases – LDB nº 9.394/96; 4) Parâmetros Curriculares Nacionais; 5) Lei Complementar LDB nº 10.639 de 2003; 6) Lei Complementar LDB nº 11.645 de 2008; 7) Plano Nacional da Educação – Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014; 8) Estatuto da Igualdade Racial (EIR – Lei Federal nº 12.288/2010); 9) Texto do Programa Mais Educação Passo a Passo; 10) Série Mais Educação: Cadernos Pedagógicos Mais Educação Sobre Esporte e Lazer – Cultura e Artes; 11) Cadernos de Fundamentos do Programa Segundo Tempo; 12) o Dossiê do IPHAN para a ‘salvaguarda da capoeira como patrimônio cultural imaterial do Brasil’; 13) o Parecer/IPHAN nº 031/08; 14) Projeto de Lei do Senado Federal (PLS) nº 17/2014 e PLC nº 1966/2015 (institui o reconhecimento do caráter educacional e

formativo da Capoeira em suas manifestações culturais e esportivas podendo as entidades de capoeira fazer parcerias com as escolas de educação básica no país); 15) a Base Nacional Comum Curricular (BNCC/2017); dentre outros textos (pesquisas de mestrado e doutorado, artigos, livros e outros materiais), destacam-se as seguintes categorias de análise de significados e/ou concepções sobre a Capoeira, no seu sentido mais amplo enquanto políticas públicas: 1) **educação**; 2) **cultura**, 3) **esporte** e 4) **lazer**, portanto, no que toca à Capoeira como direito social.

Inicialmente, quatro termos precisam ser levados em consideração à Capoeira, os quais são ‘a cultura’, ‘a educação’, ‘o esporte’ e ‘o lazer’, como manifestações culturais da Capoeira, mas que são vivenciadas, cada uma, separada ou conjuntamente, como uma Capoeira específica, no contexto das relações sociais em que o sujeito se identificar com uma ou mais dessas representações, não de forma fixa e acabada, e sim na descontinuidade que vai gerar um novo conceito de Capoeira, uma nova relação com os seus saberes, em nível subjetivo de sua experiência de Capoeira, em constantes transformações e hibridizações culturais nas relações com outros sujeitos.

Na escola, ou melhor, nos espaços escolares das escolas, onde ocorrem as relações entre saberes sociais, como na Capoeira, também há situações de mudança. Conforme Antonio Viñao, referindo-se a diferentes tipos de mudanças nas instituições escolares, como administrativas, curriculares e diretivas, elas têm uma relação íntima com mudanças socioculturais e políticas externas. Por isso afirma: *“Así pues la institución escolar, los sistemas educativos, cambian. En estos cambios se aprecian diferentes tipos de relaciones tanto con dichos aspectos externos como con los internos”*³⁵. Para sejam compreendidas essas mudanças nas escolas e nos sistemas educativos, portanto nos currículos escolares, é precisa dar atenção ao tipo de mudança ocorrida ou em curso na sociedade, a fim de se poder explicar as diferenças que tais mudanças reservam em cada contexto. (VIÑAO, 2000, p. 5).

Nos termos de Apple (2011), “a educação está intimamente ligada à política da cultura” (p. 71), e esta ligação íntima denota uma relação, um laço próximo. Os saberes da Capoeira conforme Abib (2004) e Heine (2010), são possibilidades temáticas e de conteúdos para a formação de professores e de mediação epistemológica escolar, ‘do conhecimento escolar’ (LOPES, A.R.C., 1999), contudo, esse processo se torna mais difícil do que historicamente já tem sido, em face da BNCC (BRASIL/MEC, 2017) que reduziu o espaço da

³⁵ Tradução livre do pesquisador: “Então a instituição escolar, os sistemas educacionais, mudam. Nessas mudanças, diferentes tipos de relacionamentos são apreciados, tanto os com aspectos externos quanto com os internos. Essas diferenças estão relacionadas, por sua vez, ao tipo de mudança e também oferecem lições diferentes”.

Capoeira e suas manifestações multidimensionais a uma unidade, ou conteúdo componente da educação física, denominada ‘Lutas’. A BNCC e o panorama político neoliberal e neoconservador se configuram, nos dizeres de Viñao, como *câmbios con aspectos externos*, cuja impacto já começa a ser sentido tanto econômica, como política, quanto pedagogicamente nas escolas.

Deveras, a BNCC impacta também a Capoeira, com uma luta necessária a ser travada nos próximos anos pelos educadores mestres e mestras de Capoeira, pois de um lado há um Senado que reconheceu na forma do Projeto de Lei nº 17/2014 e ampliou a atuação dos docentes da cultura da Capoeira para dentro das escolas, processo este que também está na Câmara dos Deputados, e de outro lado há um governo que reduz o campo de trabalho desses docentes, de forma oficial, pela BNCC.

Entre esses paradoxos, próprios do sistema capitalista em crise, é preciso aprofundar aqui as relações pedagógico-epistemológicas depreendidas acerca dos saberes da Capoeira e saberes da escola, cujo campo de efetivação foi possibilitado por A.R.C. Lopes (1999) e sua abordagem plural de cultura e de saberes inter-relacionados na escola, ou seja, o campo dos saberes populares, que integram a cultura popular de uma dada comunidade ou regionalidade, cujas modalidades de educação são mistas e híbridas, portanto dinâmicas e relacionais, valha dizer, em meio a processos informais e não-formais de mediação.

4.1 SABERES DA CAPOEIRA NO CURRÍCULO ESCOLAR: RELAÇÕES ENTRE CULTURA E EDUCAÇÃO

A Capoeira como **cultura**, na forma como é apresentada na Seção III do Estatuto da Igualdade Racial (BRASIL, 2010, p. 05), em seu Art. 20, em observância aos termos do Art. 216 da Constituição Federal (COLETIVO DE AUTORES, 2011, p. 71-72), atribui que “O poder público garantirá o registro e a proteção da Capoeira, **em todas as suas modalidades**, como bem de natureza imaterial e de formação da identidade cultural brasileira”, uma garantia que afirma a liberdade do educador e da educadora, do educando e da educanda capoeiristas em expressarem sua corporeidade por meio dos gestos, dos movimentos, dos golpes, das cantigas, da música e dos demais conteúdos que compõem o conjunto epistemológico da capoeira, em sua relação com os saberes informais/não-formais e formais, dentro e fora do espaço escolar.

Mais que conteúdos de transmissão, portanto, os saberes sociais das relações – Capoeira-escola-currículo-espaço escolar – são instâncias epistemológicas problematizadoras

que buscam contribuir para a formação da identidade de cada sujeito e de cada coletivo nas relações interculturais na escola, em seus processos formais e tradicionais que passam a ser contestados pelos modos e comportamentos dos saberes da cultura popular.

De acordo com Giroux e Simon (2011),

A cultura popular e a pedagogia representam importantes terrenos de luta cultural que oferecem não apenas discursos subversivos, mas também relevantes elementos teóricos que possibilitam repensar a escolarização como uma viável e valiosa forma de política cultural. (2011, p. 111-112).

Ao se repensar essa escolarização, repensa-se o currículo, o planejamento, o projeto político-pedagógico, as práticas pedagógicas de sala de aula e, em meio a esses fatores, repensa-se o que é conhecimento, o que é saber, o que é cultura. Além disso, nesses pensamentos retroativos, mas ativos, repensa-se a identidade cultural de cada escola, de cada professor, de cada aluno e aluna, a identidade do currículo, a identidade sociocultural de cada sujeito desse processo, transformando-se significados e sentidos de linguagens e discursos.

Neste momento de buscar relações entre saberes da Capoeira e saberes da escola, já anunciados por meio dos saberes da cultura popular, compreende-se o conceito dessa cultura em suas lutas por significação, enquanto contestação cultural “frente a imposições de significados que sustentam os interesses de grupos dominantes e mais poderosos” (NEIRA; NUNES, 2009, p. 196).

Nesse contexto, a compreensão de cultura aqui está relacionada na sua grande capacidade de abarcar todos os contextos e aspectos da existência humana. Não é mais possível identificar cultura apenas ao saber acumulado e transmitido, ou ao que já foi produzido esteticamente, intelectual e espiritualmente pelo ser humano. A cultura é o lugar das relações sociais, de encontros e desencontros, de saberes e práticas sociais.

Com o aporte teórico de Neira (2009), fundamentado em Hall (1997) e outros estudiosos da cultura, compreende-se que a cultura “constitui-se em uma relação social, configurando-se como um terreno de confronto entre diversas práticas de significação que buscam validação e reconhecimento” (NEIRA; NUNES, 2009, p. 196), sempre havendo um jogo de poder cultural e simbólico (*Id.*, 2009, p.197).

Em meio a uma luta não mais física, a cultura passa a ser um campo contestado pelo simbólico e o discursivo, características que contribuem para a cultura corporal ser compreendida como “uma dimensão de território em conflito, e expresso na intencionalidade comunicativa do movimento humano”. (*Id. Ibid.*, 2009, p.197).

Pela leitura de Hall (2006, p. 9), pode-se compreender que, desde o princípio moderno do *cogito* cartesiano, o sujeito aprendeu que era uno (indivíduo – não dividido), centro de toda a atividade de significação do mundo, na aplicação de métodos e na organização de sistemas lógicos e de regras, o que o conduziu a um saber científico com o único *status* de ‘unicamente o legítimo’, dentre as outras formas de saber, povoando os pensamentos de outros sujeitos que decidiram, a ferro e fogo, em nome de uma Corte ou de Deus, colonizar os povos das Américas e outros povos. Já num contexto mais urbano e contemporâneo, certos valores são impedidos a esse sujeito de deixar o jugo que o oprime e o faz permanecer no individualismo, distante de sua individualidade.

Segundo nos alerta Velho (1981), ao tratar sobre individualismo e cultura, “a ambigüidade hierarquia-individualismo e o autoritarismo do Estado combinam-se para impedir o florescimento da noção de cidadão. Na prática internalizamos valores hierarquizantes mesmo enquanto membros de setores ditos mais progressistas e liberais” (p. 148). A hierarquização não acontece apenas no âmbito moral, mas também nos saberes.

Mas esta identidade unificada do sujeito moderno entrou em crise, isto é, foi descentrada, deslocada ou fragmentada. Hall, no seu livro ‘A identidade cultural da pós-modernidade’ (*Id.*, 2006, p. 7-13), trata dessas questões, partindo do próprio conceito de identidade, bem complexo, colocando-o em questão, e a partir disso desenvolve três concepções de identidade que são relacionadas a três tipos de sujeito, o do Iluminismo (pessoa totalmente centrada, unificada), o sujeito sociológico (pessoa cujo ‘eu’ interage com a sociedade, a cultura, os valores), e o sujeito pós-moderno (pessoa cuja identidade não é fixa, essencial ou permanente).

O que mudou decisivamente nesse processo de décadas de “exploração colonial das mais diferentes culturas” foi a noção de que a pessoa nascia com sua identidade pronta, inata, que constituía a sua unidade, ou a sua personalidade, sendo verdadeiro o contrário dessa proposição. “Assim, a identidade é realmente algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento” (*Id. Ibid*, p. 38).

Em outras palavras, identidade vai sendo formada ao longo da vida, é um processo. Pensando em cultura e em educação, muitas expressões e/ou formas modernas que persistem nas relações entre sujeitos, são expressivamente verticalizadas, hierarquizantes; isso indica domínio de uma identidade cultural sobre outra, o que fica claro toda vez em que há algum tipo de poder disciplinar corporal, ideológico ou linguístico, procurando manter a vida dos sujeitos sob estrito controle (*Id. Ibid*, p. 42).

Com essas mudanças ou transformações, cai por terra a ideia imaginária de ‘nação’ ou de qualquer outra cultura ou saber que se considere mais puro ou único. Segundo Hall, “uma cultura nacional é um discurso – um modo de construir sentidos que influencia e organiza tanto nossas ações quanto a concepção que temos de nós mesmos (...)” (*Id. Ibid*, p. 50). E completa: com a globalização, “somos confrontados por uma gama de diferentes identidades (...)” (*Id. Ibid*, p.75).

Devido a tais contextos que vão se transmutando, ocorre o fortalecimento de identidades locais e o surgimento de novas identidades, devido a um processo de dispersão ou de diáspora de identidades culturais de um lugar para outro, ocorrendo a fusão entre diferentes tradições e culturas, uma dialética de identidades.

Esse processo culmina em novas culturas ou identidades “híbridas”, com algumas das tradições, das linguagens e das histórias particulares pelas quais foram marcadas (*Id. Ibid.*, p. 83-92). Exemplo disso, pode ser a própria Capoeira, que, nesse contexto plural, é sofreu processos diferentes de identificação, a partir de buscas culturais identitárias de seus sujeitos, conforme seus contextos sociais, que se referiram desde o início do século XX, por diferentes nomenclaturas, quais sejam: Capoeiragem, Gymnástica Brasileira (1907), Gymnástica Nacional (Capoeiragem) (1928), Luta Regional Baiana (1932), Luta Brasileira (1933), Capoeira Angola (1941), Capoeira Regional, Treinamento da Capoeiragem (1945), Capoeira Baiana, Luta Nacional (1953), Capoeira Carioca, Capoeira Paulista, Somaterapia, Capoterapia, Capoeira Contemporânea, Capoeira Gospel, dentre outros exercícios simbólicos.

Diante de tantas mudanças, seria mesmo mais adequado tratar de Capoeira (s), pois não há uma unidade, apesar de algumas tentativas frustradas de fazê-lo com os Congressos Nacionais Unitários de Capoeira (último em 2015), normalmente conduzidos por sujeitos com interesse menos intercultural e mais esportivo-lucrativo, sob égide de interesses na criação de um Órgão regulador, ao que a grande maioria dos capoeiristas se posiciona contra. Dizer ‘Capoeiras’ também tem sentido se consideradas suas múltiplas expressões, como as apresentadas no início desta discussão: cultura, educação, esporte e lazer.

A Capoeira é diversa, as Capoeiras são diferentes, mas são todas Capoeira (s), diversas em cada diferença, ainda mais específicas na forma de cada mestre/a, com seu saber ancestral, transmitir-mediador o (s) seu (s) conhecimento (s). Com diferentes e novas identidades culturais, surgem múltiplas culturas e diferentes identidades.

Para continuar esta reflexão sobre relações entre saberes (Capoeira-escola / escola-Capoeira), é preciso pensar as inter-relações entre cultura (s) e educação, entre educação e cultura (s). “A relação entre educação e cultura (s) nos provocam a nos situar diante das

questões colocadas hoje pelo multiculturalismo no âmbito planetário e de cada uma das realidades nacionais e locais em que vivemos” (CANDAU, 2011, p. 17 *In*: MOREIRA; CANDAU [orgs], 2011).

Nessa relação, pensar uma educação de identidade intercultural, ou com um currículo intercultural, também precisa refletir sobre ‘interculturalidade’, o que não aconteceu na BNCC, como já pontuado ao final do capítulo III.

A interculturalidade, ou multiculturalismo aberto/interativo (CANDAU, 2011, p. 20 *In*: MOREIRA; CANDAU [Orgs.], 2011), é o contexto conceitual ao qual as relações entre saberes da Capoeira e saberes da escola se coloca nesta pesquisa, porque a interculturalidade é um processo que se articular melhor com políticas de igualdade, equidade e identidade (*Id.*, 2011, p. 22). A perspectiva intercultural que mobiliza as relações entre saberes Capoeira e da escola está em sintonia com a perspectiva intercultural de Candau, que “quer promover uma educação para o reconhecimento do ‘outro’, para o diálogo entre diferentes grupos sociais e culturais” (*Id. Ibid.*, p. 23).

Essa reflexão de Candau, ao tematizar os intercâmbios dinâmicos entre culturas para dirimir desigualdades está em consonância com A.R.C. Lopes (1999), que parte de uma perspectiva pluralista de cultura no tratamento valorativo dos saberes aos quais o conhecimento escolar se constitui (científico/erudito/acadêmico e cotidiano [senso comum e saberes populares]), portanto, dos saberes escolares, também em consonância com a perspectiva do ‘diálogo de saberes’ da cultura popular de Abib (2004) e do ‘encontro de saberes’ populares e acadêmicos de Heine (2010).

Nas reflexões de A.R.C. Lopes (1999), além de A.R.C. Lopes e Macedo (2010; 2011), aparece o conceito de seleção cultural em relação aos saberes que são escolhidos por determinados sujeitos para integrarem o currículo e serem ensinados na escola.

A seleção cultural é um processo definidor da cultura e da ideologia dominante (cultura, saber e conhecimento), nem sempre científica, erudita ou universal, passível de questionamento e diálogo. É quando os textos de A.R.C. Lopes e Macedo, Moreira e Candau, Neira e Nunes, Hall e Giroux, T.T. Silva e McLaren, dentre outros, realizam um diálogo, dinamizados pelos Estudos Culturais, reconhecendo que o processo da seleção cultural de saberes do currículo precisa ser confrontado com uma razão plural, histórica e descontínua.

Com o apoio de Hall (1997), esta pesquisa entende o conceito de cultura “como uma condição constitutiva da vida social, ao invés de uma variável dependente, provocando, assim, nos últimos anos, uma mudança de paradigma nas ciências sociais e nas humanidades, que passou a ser conhecida como a ‘virada cultural’” (p. 13).

Estudos de Zygmunt Bauman (2011), como ‘Ensaio sobre o Conceito de Cultura’, apresentam análises das transformações no entendimento do conceito de cultura na era moderna e no contexto pós-moderno, como a superação necessária da compreensão de cultura dos séculos XVIII e XIX, diante de uma modernidade líquida, da globalização e da mundialização da cultura, na sua forma física das migrações corpóreas e na sua forma digital, pelo que os conceitos das culturas migram de um lugar ao outro.

Assim como Hall (1997) fala da ‘virada cultural’ no final da década de 1990 que antecedeu o novo milênio, Bauman (2011) trata da ‘culturalização da natureza’, processo originado ao final do século XX. Para o sociólogo, a cultura compõe uma autoconsciência da sociedade moderna, tendo como conteúdos de debate temas como sistema, matriz, identidade, relatividade, universalidade dos homens, conceito, conceito hierárquico, conceito diferencial, conceito genérico, estrutura, condição ontológica e epistemológica da estrutura, síntese do projeto estruturalista, práxis e outros, numa tendência de dualidade entre cultura e natureza ou de naturalização da cultura.

É uma espécie de paradoxo o fato de que a desconstrução do conceito de cultura tenha acabado por vir na onda da “culturalização” das ciências sociais. [...]. Só na segunda metade do século XX, de modo gradual, porém contínuo, essa tendência começou a se inverter: havia chegado a era da “culturalização” da natureza. (BAUMAN, 2011, p. 7-8).

Com essas mudanças, abriu-se espaço para a liberdade e a autoafirmação, devendo o conceito de cultura “[...] significar, a um só tempo, o mecanismo que permitia o emprego dessa mesma liberdade para limitar o escopo, cercar escolhas potencialmente infinitas num padrão finito, compreensível e administrável” (*Id.*, 2011, p. 9). Ademais, “a ideia de ‘cultura’ serviu para reconciliar toda uma série de oposições enervantes pela sua incompatibilidade ostensiva” (*Id.*, *Ibid.* p. 9), ou seja: “entre liberdade e necessidade, entre voluntário e imposto, teleológico e causal, escolhido e determinado, aleatório e padronizado, contingente e obediente à lei, criativo e rotineiro, inovador e repetitivo” (*Id.*, *Ibid.*), aspectos de um estruturalismo que precisava ser superado, um paradoxo “entre a autoafirmação e a regulação normativa” (*Id.*, *Ibid.*), ainda presente em sistemas tradicionais conservadores de representação e significação de mundo, cujo entendimento de cultura caminha para uma constante tentativa de homogeneização por parte dos detentores do poder hegemônico.

Referenciando Edward Said (1993), Eagleton (2003), filósofo e sociólogo inglês, na sua obra “A ideia de cultura”, levanta a questão sobre a interligação entre todas as culturas, afirmando que Said sugere que nenhuma cultura “é singular e pura, todas são híbridas,

heterogêneas, extraordinariamente diferenciadas e não monolíticas” (EAGLETON, 2003, p. 28), possivelmente para afirmar e questionar a ideia fixa e individualista de que “pluralismo pressupõe identidade, tal como hibridação pressupõe pureza” (*Id.*, 2003, p. 28), lembrando “que nenhuma cultura humana é mais heterogênea do que o capitalismo” (*Id. Ibid.*, p. 28), sendo este mesmo capitalismo uma instância invisível mas com tamanha materialidade a ponto de possibilitar a sensação de liberdade e escolha nos atos cotidianos de consumo, ao mesmo tempo em que aprisiona o sujeito alienando-o da compreensão das guerras culturais entre culturas marginais e cultura hegemônica.

Com a defesa da pluralidade cultural, A.R.C Lopes (1999, p. 35; p. 153; p. 158; p. 224) questiona a falsa unicidade e a falsa homogeneização epistemológica dos saberes e apresenta o conceito de pluridisciplinaridade (*Id.*, 1999, p. 226), atenta à dinâmica constitutiva do conhecimento escolar a partir de múltiplas inter-relações pedagógicas, epistemológicas, políticas e culturais, entre diferentes culturas, no espaço escolar, que se expressam cotidianamente em meio à uma contínua tensão entre disciplinaridade e interdisciplinaridade. A autora entende, bem como esta pesquisa, que o processo crescente da mundialização da cultura (*Id. Ibid.*, 1999, p. 86), em nome de uma sociedade consumista e massificada, permanece firme a tendência de homogeneizar a cultura (diga-se: científica, acadêmica, erudita, comum, cotidiana ou popular... conforme o ponto de vista do interesse hegemônico econômico-político), negando-se a pluralidade, pela própria utilização de discursos em favor da diversidade, configurando-se como em múltiplos mecanismos simbólicos de dominação.

A perspectiva pluralista de cultura, identificada com uma educação intercultural, é fundamental para uma análise que considere as características do conhecimento escolar e de outros saberes sociais em suas singularidades, não como partes de um todo único.

Das compreensões de cultura e educação, com os prefixos *inter*, *multi* e *pluri*, constituem-se algumas das possíveis relações pedagógico-epistemológicas entre saberes da Capoeira e saberes da escola, no espaço escolar. Como o esporte e o lazer também se constituem nas relações sociais e são práticas culturais, são outras duas instâncias dinamizadas nessas relações interculturais no espaço escolar na contemporaneidade, não sem poucos conflitos teóricos, constituindo-se possibilidades problematizadoras das relações de poder no currículo da Educação Física, por exemplo, por meio da compreensão pós-crítica de currículo no campo da (s) cultura (s) corporal (ais), bem como dos conceitos de saúde (mental, física e social), bem-estar e qualidade de vida.

A BNCC aprovada é exemplo de um documento arbitrário e ideológico neoliberal em favor do mercado, isto é, da hegemonia do desenvolvimento econômico e da Cultura, com

uma concepção homogeneizadora e unificadora de saber e de conhecimento nos moldes tradicional e instrumental, constituído sobre a usurpação de conceitos engendrados por teóricos da teoria crítica e pós-crítica de currículo e dos estudos culturais, como artimanha estratégica de manutenção da estrutura socioeconômica vigente, que culpabiliza professores, alunos e escolas pelos baixos índices de desempenho escolar, quando governos, ao invés de garantir “as bases” de condições da formação profissional docente, melhores salários e investimento em pesquisa, prefere ditar as normas do que deve ser ensinado e aprendido, de forma verticalizada³⁶.

Entrando mais especificamente no campo educacional da Capoeira, portanto mais a fundo no currículo, é preciso fazer algumas considerações acerca de três instâncias educacionais, ou modalidades de educação (educativas), nestes termos: educação informal, educação não-formal e educação formal.

As práticas socioculturais da Capoeira transitam e, muitas vezes, se fixam em meio a diferentes modalidades de educação, em diferentes espaços e tempos, inclusive no espaço escolar. Segundo Ana Bruno (2014), em estudo no qual trabalha sobre 3 (três) modalidades de educação, houve a emergência da tipologia ‘educação formal, educação não-formal e educação informal’, como uma trilogia, a partir de estudos críticos da “supremacia da visão escolarizada da educação” (p.12), frente ao crescimento de processos educativos não-formais, fenômeno que se originou “nas práticas emergentes de educação de adultos no período pós 2ª guerra mundial” (BRUNO, 2014, p. 12).

O entendimento da educação como um processo amplo e abrangente e a importância de se equacionarem diferentes modalidades educativas presentes nas práticas sociais, como forma de contornar a hegemonia da forma escolar, permitiu a emergência de uma tipologia de modalidades educativas referidas como educação formal, não formal e informal. (*Id.*, 2014, p. 12).

³⁶ Para aprofundar a compreensão dos posicionamentos contrários à versão aprovada e homologada da BNCC para Educação Infantil e Ensino Fundamental, bem como à versão separada que trata apenas do Ensino Médio, em análise pelo CNE desde abril de 2018, indica-se a leitura de documentos publicados atualmente, tais como: a) AGUIAR, M.S.; DOURADO, L.F. (Orgs.). A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas, livro publicado em meio digital pela Associação Nacional de Políticas e Administração da Educação (ANPAE), 2018, que pode ser acessado pelo *link* <http://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>; b) documento conjunto da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e a da Associação Brasileira de Currículo (ABdC), em audiência no CNE, o qual pode ser acessado pelo *link* http://www.anped.org.br/sites/default/files/images/anped_abdc_contrabncc-emago2018final.pdf, pelo qual essas duas importantes instituições se manifestam contrariamente ao documento orientador de políticas para Educação Básica/Ensino Médio apresentado pela SEB/MEC, como Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio.

Em Gohn (2006b) estas modalidades educativas são compreendidas como áreas do conhecimento ainda em construção, numa delimitação teórica a partir da definição de campos de ação e atributos. (*Id. Ibid.*, p. 12).

Trazendo para perto o debate ocorrido em Évora, Portugal, no ano de 2012, com o tema “A educação formal, não formal e informal em Évora, Cidade Educadora”, do ciclo de debates “Habitar a Cidade, Construir Espaço Público”, organizado pelo CIDEHUS (Centro Interdisciplinar de História, Culturas e Sociedades) e pelo Departamento de Filosofia da Universidade de Évora, é preciso entender que “(...) a educação informal ocorre de forma espontânea na vida do dia-a-dia através de conversas e vivências com familiares, amigos, colegas e interlocutores ocasionais” (UNIVERSIDADE DE ÉVORA, 2012, p.1 *apud* CHAGAS, 1993, p.2).

É nesse sentido que se desenvolveu, em termos gerais, a capoeira/capoeiragem dos meios urbanos do século XVIII e XIX, até mesmo das duas primeiras décadas do século XX, em cidades como Salvador-BA, Recife-PE e Rio de Janeiro-RJ, do encontro de capoeiras/capoeiristas ‘interlocutores ocasionais’ que se encontravam na folga do trabalho da estiva nos portos, por exemplo, enquanto esperavam os carregamentos dos navios. Como prática social, portanto, caracterizou-se mais como uma educação informal no início de seu desenvolvimento, também no campo, entremeio aos encontros de ócio após o trabalho no engenho de cana; tratou-se de uma educação informal pois seu ensino não era intencional e sistematizado, bem como era fora do ambiente das unidades de ensino. Via de regra, originariamente, a capoeira era aprendida nas ruas, nas praças, com a reunião de capoeiras/capoeiristas para compartilhar saberes ancestrais nos seus círculos, segundo sua identidade e a tradição de sua cultura popular. Nessa época, aprendia-se capoeira por “oitiva”, isto é, pela observação dos mais velhos jogando a capoeira; ou com o mestre, quando este pegava o aprendiz pela mão e começava a lhe ensinar os movimentos da arte-luta-dança, cada qual com seu olhar, seu jeito de falar, sua forma peculiar de ensinar herdado dos mais antigos, num processo de socialização.

A educação informal, portanto, é – **“(...) aquela que os indivíduos aprendem durante o seu processo de socialização – na família, bairro, clube, amigos, etc. – carregada de valores e culturas próprias, de pertencimento e sentimentos herdados – (grifo nosso)”** (BRUNO, 2014, p.12 *apud* GOHN, 2006b, p.28); ou seja, é relacionada “às aprendizagens realizadas em contextos de socialização (família, amigos, comunidade)”. (BRUNO, 2014, p.12 *apud* Trilla-Bernet, 2003). Nessa perspectiva, Palhares e Afonso, dialogando com Gohn (2006a, p.3), chamam a atenção para a importância de uma educação

social, que “pode ser considerada como fazendo parte de um amplo quadro de intervenção social nas suas diversas dimensões e contextos não formais” (RIBEIRO, p. 828 *In*: PALHARES; AFONSO, 2013), estando a educação informal “intimamente relacionada com os processos de socialização na família e interações de proximidade (pares, vizinhos) carregados de valores próprios” (*Id.*, 2013, p. 828), o que reitera seu caráter de aprendizagem no cotidiano do convívio social.

Voltando ao contexto da Capoeira, à medida em que foram surgindo, também no âmbito urbano, daí a relevância do espaço da cidade, as escolas, as agremiações, as associações e/ou os grupos de Capoeira, com métodos de ensino e organização de uniformes para prática cultural e esportiva, com produções artísticas e artesanais, além de materiais produzidos por capoeiristas com conteúdo de ensino e pesquisa, como os de Annibal Burlamaqui (Zuma), Manoel dos Reis Machado (Mestre Bimba) e Vicente Ferreira Pastinha (Mestre Pastinha), então o ensino e a aprendizagem da Capoeira passaram a ter o caráter de uma educação não-formal.

A partir das primeiras décadas do século XX, ficaram nítidas as diferentes intencionalidades relacionadas às práticas socioculturais da Capoeira, que saíram das ruas para recintos fechados (clubes, centros culturais, esportivos e comunitários, academias, escolas e universidades), onde conviviam e ainda convivem pessoas de todas as faixas etárias. Além disso, a perspectiva da Capoeira como educação não-formal foi se fortalecendo quando temáticas atreladas a ela, à cultura popular, a questões étnico-raciais e à cultura afro-brasileira passaram a integrar textos de legislações e de documentos oficiais que reconheceram seu caráter formativo como educação, cultura, esporte e lazer; isso se fortaleceu e se ampliou com o reconhecimento da Capoeira como patrimônio cultural imaterial, iniciando-se um novo processo de compreensão das suas ‘formas’ educativas.

A educação não-formal engloba “todos os processos educativos estruturados e intencionais que ocorrem fora da escola” (BRUNO, 2014, p.12 *apud* Trilla-Bernet, 2003). Ademais, “– a educação não formal é aquela que se aprende no “**mundos de vida**”, via os processos de partilha de experiências, principalmente em espaços e acções colectivas quotidianas – (grifo nosso)”. (BRUNO, 2014, p.12-13 *apud* GOHN, 2006b, p.28). De fato,

A educação não formal processa-se fora da esfera escolar e é veiculada pelos museus, meios de comunicação e outras instituições que organizam eventos de diversa ordem, tais como cursos livres, feiras e encontros, com o propósito do ensinar ciência a um público heterogéneo. A aprendizagem não formal desenvolve-se, assim, de acordo com os desejos do indivíduo, num clima especialmente concebido para se tornar agradável. (UNIVERSIDADE DE ÉVORA, 2012, p.1 *apud* CHAGAS, 1993, p.2).

Em Abib (2004), é feita a defesa da educação não-formal como a mais viável para a efetivação de projetos pedagógicos para as culturas/classes populares (p. 151; 154-155). “Essa é sem dúvida, uma possibilidade muito importante de utilização da capoeira e do samba enquanto processos educativos voltados às camadas menos favorecidas da sociedade”. Havendo diversos projetos relacionados às culturas populares do samba, do carnaval, da Capoeira, dentre outras. “E o enfoque central de grande parte desses cursos é, diferentemente da maioria das escolas formais, a realidade sócio-cultural-econômica da comunidade”.

A educação não-formal é, portanto, hoje, em nossa opinião, a possibilidade mais concreta de implantação de projetos pedagógicos que possam atuar diretamente na melhoria da qualidade de vida desses sujeitos, bem como no sentido da sua conscientização política, fator essencial para que esses indivíduos possam adquirir autonomia e emancipação social, na busca de construir uma vida digna para si e para os seus. (ABIB, 2004, p.161).

Nessa realidade específica da formação em Capoeira, cada entidade ou grupo de Capoeira, para a continuidade dos saberes pelos quais é guardião, organiza seus eventos e promove, com ou sem apoio governamental, todos os meses do ano, o ano todo, nos mais de 150 (IPHAN) / 160 (UNESCO) países em que ela já está presente, diversos cursos e encontros de formação inicial e continuada aos capoeiristas afiliados, perpetuando-se, assim, diferentes práticas sociais que o patrimônio cultural imaterial da Capoeira encerra, nas suas formas não-formais de ensino e aprendizagem sociocultural.

Já no caso da educação formal, trata-se daquela modalidade educativa que “– é **desenvolvida nas escolas, com conteúdos previamente demarcados – (grifo nosso);** (BRUNO, 2014, p.12 *apud* GOHN, 2006b, p.28), isto é, está associada “ao ensino regular” (BRUNO, 2014, p.12 *apud* Trilla-Bernet, 2003),

A educação formal caracteriza-se por ser altamente estruturada. Desenvolve-se no seio de instituições próprias — escolas e universidades — onde o aluno deve seguir um programa pré determinado, semelhante ao dos outros alunos que frequentam a mesma instituição. (UNIVERSIDADE DE ÉVORA, 2012, p.1 *apud* CHAGAS, 1993, p.2).

O fato da Capoeira ter adentrado espaços de ensino formal como escolas, institutos, faculdades, centros universitários e universidades ainda não a caracteriza como um tipo de educação formal, por si só. Nos termos de Abib (2004),

a educação formal ainda carece de uma visão mais ampliada sobre a importância das referências provenientes do universo da cultura popular, cujos elementos são tratados de forma “folclorizada” e, na maioria das vezes, preconceituosa, em grande parte os programas desenvolvidos nas redes pública e privada de ensino em nosso país. (*Id.*, 2004, p. 126).

De acordo com A.R.C. Lopes (1999), há conhecimentos e saberes que sobre o preconceito quanto à sua legitimidade, uma condição tradicionalmente criada por estabelecimentos de educação formal, como universidades, institutos e escolas, públicas e privadas. A evidência lacunar do espaço escolar abriga a Capoeira como possibilidade temática de conteúdo.

O maior ou menor acesso ao conhecimento é, assim, definidor da diferenciação entre classes. Ou seja, o incremento da diferenciação entre os conhecimentos é condição necessária para que certos grupos tenham seu conhecimento legitimado como superior ou de alto valor. Como afirma Young, esse alto valor é institucionalizado pela criação de estabelecimentos de educação formal, com o objetivo de transmitir esse conhecimento para grupos especialmente selecionados na sociedade. (LOPES, A.R.C., 1999, 185-186)

“Para Bernstein, o conhecimento educacional formal encontra sua realização através de três sistemas de mensagem – currículo, a pedagogia e a avaliação(…)” (SILVA, T. T., 2014, p. 71). Quando a Capoeira passou a integrar os currículos escolares e acadêmicos, seja como disciplina curricular de um curso de Educação Física, História ou Artes, seja como projeto escolar extracurricular ou de extensão universitária, ainda como temas e/ou conteúdos de estudo, constando em projetos político-pedagógicos, ou seguindo um planejamento de ensino, então, nestes casos, a Capoeira chegou a outro patamar educativo, ou seja, à educação formal, sendo este o campo no qual esta pesquisa objetiva investigá-la, sem, é claro, desmerecer os âmbitos informal e não-formal de sua constituição, considerando que ela se trata de um fenômeno sociocultural no qual estão integradas crianças, jovens e adultos num trabalho educativo individual, coletivo e comum.

De acordo com Bruno, apoiada em LaBelle (1982), Trilla-Bernet (2003), Rogers (2004) e Rothes (2005), “uma abordagem compartimentada poderá não servir como instrumento de reflexão e análise da diversidade e amplitude dos processos educativos em que participam crianças, jovens e adultos” (2014, p.12), por isso, os aspectos informais, não-formais e formais da pedagogia da Capoeira tem cada qual suas características e trabalhos educativos específicos, nas diferentes manifestações de Capoeira.

Conforme L.L.O. Lima, “o trabalho educativo é uma atividade exercida pelo conjunto de membros de uma sociedade. Todos educam e são educados, (...)” (*apud* BRANDÃO, 2005 *In*: PALHARES; AFONSO, 2013, p. 806).

Por assim dizer, esta pesquisa, na investigação das possíveis relações pedagógico-epistemológicas entre saberes da Capoeira e saberes da Escola no espaço escolar, situa a Capoeira no contexto da educação formal, entretanto, com uma perspectiva pós-crítica que

admite um diálogo entre diferentes “saberes sociais” no currículo escolar (LOPES, A.R.C, 1999; LOPES, A.R.C. e MACEDO, 2010 e 2011) no espaço escolar, provenientes do conhecimento científico, dos saberes da cultura popular e até mesmo do ‘senso/conhecimento comum’, os quais constituem o chamado **conhecimento escolar**.

4.2 SABERES DA CAPOEIRA NO CURRÍCULO ESCOLAR: RELAÇÕES ENTRE CULTURA, ESPORTE E LAZER

O currículo e o conhecimento escolar, como aquelas questões são amplamente testadas pelos estudiosos dessas áreas, atualmente com grande importância dada às formas de discursos pós-críticos, as discussões curriculares e pedagógico-epistemológicas deste trabalho investigativo contam com o apoio de reflexões de textos de estudiosos como Alice Ribeiro Casimiro Lopes, Elizabeth Macedo, Tomaz Tadeu da Silva, Antonio Flavio Barbosa Moreira, Michael W. Apple, Henry A. Giroux, Roger Simon, Peter McLaren, Basil Bernstein e Thomas S. Popkewitz.

Principalmente no contexto curricular, tem-se buscado dialogar com os Estudos Culturais, através das contribuições de reflexões de Moreira, Vera Maria Candau, Peter McLaren, Stuart Hall, Marcos Garcia Neira e Mário Luiz Ferrari Nunes; esses últimos, juntamente de um coletivo de autores (Carmen Lúcia Santos, Celi Nelza Zülke Taffarel, Elizabeth Varjal, Lino Castellani filho, Micheli Ortega Escobar e Valter Bracht), buscou-se apoio nas abordagens sobre a cultura corporal no contexto da educação física escolar, de caráter teórico pós-crítico.

Tratando sobre Capoeira no espaço escolar, esta é uma visão abrangente, por isso a delimitação deste tratamento é feita com a atenção voltada ao currículo escolar. Contudo, não a qualquer tipo de currículo, apesar da grande capacidade de adaptação dos conteúdos culturais da Capoeira. Por isso, a forma de currículo escolar aqui proposta é a perspectiva da integração curricular das disciplinas, ou melhor, de um currículo em “código integrado³⁷”, ou pressupondo “[...] minimamente um grau de controle por parte de professores e alunos no processo de planejamento curricular” (LOPES, A.R.C.; MACEDO, 2011, p. 139).

Acredita-se que, pela constituição multidimensional e multicultural da Capoeira, com processos educativos de caráter informal e não-formal, desenvolvê-la no espaço escolar no

³⁷ Cfr. LOPES, A.R.C.; MACEDO, 2011, p. 137-140 *apud* BERNSTEIN, Basil. *On the classification and framing of educational knowledge*. In: YOUNG, Michael (Org.). *Knowledge and control*. New York: Macmillan, 1981. p.47-69.

âmbito de uma matriz curricular de código integrado é o mais adequado a ser feito, no sentido de respeitar as formas de constituição dos saberes da cultura popular e da cultura afro-brasileira que estão na base de constituição dos saberes da Capoeira, para que a dimensão educacional da Capoeira possa dialogar com a dimensão curricular e cultural da escola.

Esse diálogo, que possui uma dinâmica intercultural, é fundamental no sentido de “conferir maior iniciativa aos professores e alunos, maior integração dos saberes escolares com os saberes cotidianos dos alunos, de maneira a combater a visão hierárquica e dogmática do conhecimento” (*Id.*, p. 139), como é o caso da aprovação verticalizada de um currículo comum nacional, de caráter impositivo, e não democrático, a todas as redes de ensino do país, presente nas ‘bases’ da Base Nacional Comum Curricular homologada pelo Governo Federal, diga-se, pela equipe governamental do Ministério da Educação (MEC), em dezembro de 2017.

Além de estar presente de forma extracurricular, no contraturno escolar, como projeto socioeducativo da escola ou nas aulas de Educação Física, Artes e História, bem como em temas e conteúdos curriculares dinamizados entre disciplinas escolares, e da organização de uma oficina escolar específica de Capoeira, com caráter continuado para favorecer uma formação ancestral mais duradora, seja num currículo integral ou parcial de um determinado nível de ensino da educação básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), a Capoeira também tem sido participante de eventos culturais dos mais diversos, relacionados a datas comemorativas, além de servir como momento lúdico, de lazer, nos momentos de recreio, ao modo de uma recreação informal na área coberta, no parquinho, na quadra, no ginásio da escola ou na pracinha ao lado da escola, ocupando espaços e tempos bem importantes na convivência cotidiana dos alunos.

É claro que a Capoeira pode e deve continuar acontecendo nesses espaços-tempos, contudo não é esta a relevância da Capoeira no currículo escolar e nos projetos político-pedagógicos com a qual as escolas brasileiras precisam ter mais atenção; se fosse só isso, então não teria sentido esta pesquisa, pois tematizar a Capoeira na educação e na escola, ou no espaço escolar, num sentido mais amplo, não é a mesma coisa que tematizá-la no currículo da escola, enquanto saber e conhecimento da cultura popular integrantes do conjunto de saberes sociais presentes na escola, ao lado dos saberes científico, cotidiano e comum.

A Capoeira faz parte da história de constituição cultural e social brasileira. Pensando-se no caráter formativo ou na dimensão educacional que esta arte-luta, jogo-dança possui, tema de projetos de leis federais que estão em tramitação no Congresso Nacional, principalmente no que diz respeito ao PLS 17/2014 do Senado e ao PLC 1966/2015 da

Câmara dos Deputados, chama-se a atenção para a relevância pedagógico-epistemológica dos seus saberes, constituídos ao modo de ser da Cultura Popular, mediados/transmitidos originariamente por meio de uma educação informal e não-formal, mas que cada vez mais está presente em espaços de educação formal de unidades de ensino e pesquisa, como escolas, institutos, faculdades e universidades.

Proposições de A.R.C. Lopes (1999), às vésperas do segundo milênio, apontavam para a necessidade de um currículo cultural plural na escola, no sentido de fazer um embate contra concepções monistas de razão e de real que engendram concepções monistas de método, e, portanto, do conhecimento científico, em detrimento dos outros conhecimentos e saberes circulantes no espaço escolar. No caso dos saberes da Capoeira, encerram intrinsicamente “valores civilizatórios afro-brasileiros na roda de Capoeira: ancestralidade, oralidade, axé, ludicidade, corporeidade, comunitarismo/cooperativismo, circularidade, memória, musicalidade e religiosidade”. (PONSO; ARAÚJO, 2014, p. 25-35). Esses valores podem servir de temas para estudos das diferentes disciplinas/matérias, podendo configurar-se como conteúdos, a partir de problematizações.

Ao questionar acerca das relações pedagógico-epistemológicas entre saberes da Capoeira e saberes da escola, a pesquisa abarcou o campo das teorias curriculares, em específico à teoria pós-crítica de fundamentação pós-estruturalista de currículo, com aporte dos Estudos Culturais no âmbito do conhecimento escolar, reconhecendo a dinâmica inter-relacional entre conhecimentos de dimensão científica, popular e do senso comum, no espaço escolar, com igualdade de circulação. Em linhas gerais, as teorias tradicionais de currículo têm um olhar descritivo e representativo da realidade; já as teorias críticas curriculares, ao manifestarem suas representações da realidade, sobre um saber ou uma prática social, fazem-no com uma ideologia de fundo; por fim, quanto às teorias pós-críticas, elas têm o foco voltado para uma produção discursiva, simbólica, significativa da realidade, questionando as relações de poder subjacentes aos discursos proferidos nas inter-relações sociais dadas na cultura.

Na concepção pós-estruturalista, a diferença é marcada pela representação, isto é, pela marca visível em que a realidade ou seu objeto real é tornado presente para o social. É relacionada ao signo, a novas representações, a cada jogo de Capoeira, à representação de que a Educação Física serve apenas para prática de movimentos físicos, ou para jogar futebol, etc, sem conceber outras formas de atividade, o que precisa ser questionado. (NEIRA; NUNES, 2009, p. 181-182).

Para complementar e aprofundar,

No currículo pós-crítico da Educação Física, todas as manifestações culturais são válidas. Diante disso, vale retomar o posicionamento da pedagogia crítica, indagar quem definiu que a escola deve ensinar xadrez, basquete e vôlei ou outra modalidade esportiva, quem afirmou que é necessário desenvolver habilidades motoras fundamentais ou seguir certos modelos estéticos e questionar o processo de construção da identidade e da diferença. (*Id.*, 2009, p. 186).

Os Estudos Culturais como referencial de análise (interpretação) são interessantes porque consideram a complexidade e as diferentes perspectivas (ou ‘dimensões’) pertinentes ao estudo. As expressões da produção cultural da Capoeira podem e devem ser analisadas em relação a outras dinâmicas que estão presentes na escola. “O que distingue os Estudos Culturais de disciplinas acadêmicas tradicionais é seu envolvimento explicitamente político. As análises feitas nos Estudos Culturais nunca pretendem ser neutras ou imparciais. (SILVA, T.T., 2014, p. 134).

Referendando o EIR – Lei Federal nº 12.288/2010 (BRASIL, 2010, p. 05), nesta apresentação da Capoeira como **esporte e lazer**, pelo Art. 22, na Seção IV, em observação aos termos do Art. 217 da Constituição Federal (COLETIVO DE AUTORES, 2011, p.72), “A capoeira é reconhecida como desporto de criação nacional”. Citando os parágrafos primeiro e segundo do Art. 22 do EIR, é esclarecido o seguinte:

§ 1º A atividade de capoeirista será reconhecida em todas as modalidades em que a capoeira se manifesta, seja como esporte, luta, dança ou música, sendo livre o exercício em todo o território nacional.

§ 2º É facultado o ensino da capoeira nas instituições públicas e privadas pelos capoeiristas e mestres tradicionais, pública e formalmente reconhecidos.

Esta é muito importante pelo seu caráter intercultural, abordando sobre raça e etnia, dentre outros temas. A Capoeira, além de ser uma cultura, é educação, esporte e lazer. Identificada no EIR como esporte e lazer, o ensino e a aprendizagem da Capoeira passam a ser garantidos por lei, em outras palavras, torna-se direito dos estudantes ter acesso à prática e ao estudo da Capoeira. O lazer é caracterizado por atividades mais livres, recreativas e cooperativas. Na realização recreativa da roda de jogo, é ótimo para a diversão conjunta, seja no horário do recreio na escola, após o horário de treino na academia ou centro cultural, ou aos fins de semana na praça ou no parque.

Caracterizada por ser uma atividade com possibilidades aeróbicas e anaeróbicas naturais, que necessita de agilidade e flexibilidade, força e resistência muscular, com possibilidades de excelentes resultados a médio e longo prazo, a Capoeira permite

movimentos que melhoram a coordenação motora fina e ampla, pela noção de espaço e tempo participativo, sempre praticados para ambos os lados, direito e esquerdo, desenvolvendo-se a lateralidade e o equilíbrio (estático e dinâmico). Em si, cada capoeirista pratica no seu ritmo, para não causar lesões no corpo, sendo isso o ideal.

De modo a deixar bem claro, “a capoeira, sendo também luta e defesa pessoal, aumenta a autoconfiança do praticante. Seus movimentos tornam o corpo saudável, forte e flexível (CAPOEIRA, 1999, p. 75)”. Na verdade, a corporeidade da Capoeira só se amplia, tanto devido à realização de “rodas de rua ao menos uma vez por mês, procurando locais populares e evitando lugares da ‘moda’ (...)” (*Id.*, 1999, p. 84), quanto no cotidiano das aulas e atividades de roda de jogo com as práticas musicais.

Na atualidade, não há como negar o conjunto de possibilidades pedagógicas existente no âmbito da corporeidade da Capoeira, na educação escolar, desde a música, passando pelos instrumentos musicais, até os gestos e movimentos ritmados ao som das cantigas. Experiências de melhoria na qualidade de vida podem ser vivenciadas, pela multiplicidade de aptidões que são necessárias ou que podem ser desenvolvidas no aprendizado, no ensino, na prática e no treino da capoeira, muito além da questão da aptidão física. O **lazer** e o **esporte** estão dentro do processo de saúde integral, integrando os aspectos físico, mental, emocional, lúdico e social dos sujeitos.

A.R.C. Lopes (1999) afirma que,

(...) embora a escola não seja restrita ao cognitivo, há nos processos curriculares uma centralidade do conhecimento e da cultura. Ainda que não possamos desconsiderar as demais instâncias da escola – o lúdico, o afetivo, o corporal –, o currículo é eminentemente um campo de políticas culturais, terreno de acordos e conflitos em torno da legitimação ou não de diferentes saberes, capaz de contribuir na formação de identidades individuais e sociais. (LOPES, A.R.C, 1999, p. 18)

Saberes cotidianos, eruditos, científicos, dentre outros saberes sociais, estão em circulação constante na escola, dinamizados no cotidiano escolar, por meio de práticas e discursos pedagógicos que se realizam, muitas vezes, de forma conflitante; outras vezes, de forma a complementar a formação de professores e alunos com base em acordos epistemológicos e pedagógicos em vista dos objetivos de aprendizagem a serem alcançados; e/ou de forma a considerar as diferenças de classe e o próprio conflito social, da sala de aula, como expressões de uma sociedade e uma cultura global e plural, muitas vezes preconceituoso e excludente, dentre outras formas de relações possíveis.

Tais práticas pedagógicas revelam a existência de níveis socioeconômicos macro, meso e microestruturais presentes no ato discursivo pedagógico do professor, com sua classe (turma), quando ‘transmite = ensina = regula’ a ‘matéria = conteúdo = código simbólico’ previsto da ‘disciplina = seleção = enquadramento pedagógico’. “O que parece um simples ato de planejamento ou de administração de sala de aula contém, na verdade, princípios profundos e complexos de autoridade, legitimidade e poder” (Popkewitz, T. S., 1997, p. 195). Na escola e na sala de aula, muitas vezes, “Os padrões de comunicação são transformados e as experiências reexaminadas em formas que manifestam relações de poder” (*Id.* 1997, p. 197), voltadas à regulação social, pelas quais saberes são produzidos.

O espaço escolar, ou a escola em si como lugar social, pode ser entendido como lugar das ‘rodas de conhecimentos’, onde o processo das rodas de Capoeira (s), cheio de energia, fortalece os valores da corporeidade, da historicidade e da ancestralidade herdados dos velhos mestres, no tempo e no espaço desta mesma roda, sendo metáfora da própria existência; lugar de diálogo entre aprendizagem e ensino, potencializados pela integração de saberes.

A experiência de corporeidade, no âmbito de uma consciência e uma expressão corporal integradas, é **cultura** corporal de movimento, prática corporal de ataque e defesa, arte-luta, ginástica brasileira, atividade e educação física, também um **esporte** cooperativo, ‘jogado’ desde seus primórdios, nas horas de **lazer**, concepções que expressam a multiplicidade de aspectos da Capoeira (LUSSAC, 2004, p.194 *apud* SANTOS, L., 1990, p. 40), como já se destacou, uma multidimensionalidade (IPHAN, 2007, p. 11 e p. 88) estrategicamente preservada por meio da (s) memória (s), da (s) oralidade (s) e da (s) ritualidade (s) de matriz cultural e identitária afro-brasileira, desenvolvidas pelos antepassados, pelos mestres tradicionais, como os Mestres Bimba e Pastinha, Waldemar e Caiçara, João Pequeno e Decâneo, bem como pelos mestres contemporâneos que continuam o legado de saberes e conhecimentos herdados de seus mestres. (PERTUSSATTI, 2012, p. 20-21)

Com estas inter-relações entre cultura, educação, esporte e lazer, um quinto elemento pede atenção nesse meio, o qual é a saúde que, por sua vez, tem íntima ligação com a promoção da qualidade de vida e do bem-estar. De acordo com Reis (2001, p.59),

A corporeidade da Capoeira arte-luta contempla o sujeito em sua diversidade, no reconhecimento e na valorização da dinâmica de sua interculturalidade, que no aprender Capoeira com o (a) seu (sua) mestre (a), em processos *inter*, *trans* e pluridisciplinares, pode gerar experiências de reconhecimento identitário de um sujeito diaspórico africano, de um sujeito afro-ameríndio e de um sujeito pós-colonial, autocrítico de suas constituições histórico-sociais e étnico-raciais, na construção de sua identidade afro-brasileira, que compõem a sua educação intercultural e a sua educação patrimonial na educação das relações étnico-raciais, a partir dos saberes e das práticas sociais e ancestrais compartilhadas com seu

(sua) mestre (a), na comunidade, no grupo ou na escola de Capoeira a que pertence, e no (s) local (ais) onde situa sua existência humana, com todos os seus dilemas.

Faz-se assim, necessário, e por direito, trabalhar pedagógica e epistemologicamente, saberes e conhecimentos ancestrais e populares no espaço escolar, buscando a integralidade e a pluralidade da formação do sujeito que se depara com a oportunidade de conhecer o mundo ‘ao modo da Capoeira’, na circularidade dinâmica dos saberes que ela encerra.

Considerar não apenas um lado do potencial da Capoeira, mas sim a sua multidimensionalidade, é, acima de tudo, estar aberto ao que ela tem para oferecer e que ainda não foi descoberto ou vivenciado, é permitir o acesso a ela como direito para todos os brasileiros e as brasileiras que assim o desejarem, seja como **cultura, educação, esporte** e/ou **lazer**, bem como para os (as) capoeiristas espalhados pelo mundo todo.

Nesse contexto de mútua complementação pedagógico-epistemológica, de um lado se tem os saberes da cultura popular da Capoeira, de outro os saberes da cultura corporal da Educação Física, e de outro ainda uma legislação que reconhece, na origem da Capoeira, princípios educacionais e formativos, isto é, concebida nos contextos da **cultura**, da **educação**, do **esporte** e do **lazer** em documentos oficiais.

É basicamente nesses quatro contextos que atuam os (as) profissionais docentes em Capoeira, por meio de seu ofício de ensinar-transmitindo seus saberes de Capoeira; acredita-se que não no âmbito de uma transposição didática, mas na forma de uma ‘mediação’, de um diálogo, de uma dialética, a seus aprendizes/alunos(as)/discípulos(as), promovendo questionamentos sobre as relações de domínio, exclusão e dissenso presentes na sociedade globalizada.

Ao transmitirem-mediando um movimento ou golpe de Capoeira, mestres e mestras de Capoeira ensinam a importância da luta contra o preconceito e o racismo; ao mediarem ancestralmente as formas dos toques de berimbau e suas cantigas de roda de Capoeira, transmitem a história e a memória dos seus antepassados; ao dialogarem sobre esses e outros temas da sociedade brasileira e mundial, nas ‘**papoeiras**³⁸’, contribuem para uma conscientização crítica sobre o mundo capitalista, cada qual ao seu modo, em defesa da afirmação de sua identidade afro-brasileira e do respeito à toda e qualquer outra manifestação identitária, com o compromisso de contribuir na potencialização de uma escola onde a educação patrimonial e a educação intercultural sejam oportunizadas pelo e no currículo.

³⁸Atividade discursiva no uso da oralidade, em momento normalmente posterior à realização de uma roda de Capoeira, de uma palestra com um (a) mestre (a), de uma vivência, de um curso, de uma oficina, de um *workshop*, ou na casa do (a) mestre (a), dentre outros momentos nos quais são mediados ensinamentos e fundamentos de Capoeira pelos (as) mestres (as) ou professores (as).

Após esta caminhada que levou até os espaço da “roda de conhecimento” da Capoeira e da escola, constituída pela circularidade de saberes ancestrais, presentes, intuitivos, espirituais, culturais, históricos, humanos e populares, no encontro e desencontro que lhe são inerentes no processo de formação de sua identidade, depreendeu-se que os saberes escolares, em sua pluridisciplinaridade (Lopes, A.R.C., 1999, p.226), ao serem questionados pelos saberes e práticas da cultura popular da Capoeira, ‘entram no jogo’, ora manso, ora tenso, da roda de saberes sociais, pelo chamado do ‘berimbau’ à interculturalidade e à diversidade das culturas, que querem circular não somente no espaço ‘físico’ escolar, mas fundamentalmente nos currículos. “A interculturalidade orienta processos que têm por base o reconhecimento do direito à diferença e a luta contra todas as formas de discriminação e desigualdade social”. (CANDAUI, 2005, p. 32).

A educação intercultural se situa em confronto com todas as visões diferencialistas que favorecem processos radicais de afirmação de identidades culturais específicas. Rompe com uma visão essencialista das culturas e das identidades culturais. Parte da afirmação de que, nas sociedades em que vivemos, os processos de hibridização cultural são intensos e mobilizadores da construção de identidades abertas, em construção permanente. É consciente dos mecanismos de poder que permeiam as relações culturais. Não desvincula as questões da diferença e da desigualdade presentes na nossa realidade e no plano internacional. (*Id.*, 2005, p. 32).

As escolas, com seus atores sociais, ainda são muito resistentes a implementar um currículo aberto, crítico e intercultural, apesar de que o pluralismo das datas comemorativas esteja bem presente, pontualmente, sem o nexo e a continuidade de desenvolvimento, pelo que as identidades de professores (as) e alunos (as) não experimentam relações dialógicas de igualitárias profundas, num ambiente de invisibilidades culturais: o currículo escolar clamando por liberdade! “A abordagem intercultural que assumimos se aproxima do multiculturalismo crítico de McLaren (1997, 2000)” (*Id.*, *Ibid.*).

“O currículo precisa, assim, dar conta, ao mesmo tempo, do respeito à diferença e do compromisso da escola com a promoção da justiça social” (LOPES, A.R.C.; MACEDO, 2011, p.191). Novos rumos precisam ser traçados para os currículos, e a Capoeira, com os saberes do Ofício de seus (suas) mestres (as) e sua Roda de jogo e ritual popular e ancestral, tem muito a contribuir, nas modalidades de educação, ou seja, a informal, a não-formal e formal. Que venha o próximo jogo desta ‘roda intercultural de saberes’ em gênese!

4.3 NOVOS RUMOS: NECESSIDADE DE IDENTIFICAR OS SABERES DA CAPOEIRA COMO EDUCACIONAIS E ESCOLARES

O que é recorrente nas possíveis relações entre saberes da Capoeira e saberes da Escola no espaço escolar? Com esta pergunta é iniciado o quinto e último capítulo desta pesquisa. Como sempre restam questões a fazer, apontamentos e proposições a compartilhar, mediante o espaço-limite deste texto, objetiva-se interpretar, numa reflexão recorrente, os elos presentes e/ou possíveis entre saberes da Capoeira e saberes da Escola. Mas quais serão os rumos a seguir em direção à constituição da Capoeira e de seus saberes no currículo escolar?

Pela proposta de ‘saberes da Capoeira em encontro’ de Heine (2010), visualiza-se um conjunto de saberes que se intersectam no âmbito de um conhecimento específico de Capoeira na escola, originado das práticas sociais de seus sujeitos, gravados e expressos na cultura popular da (s) Capoeira (s). Trata-se de uma ampliação das bases teóricas do conhecimento da Capoeira para o campo educacional, uma proposta curricular de temas, conceitos e conteúdos, dentre outras que podem ser elaboradas. Pelas formas de transmissão dos saberes da Capoeira, compartilhadas da pesquisa de doutorado de Abib (2004), configuram-se caminhos, estratégias, ou metodologias, de como realizar estas relações pedagógico-epistemológicas dos saberes sociais da Capoeira e da escola.

Identificados como ‘educacionais’, com base na fundamentação teórica que inter-relaciona teoria pós-crítica de currículo, Estudos Culturais e teoria da cultura corporal especificamente no âmbito da educação física, os saberes da Capoeira apontam para diferentes modalidades educativas (informal, não-formal e formal) de se trabalhar a Capoeira na escola (não somente como um tipo de prática e conteúdo da educação física - como jogo ou luta) e noutras instituições, de ensino ou não, na sociedade, portanto se está tratando de saberes da Capoeira numa dimensão educacional ampla, isto é, a Capoeira na escola e noutros espaços educativos e realidades fora da escola. O espaço escolar, campo do currículo, precisa muito das experiências não-formais de transmissão-mediação cultural popular da Capoeira.

Os saberes da Capoeira, identificados como ‘escolares’, são encampados no contexto curricular, político-pedagógico e de planejamento das práticas pedagógicas na escola; portanto, este tratamento ‘educacional’ dos saberes da Capoeira, dá-se numa dimensão política, na qual podem se inter-relacionar temas de estudo de fundamentação filosófica, pedagógica (curricular e didático-metodológica), epistemológica, sociológica, antropológica, psicológica, das ciências sociais, da saúde e da religião, no espaço escolar.

No debate metodológico do ensino de Educação Física, publicado pelo Coletivo de Autores (2012), aparece uma abordagem da Capoeira como temática da educação física para além do mero tratamento técnico ou como modalidade esportiva. Nesse diálogo, evidencia-se um cuidado transdisciplinar e intercultural, com tom de zelo, nos seguintes termos: “a Educação Física brasileira precisa, assim, resgatar a capoeira enquanto manifestação cultural, ou seja, trabalhar com sua historicidade, não desencamá-la do movimento cultural e político que a gerou (...)” (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 75).

Fundamentalmente a Capoeira se originou em meio as lutas das classes populares; dessas lutas, os tormentos, as batalhas, as vitórias, as alegrias, as conquistas, são diferentes experiências de um mesmo sujeito “em jogo”, as quais se hibridaram e se manifestam na corporeidade e na musicalidade do capoeirista “em jogo”, por sua malemolência, sua mandinga, sua manha, sua negaça, ou ainda, na sua malandragem de jogo, naquilo do “finge que vai, mas não vai, e quando o outro menos espera, o camarada entre e ganha”.

Em suma, a Capoeira é referenciada por esta pesquisa como possibilidade curricular de um currículo pós-crítico. Com Neira e Nunes (2009) se tem a oportunidade de compreender o currículo como uma escrita inacabada, ou melhor, como uma escrita e um discurso ainda por fazer, constantemente. Na sua proposta, os conteúdos não são pré-determinados e é adotada uma ideia de tema para então só depois os conteúdos serem apontados; relacionada aos temas está a atividade de tematização; tematização vem de tematizar; no currículo pós-crítico, “tematizar significa abordar algumas das infinitas possibilidades que podem emergir da leituras e interpretações da prática social de dada manifestação” (NEIRA; NUNES, 2009, p. 261-262).

Corroborando com Neira e Nunes (2009), o COLETIVO também afirma que o processo todo deve começar por uma tematização (*Id.*, 2012, p. 86-87). Esta tematização, metodologicamente, deve iniciar por uma conversa aberta na aula sobre um tema proposto na interação com os alunos (*Id.*, 2009, p. 88); depois se propõe o exercício com materiais diversos, disponíveis (cordas, colchonetes, berimbau, caxixi, atabaque, pandeiro etc) no ambiente da aula, ou previamente organizados para determinado fim pelo professor; finalizando-se com o registro da experiência por meio de desenhos ou partilha sobre os desafios encontrados na execução de determinados movimentos, ou de outras sensações experimentadas no processo; problematizando-se questões culturais de gênero, identidade, raça, etnia, pertença, patrimônio, igualdade dentre outras.

É na problematização do tema que vai estar a força produtiva dos conteúdos, dos paradoxos, dos dilemas, dentre outras manifestações; porque as representações que os alunos

fazem do tema, juntamente da ideia da ação docente em relação ao currículo, seria colocar essas diferentes representações em circulação, ou seja, é cara a este tipo de ação a dialogicidade, ou seja, a construção dialógica que cria e recria temas, conteúdos e sujeitos.

Mais especificamente, “(...) os conteúdos da cultura corporal a serem apreendidos na escola devem emergir da realidade dinâmica e concreta do mundo do aluno” (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 85) para que se alcance uma nova compreensão e se supere o senso comum, a partir de ações intelectivas que envolvem “constatar, interpretar, compreender e explicar, momentos estes que conduzem à apropriação de um conteúdo pelos alunos”.

Em suma, “visto da perspectiva pós-moderna, o conhecimento não é mais disciplinar, é temático. Os temas são os campos por onde circulam os saberes” (NEIRA; NUNES, 2009, p.168). A roda de Capoeira, em linguagem de Capoeira, é um campo de ‘mandinga (s)’ (cantam mestre Bimba e outros mestres nas rodas); insiste-se, todas as lutas históricas vividas, os tormentos, as batalhas, as vitórias, as alegrias, as conquistas, as diferentes experiências da roda da vida e da roda de jogo, são os temas que dinamizam o aprendizado dos saberes da Capoeira. Tematizar a Capoeira e seus saberes no currículo é desafiador e complexo, pois há muitas questões de identidade envolvidas que, na dinâmica do currículo, pode gerar muitos embates, mas também se tornarem oportunidades de diálogo mais próximo entre educação informal, não-formal e formal.

Da mesma forma como A.R.C. Lopes (1999) discute conhecimento escolar e as teorias curriculares na área de ciências, Neira e Nunes (2009) o fazem especificamente na área da Educação Física. O tema currículo, na Educação Física, na atualidade, configura-se num “campo de lutas interdisciplinar, já que o conteúdo do ensino – ‘o que se ensina’ – tanto pode ser atribuído a elementos biológicos quanto psicológicos ou culturais” (*Id.*, 2009, p. 91), problema este que atinge o campo inter-relacionado da metodologia de ensino de Educação Física.

No caso Capoeira como tema, os seus conteúdos podem ser seus instrumentos musicais, cada qual com origem diaspórica diferente, pois adentraram o Brasil além-mar, por aqui ficaram e vem sendo transformados. Mas então se pergunta: que representações os alunos têm sobre este tema? Quais os significados de antes e os significados depois da atividade? “O currículo pós-crítico inclui novas temáticas e categorias para maior compreensão das relações entre poder e identidade social, entre a escola e a sociedade pós-moderna” (*Id.*, 2009, p. 138)

Dentre alguns temas e alguns conteúdos já apontados nos capítulos I e II, que podem servir de problematização: Capoeira e capoeiragem são a mesma coisa? Elas têm a mesma

origem? Ou, desde a parte histórica, passando pelos saberes, conceitos do que é capoeira, ancestralidade, oralidade, memória, origens dos golpes e instrumentos musicais; a aplicação dos golpes – de ataque, defesa, a ginga; implicações sociais e econômicas; dissensos raciais e dissensos de Capoeira; e assim por diante.

São estas especificidades que vão chamando a dinâmica toda própria do currículo pós-crítico e possibilitando práticas pedagógicas as relações entre Capoeira e escola, entre educação informal/não-formal e educação formal, entre saberes populares e saberes científicos.

As diferenças de conhecimento nos currículos escolares, especificamente as dos currículos de educação física, bem como do processo de escolha temática e de conteúdos de estudo, podem ser compreendidas a partir do entendimento das características teórico-metodológicas das perspectivas tradicionais, críticas e pós-críticas de currículo e conhecimento escolar.

As ideias de Hall (2000), ao conceberem a identidade de forma cada vez mais fragmentária, nunca singular, mas multiplamente construída por discursos, práticas e posições que se cruzam e que ainda podem ser antagônicas, fortificam os posicionamentos das teorias curriculares pós-críticas quanto à improbabilidade do sujeito que se quer formar. (NEIRA; NUNES, 2009, p. 139).

As representações desses discursos e dessas práticas apontadas com Hall (2000), Neira e Nunes (2009), também são campo temática de compreensão dos sujeitos, quando à sua identidade e à alteridade. Com a presença da Capoeira no espaço escolar, seja como conteúdo das aulas de Educação Física, de Artes ou de História; seja como disciplina específica regular da escola; ou como projeto/oficina no contraturno ou do turno integral; deve-se considerar o seguinte:

Nestes tempos em que o global é o local sem fronteiras, os fundamentos das teorias educacionais pós-críticas voltam-se para a análise de uma escola compreendida com parte integrante da rede social e política, dado que tal instituição tem se caracterizado pela manutenção da ideologia divulgada pela sociedade dominante. Na ótica pós-crítica, a escolarização é uma forma de política cultural. (*Id.*, 2009, p. 154).

Com o apoio teórico-epistemológico nos pensamentos de A.R.C. Lopes (1999), A.R.C. Lopes e Macedo (2010; 2011), Moreira e T.T. Silva (2011), T.T. Silva (2014), esta pesquisa defende uma educação e um currículo que não atuem apenas como “correias de transmissão” de uma cultura produzida em um outro local, mas são partes ativas e integrantes de um processo de produção e criação de sentidos, de significações, de sujeitos. “A cultura e o cultural não estão tanto naquilo que se transmite, mas naquilo que se faz com o que se

transmite, compreendendo um processo de reprodução cultural e social das divisões de classe da sociedade. (LOPES, A.R.C., 1999, p. 64)

A presença da Capoeira no currículo, de forma mais específica, deveria respeitar o seu caráter patrimonial; a partir disso, uma educação patrimonial poderia ser promovida, incentivada, entre os alunos, na escola, ao mesmo tempo em que identidades seriam postas em questão; em questão também seriam colocadas a (s) própria (s) identidade (s) da (s) Capoeira (s); dentre outras representações, considerando-se a função representacional e a função constitutiva da linguagem, essa experiência de educação, aliada à educação intercultural, auxiliaria de forma profunda os debates contra os diversos tipos de intolerância e preconceito.

Tal abordagem, que não existe na BNCC homologada (BRASIL/MEC, 2017), justifica-se por meio de documentos oficiais que serviram de unidade de contexto desta pesquisa, como: 1) Constituição Federal de 1988; 2) LC LDB nº 10.639/2003; 3) LC LDB nº 11.645/2008; 4) PNE Lei nº 13.005/2014; 5) Lei do EIR nº 12.288/2010; 6) Programa Mais Educação Passo a Passo; 7) Série Mais Educação: Cadernos Pedagógicos Mais Educação Sobre Esporte e Lazer – Cultura e Artes; 8) o Dossiê do IPHAN para a ‘salvaguarda da capoeira como patrimônio cultural imaterial do Brasil’; 9) o Parecer/IPHAN nº 031/08; 10) PLS nº 17/2014 e PLC nº 1966/2015; 11) Cartilha: Salvaguarda da Roda de Capoeira e do Ofício dos Mestres de Capoeira: apoio e fomento (ALENCAR, [coord./org.], 2017).

A partir das lutas do movimento negro é que se chegou a essas normatizações e documentos. Não foi por preocupação dos governos, mas sim pelo suor, pelo sangue e pelo ideal escravo, abolicionista e forro, por detrás dessas políticas públicas. Tais movimentações libertárias, de forma ou de outra, também contribuíram para a movimentação do currículo pós-crítico se formasse, pois ele se constitui entremeio às lutas culturais contra a hegemonia, o poder opressor, que não emana do povo, pelo povo e para o povo. O currículo pós-crítico e esta pesquisa lutam pela democracia educacional, cultural e política.

“O currículo pós-crítico deve aprender com o capoeirista. Quando a ‘metáfora da capoeira’ se introduz como preocupação metodológica, os estudantes e professores se inserem no modo capoeira de ver e ser” (NEIRA; NUNES, 2009, p. 256).

Para terminar, avistando novos rumos que permitem o vislumbre da continuidade desta investigação das relações pedagógico-epistemológicas entre saberes da Capoeira e saberes da escola, acredita-se, veementemente, nos saberes da Capoeira como saberes educacionais e escolares; não apenas os saberes da Capoeira apontados neste estudo, mas os saberes de cada mestre (a) de Capoeira, cada qual ao seu modo identitário de se representar no mundo.

5 CONSIDERAÇÕES NA VOLTA DO MUNDO DA CAPOEIRA: O BERIMBAU ESTÁ CHAMANDO PARA A RODA DOS SABERES NA ESCOLA!

Esta pesquisa iniciou com o esforço do pesquisador no sentido de se afastar de pressupostos ou pré-conceitos relativos à Capoeira, à educação, ao conhecimento e à cultura, um exercício que não ficou limitado apenas aos parágrafos da análise de seu envolvimento afetivo com a prática e o ensino desta arte-luta, mas o acompanhou ao longo de todo o trabalho investigativo e analítico.

Com uma postura de reconhecimento do saber acadêmico-científico já existente sobre o tema, pediu licença para entrar na roda da ciência em vista de um alargamento dos quadros de conhecimento, com a disposição de revisitar conceitos, de revisar teorias e de retificar proposições, a partir de um espírito científico vigilante, aberto, dinâmico e crítico, que permitiu a chegada até este momento de considerações, mas que, ao mesmo tempo se coloca como um chamamento para novas buscas, novos contextos e novos caminhos no mundo científico.

Na linguagem particular e prática do jogo de Capoeira, durante o ritual de jogo, há momentos em que o som do berimbau pode parar de soar/tocar, uma experiência específica que instaura posturas e situações diversas no espaço e no tempo de jogo, quando os capoeiristas jogadores precisam cumprir o ritual da ‘volta do mundo’ na roda, caracterizado por um caminhar de ambos de forma circular dentro do círculo, em sentido anti-horário, de forma compassada e vigilante aos movimentos do companheiro de jogo e a considerações e fundamentos do (a) mestre (a) da roda, quanto tudo pode acontecer.

Então o berimbau chama novamente, cujo som característico é repercutido e executado pelo saber do (a) mestre (a), que, em seguida, ao chamamento das batidas do berimbau, conduz toda a orquestra com atabaque, pandeiros, agogô e reco-reco, instrumentos da musicalidade da roda integrados aos discursos corpóreos em inter-relação, na continuidade da entoação das cantigas e da execução das palmas e dos jogos novamente, e assim sucessivamente a cada jogo de saberes entre os capoeiristas na roda de Capoeira.

Semelhante a essa ‘volta do mundo’ da Capoeira, estas considerações não querem ser um ponto final à pesquisa. Muito pelo contrário, estas considerações são um ponto de chegada provisório, que logo precisará ser um ponto de partida, um chamado do berimbau para um novo jogo que pode começar; para uma nova cantiga que será entoada; para uma nova oportunidade de tocar o instrumento ou cantar na roda; para uma nova ‘papoeira’ de fundamentação ancestral proferida pelo (a) mestre (a); para um diálogo intercultural sobre

preconceito étnico-racial na escola e na sociedade; para o estudo de história da África e da cultura afro-brasileira através dos valores da cultura popular da Capoeira; claramente aqui se tratando do jogo de possibilidades pedagógico-epistemológicas da Capoeira no currículo escolar.

Com a convicção bachelardiana de que “(...) o espírito científico é essencialmente uma retificação do saber, um alargamento dos quadros do conhecimento” (BACHELARD, 2000, p.147), é com este espírito que esta pesquisa intitulada “**Na roda do conhecimento: entre saberes da Capoeira e saberes da escola**” procurou investigar possibilidades de relação entre saberes da Capoeira e saberes da escola no espaço escolar, com seus possíveis tensionamentos, em suas possíveis convergências e/ou distanciamentos.

Ao final de toda esta investigação e discussão sobre as possíveis relações pedagógico-epistemológicas entre saberes da Capoeira e saberes da escola, chegou-se ao entendimento de que essas relações entre diferentes saberes ocorrem no âmbito de uma dimensão educacional, não apenas no espaço escolar, mas que em específico ao espaço escolar, tais relações são dinâmicas e muitas vezes estão presentes no currículo escolar, muito embora não sejam devidamente visualizadas, valorizadas ou não lhes é dada a devida visibilidade que merecem.

Portanto, dizer que há relações entre saberes da Capoeira e saberes da escola no espaço escolar é dizer que este fenômeno acontece no campo do conhecimento escolar, enquanto um tipo de saber social, o qual é constituído e dinamizado por diferentes formas de saberes, inter-relacionados entre si, quais sejam, o saber científico, o saber cotidiano, o senso/conhecimento comum e os saberes populares.

Percebendo a necessidade de compartilhar a produção acadêmico-científica que já tematizou a Capoeira em perspectivas ou dimensões educacionais, esta pesquisa identificou 100 pesquisas de pós-graduação *Stricto Sensu*, de mestrado e doutorado, desenvolvida em universidades de todo o país, tendo como parâmetro o período da década de 1980 a 2017. Essas pesquisas se constituíram como possíveis unidades de análise de conteúdo.

Postas em relação com legislações e documentos oficiais do Estado (unidades de contexto), é relevante destacar que dentre as 100 pesquisas, 10 delas foram produzidas do ano de 1980 até o ano de 2002, portanto antes da Lei 10.693/2003, complementar LDB 9394/96 que trata do ensino de História africana e da cultura afro-brasileira na Educação Básica.

A partir da aprovação dessa lei em 2003, até o ano de 2007, que antecedeu a publicação do Dossiê de Registro e Salvaguarda da Capoeira como Patrimônio Cultural do Brasil pelo IPHAN, houve um salto significativo de 10 para 27 produções, em apenas 4 anos.

Entre o ano de publicação do Dossiê, 2008, e o ano de 2009, que antecedeu a aprovação do Estatuto da Igualdade Racial (EIR), passaram-se 2 anos nos quais foram produzidas 11 pesquisas; esse número é maior, em 2 anos, do que toda a produção do período de 1980 a 2002; ou seja, produziram-se mais pesquisas em 2 anos que em 18 anos anteriores;

No período entre 2010, ano de aprovação do EIR, e 2013, ano que antecedeu o reconhecimento da Roda de Capoeira pela UNESCO com patrimônio imaterial da Humanidade, foram publicados 30 trabalhos, em 4 anos, uma média de 15 trabalhos a cada 2 anos, dentre dissertações e teses, abordando sobre a dimensão educacional da Capoeira.

No ano de 2014, quando a Roda de Capoeira recebeu o título internacional de patrimônio cultural imaterial da humanidade, esse processo coincidiu com a aprovação do Projeto de Lei do Senado Federal (PLS) nº 17/2014, que reconhece o caráter formativo e educacional da Capoeira. No ano seguinte, 2015, a proposta migrou para a Câmara dos Deputados, atualmente em análise pela Comissão de Educação, com a nomenclatura de PLC nº 1966/2015. Desse tempo para cá, até o limite de unidades de análise investigadas por este estudo, que foi o ano 2017, houve 22 produções em 3 anos. Contando esta que faz este relato, então número sobe para 23 pesquisas produzidas com a temática educacional da Capoeira; entretanto, esta pesquisa se assume de modo mais específico como uma investigação das dimensões epistemológica, educacional, escolar e curricular da Capoeira.

Pela pergunta de quais são as demandas nos diferentes estados brasileiros em termos de produção teórica em educação sobre a Capoeira, é possível apontar respostas com base dos quadros de dados qualitativos produzidos, e, nessa contribuição analítica, ficou evidente que as regiões Norte e Centro-Oeste foram as que tiveram menos produções no período de 1980 a 2017, a primeira com apenas 3% e a segunda com 2% do total de 100 pesquisas; enquanto que a região Sudeste concentra a maior parte, 43% do total, seguida pela região Nordeste, com 30%, e Sul, com 22%. A região que teve maior crescimento na produção de pesquisas abordando a dimensão educacional da Capoeira foi o Nordeste, primeiramente a Bahia, em segundo lugar o Ceará.

Por meio das análises de conteúdo (ACs) das unidades de análise relacionadas ao capítulo II, com o aporte teórico de Abib (2004) e Heine (2010), avançou-se na compreensão de que é necessária maior proximidade entre as três modalidades de educação (informal, não-formal e formal) no contexto escolar, ou seja, mais diálogo entre os diferentes saberes da Capoeira e suas formas de transmissão com as estruturas político-pedagógicas, numa via de duas mãos.

Além disso, com Abib, ganharam destaque os aspectos da educação não-formal e dos saberes da cultura popular, no âmbito da arte-educação, concebidos em diálogo cultural de conflito por afirmação.

No caso de Heine, sua concepção de ‘saberes em encontro’, a partir de inter-relações entre práticas pedagógicas de caráter acadêmico da Educação Física e vivências da cultura popular, no Centro de Práticas Esportivas da USP, proporcionou um caráter mais empírico à investigação dos saberes da Capoeira, considerando que a tipologia e a iconografia (imagem) que criou, por ocasião do evento da XII Clínica de Capoeira ocorrida em 2010, foi fruto de todos os outros 11 encontros anteriores, ou seja, de diversas análises e conferências que integraram pesquisadores, mestres e mestras de Capoeira, professores e capoeiristas. Por meio da experiência da AC dessas unidades de contexto, abriram-se possibilidades de continuidade investigativa e análise integral daqueles documentos do *corpus* que foram analisados apenas parcialmente, no intuito de continuar a pesquisa da Capoeira no âmbito do currículo e do conhecimento escolar, na produção de estudos e artigos científicos futuros.

Contudo, para conceitos e expressões como ‘**Capoeira**’, ‘**diálogo de saberes**’, ‘**saberes em encontro: unidade na diversidade**’, inclusive o título desta dissertação ‘**na roda do conhecimento: entre saberes da Capoeira e saberes da escola**’, como material de problematização pós-crítica, propõe-se também as suas representações no plural, quais sejam: ‘**Capoeiras**’, ‘**diálogos de saberes**’, ‘**saberes em encontros: diversidade (s) na (s) diversidade (s)**’, inclusive o título desta dissertação ‘**nas rodas dos conhecimentos: entre saberes das Capoeiras e saberes das escolas**’.

Já o caminho trilhado com Lopes (1999) permitiu encontros muito produtivos ao lado de teóricos como Bachelard, T.T. Silva, Moreira, Candau, Macedo, Hall, Bernstein, Popkewitz, Forquin, Bourdieu, Boaventura Santos, Apple, Gioroux, Simon, McLaren, Neira, Nunes, Coletivo de Autores, Aguiar, dentre outros. Não fossem suas contribuições científico-metodológicas, não esquecendo de Bardin, não teria sido possível primeiramente depreender e, posteriormente, propor o “**estudo pedagógico-epistemológico das possíveis relações entre saberes da Capoeira e saberes da escola no espaço escolar**” como uma “**necessidade de identificar saberes da Capoeira como educacionais e escolares no currículo escolar e no espaço escolar**”. Tal proposição só foi possível graças às contribuições da banca científico-metodológica que qualificou esta pesquisa em dezembro de 2017.

A companhia de Lopes foi fundamental para acompanhar as problematizações e críticas realizadas à versão da BNCC (BRASIL/MEC, 2017), pela Associação Nacional de Políticas e Administração da Educação (ANPAE), pela Associação Nacional de Pós-

graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e a da Associação Brasileira de Currículo (ABdC), cujos documentos recentes de 2018 foram fundamentais para a compreensão de que o caso da BNCC aprovada e homologada pelo MEC se configura como “uma contrarreforma da Educação Básica conduzida pelo atual governo em sua ação de desmonte das conquistas democráticas e populares, sobretudo no que diz respeito aos avanços efetivados nas últimas décadas quanto ao direito à educação e às políticas educacionais” (AGUIAR, 2018, p. 8. *In*: AGUIAR; DOURADO [Orgs.], 2018).

Lopes (1999) colaborou para a clareza da forma como Capoeira pode ter a visibilidade que lhe falta no contexto educacional, portanto no currículo. A clareza de abordagem sobre uma concepção de conhecimento escolar que é democrático e admite os embates, mas também os elos, entre os diferentes saberes sociais que circulam na escola permitiu que se ampliasse a compreensão sobre o papel epistemológico que cada um dos seus elementos fundantes tem na dinâmica constitutiva dos saberes escolares.

Muitas são as inter-relações possíveis nesse espaço de muitas considerações e interrogações e de poucas conclusões, pela própria dinâmica sociocultural contemporânea da escola, reconhecida como *lócus* de manifestações culturais e práticas sociais de caráter plural, por isso, multiculturais e transnacionais, o que precisa ser reconhecido e valorizado em favor de um ensino e de uma aprendizagem mediados democraticamente, por meio de um diálogo intercultural, pois é no contexto de uma educação intercultural que se fortalecem identidades individuais e coletivas de discentes e docentes, no respeito à diversidade cultural presente na escola e na comunidade escolar como um todo.

Nesse sentido, a educação, como área de promoção da formação integral humana, precisa ser compreendida como um campo de conhecimentos diversos, onde há disputas de poder por meio de diferentes processos curriculares, ou melhor dizendo, por meio de práticas sociais pedagógico-epistemológicas de construção curricular pautadas por diferentes perspectivas teóricas, algumas de caráter tradicional, outras de caráter crítico e outras ainda de caráter pós-crítico, estabelecendo-se uma arena de discursos, linguagens, sentidos, significados, simbologias, gestos, ações e expressões culturais que lutam por espaço e tempo, no espaço escolar.

Em meio a essas relações discursivas interculturais beligerantes, a Capoeira, enquanto arte-luta, oficialmente entendida como educação, cultura, esporte e lazer em seus aspectos constitutivos e formativos, além de possuir significações como jogo, terapia, atividade física, prática corporal, filosofia de vida, dentre outras, possui lugar relevante, por seu histórico de resistência à opressão em vista da liberdade, a partir de temas e conteúdos a ela relacionados,

os quais podem auxiliar no combate aos discursos hegemônicos e coloniais promotores e disseminadores de intolerância e preconceitos cognitivistas, classistas, étnico-raciais, religiosos, sexistas, xenofóbicos e de exclusão social dentro da escola.

A (s) escola (s), presente (s) e lutando na sociedade, também é (são) local (ais) de trânsito e fixação desses tipos de pensamentos, próprios de políticas neoliberais, neoconservadoras e do capitalismo, firmadas na fragmentação, na instrumentalização, na desumanização e na reificação dos processos educativos, das práticas pedagógicas, e, por conseguinte, das relações escolares.

Por meio dessas colocações, e, principalmente, pelas análises de conteúdo empreendidas a partir de dados gerados nesta pesquisa, afirma-se que os saberes da Capoeira são educacionais, em três modalidades educativas: 1) informal (a partir de sua constituição não sistematizada, fora de espaços de ensino, das vivências cotidianas dos mestres), não-formal (considerando sua evolução como educação, cultura e conhecimento populares sistematizados e socializados em e por instituições diferentes de instituições de ensino formais, como escolas e universidades, mas por grupos e movimentos sociais, bem como por entidades da sociedade civil, especificamente de Capoeira), e formal (considerando abordagens de suas possibilidades pedagógico-epistemológicas sistematizadas, por meio de legislações, teorias e práticas curriculares, presentes em temáticas e conteúdos disciplinares escolares e acadêmicos, em projetos extracurriculares das escolas, em oficinas de aprendizagem cultural e esportiva no contraturno escolar, em projetos político-pedagógicos, em programas governamentais educacionais, em programas de extensão universitária dentre outros; efetivadas em instituições de ensino formais). Desta forma, a Capoeira é educacional e os saberes da Capoeira são saberes educacionais; e o são educacionais na Educação Física, em Artes, em História e nos demais componentes curriculares.

Quanto às relações desses saberes educacionais da Capoeira, que emergem das inter-relações entre saberes da Capoeira e saberes da escola, tratam-se de relações reais e efetivas, no currículo escolar, cuja fundamentação é pedagógico-epistemológica, por possibilitar a integração de teorias de ensino e aprendizagem, teorias de conhecimento, teorias de currículo e Estudos Culturais.

Por essa reflexão, deixando espaço agora para o singular, a Capoeira se desvela, ela mesma, como um saber da escola, intersectado aos saberes populares e à cultura popular. Tematizar essas relações no âmbito acadêmico-científico, escolar e cultural é necessário em tempos de distinções e preconceitos históricos e outros em evidência na sociedade brasileira e mundial.

REFERÊNCIAS

ABIB, Pedro Rodolpho Jungers. **Capoeira Angola: cultura popular e o jogo dos saberes na roda**. 2004. 173 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais Aplicadas à Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação), Campinas, São Paulo, 2004. Disponível em:

<http://www.grupomel.ufba.br/textos/download/capoeira_angola_cultura_popular_e_jogos_dos_saberes_na_roda.pdf>. Acesso em: 02 mai. 2017.

_____. **Os velhos capoeiras ensinam pegando na mão**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 26, n. 68, p. 86-98, jan./abr. 2006. Disponível em:

<<http://www.cedes.unicamp.br/>> e <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v26n68/a07v26n68.pdf>>. Acesso em: 02 mai. 2017.

ACORDI, Leandro de Oliveira. **Memória e experiência: elementos de formação do sujeito da Capoeira**. 01/12/2009. 275 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009. Disponível em:

<<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/92628>> e <<http://bdtd.ibict.br/vufind/>>. Acesso em: 18 dez. 2017.

AGUIAR, Márcia Angela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes (Orgs.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018. 61p. [Livro Eletrônico]. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>>. Acesso em: 18 dez. 2017.

ALENCAR, Rívia Ryker Bandeira de (Coord./Org.). **Salvaguarda da Roda de Capoeira e do Ofício dos Mestres de Capoeira: apoio e fomento**. Brasília: IPHAN, 2017. (Patrimônio Cultural Imaterial: para saber mais, 3). 36p.

ALVES, Nilda. Cultura e cotidiano escolar. **Revista Brasileira de Educação**, Maio/Jun/Jul/Ago, 2003, Nº 23, p. 62-74. 13p. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação. Disponível em: <http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2009-2/Educacao-MII/2SF/Cultura_e_Cotidiano.pdf>. Acesso em: 18 dez. 2017.

ANJOS, Eliana Dantas dos. **Glossário Terminológico Ilustrado de Movimentos e Golpes da Capoeira: um estudo término-linguístico (Edição Revisada)**. 2003. 224 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003. Disponível em: <www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8142/tde-14082006-093406/publico/tese.pdf>. Acesso em: 18 dez. 2017.

ANPED. **Em audiência no CNE, ANPED e ABdC aprofundam crítica ao documento da BNCC**. Rio de Janeiro: ANPED, 2018. Disponível em:

<http://www.anped.org.br/sites/default/files/images/anped_abdc_contrabncc-emago2018final.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2018.

ANNUNCIATO, Drauzio Pezzoni. **Liberdade disciplinada**: relações de confronto, poder e saber entre capoeiras em Santa Catarina. 01/04/2006. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006. Disponível em: <http://sdi.capes.gov.br/banco-de-teses/01_bt_index.html> e <<http://btdt.ibict.br/vufind/>>. Acesso em: 18 dez. 2017.

BACHELARD, G. **O novo espírito científico**. 3. ed. trad. Juvenal Hahne Júnior. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2000. 151p. (coleção Biblioteca Tempo Universitário 12).

_____. **A formação do espírito científico**: contribuição para uma psicanálise do conhecimento. Trad. Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996. 316p.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

_____. **Análise de conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016. 279p. (Edição revista e ampliada)

_____. **Análise de conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016. **1 ilustração**. 279p. (Edição revista e ampliada)

BAUER, Martin W.; GASKELL, George (orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som**: um manual prático. Trad. de Pedrinho A. Guareschi. 11.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. 516p.

_____. **Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som**: um manual prático. Trad. de Pedrinho A. Guareschi. 11.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. **1 ilustração**. 516p.

BAUMAN, Zygmunt. **Ensaio sobre o conceito de cultura**. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar (Edição Digital), 2012. 137p. Disponível em: <<http://lelivros.love/book/download-ensaios-sobre-o-conceito-de-cultura-zygmunt-bauman-em-epub-mobi-e-pdf/>>. Acesso em: 09 mai. 2018.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Editora Brasiliense. 2005.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **PLC 1966/2015**. Disponível em:
<<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1384147>>.
Acesso em: 09 mai. 2018.

_____. Decreto n. 3551, de 4 de agosto de 2000. Institui o registro de bens culturais de natureza imaterial que constituem o Patrimônio Cultural Brasileiro, cria o programa nacional do patrimônio imaterial e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 7 ago. 2000. Disponível em:
<portal.iphan.gov.br/uploads/.../Decreto_n_3.551_de_04_de_agosto_de_2000.pdf>. Acesso em: 02 mai. 2017.

_____. **Lei nº 10.639**, de 9 de Janeiro de 2003. Obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-brasileira. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm>. Acesso em: 02 mai. 2017.

_____. **Lei nº 12.288**, de 20 de Julho de 2010 – Estatuto da Igualdade Racial. **Presidência da República**. Brasília: Planalto, 2010c. Disponível em:
<www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12288>. Acesso em: 09 mai. 2017.

_____. **Lei nº13.415, de 2017** – Reforma do Ensino Médio. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm>. Acesso em: 09 mai. 2018.

_____. Ministério da Educação. **BNCC – Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília: MEC, 2017. Disponível em:
<<http://www.observatoriodoensinomedio.ufpr.br/wp-content/uploads/2017/04/BNCC-Documento-Final.pdf>>. Acesso em: 23 mai. 2017.

_____. Ministério da Educação. **BNCC – Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base / Ensino Médio. Brasília: MEC, 2017. Disponível em:
<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/06/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf>. (entregue para análise do CNE em 03/04/2018 – sem data definida para sair o parecer). Acesso em: 10 mai. 2018.

_____. Ministério da Educação. **BNCC – Base Nacional Comum Curricular**. Proposta preliminar. Primeira versão. Brasília: MEC, 2016. Disponível em:
<<http://historiadabncc.mec.gov.br/documentos/BNCC-APRESENTACAO.pdf>>. Acesso em: 02 mai. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **BNCC – Base Nacional Comum Curricular**. Proposta preliminar. Segunda versão revista. Brasília: MEC, 2016. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>>. Acesso em: 23 mar. 2017.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Alfabetização e capoeira**. In: jornal do professor, Brasília 1 (2) set. 1986.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Física e Desportos. **Educação Física de 1ª à 4ª série - 1º grau**. Brasília, SEE/MEC, 1982, 224p.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Física e Desportos. Subsecretaria de Educação Física. **Projeto: Programa Nacional de Capoeira**. Brasília, 1986.12p.

_____. Ministério da Educação. **Parecer CNE BNCC (EI e EF)**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=78631-pcp015-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 02 mai. 2018.

_____. Ministério da Educação. **Resolução CNE BNCC (EI e EF)**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 02 mai. 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais gerais da educação básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 562.p.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **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, SECADI, 2013. 104p.

_____. Plano Nacional de Educação (PNE). **Plano Nacional de Educação 2014-2024 – Lei nº 13.005**. Brasília: Câmara dos Deputados, 2014. 86 p. – (Série legislação; n. 125). Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>>. Acesso em: 23 mar. 2017.

_____. Senado Federal. **PLS nº 17/2014**. Disponível em: <<https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/116036>>. Acesso em: 09 mai. 2018.

BOTTALLO, Marilúcia et al. **Patrimônio da humanidade no Brasil: suas riquezas culturais e naturais** (*Heritage of humanity in Brazil: its cultural and natural riches*). Paris – France; Brasil – Brasília: UNESCO/Brasileira de Arte de Cultura, 2014. 218p. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002333/233395m.pdf>>. Acesso em: 05 dez. 2017.

BRUNO, Ana. **Educação formal, não formal e informal: da trilogia aos cruzamentos, dos hibridismos a outros contributos. Mediações – Revista OnLine da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal**, Setúbal – Portugal, v. 2, n. 2, p.10-25, 2014. Disponível em: <mediacoes.esse.ips.pt/index.php/mediacoesonline/article/download/68/pdf_28>. Acesso em: 18 dez. 2017.

CAMPOS, H. **Capoeira na Escola**. Salvador: EDUFBA, 2001. 153p. (1ª edição Presscolor, 1990). (Coleção Pré-textos).

_____. **Capoeira na Universidade: uma trajetória de resistência**. Salvador: SCT, EDUFBA, 2001. 184p.

CAMARA, Samara Amaral. **Práticas educacionais transmitidas e produzidas na Capoeira Angola do Ceará: história, saberes e ritual**. 01/02/2010. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2010. Disponível em: <http://sdi.capes.gov.br/banco-de-teses/01_bt_index.html> e <<http://bdtd.ibict.br/vufind/>>. Acesso em: 18 dez. 2017.

CANDAU, V.M.F. (org). **Cultura (s) e educação: entre o crítico e o pós-crítico**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. 168p.

_____. (org.). **Didática, currículo e saberes escolares**. 2. Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. 200p.

_____. Sociedade, cotidiano escolar e cultura (s): uma aproximação. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, n° 79, Agosto/2002, p. 125-161. 37p. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10852.pdf>>. Acesso em: 18 dez. 2017.

CAPOEIRA, Nestor. **Capoeira os Fundamentos da Malícia**. Rio de Janeiro: Ed. Record, 1992.

_____. **Galo já Cantou: Capoeira para Iniciados**. Rio de Janeiro, Arte Hoje, 1985

CAPOEIRA, Nestor. **O Pequeno Manual do Jogador de Capoeira**. São Paulo, Ground, 1981.

CARVALHO, Paulo César Valadares. **Capoeira, arte-luta: uma abordagem pedagógica de inclusão**. Teresina: Gráfica Ipanema, 2010. 196p.

CASTRO, Maurício Barros de. **Na roda do mundo: Mestre João Grande entre a Bahia e Nova York**. 2007. 277 f. Tese (Doutorado em História Social) – Universidade de São Paulo (USP), Faculdade de Letras e Ciências Humanas – FFLCH, São Paulo, 2007. Disponível em: www.teses.usp.br/.../TESE_MAUICIO_BARROS_CASTRO.pdf. Acesso em: 18 fev. 2017.

CASTRO JÚNIOR, Luís Vitor. **Campos de visibilidade da capoeira baiana: as festas populares, as escolas de capoeira, o cinema e a arte (1955-1985)**. 01/08/2008. <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=114854> e <<http://bdtd.ibict.br/vufind/>>. Acesso em: 18 dez. 2017.

CASTRO JÚNIOR, Luís Vitor. **Campos de visibilidade da capoeira baiana: as festas populares, as escolas de capoeira, o cinema e a arte (1955-1985)**. Brasília: Ministério do Esporte / 1º Prêmio Brasil de Esporte e Lazer de Inclusão Social, 2010. 224 p. Disponível em: <<http://esporte.gov.br/arquivos/sndel/esporteLazer/cedes/camposVisibilidadeCapoeira.pdf>>. Acesso em: 18 dez. 2017.

CHAGAS, Isabel. Aprendizagem não formal/formal das ciências: relações entre museus de ciência e escolas. **Revista da Educação**, Lisboa-Portugal, v. 3, n. 1, p. 51-59, 1993. Disponível em: <<http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/index.html/artigomuseus.pdf>>. Acesso em: 18 dez. 2017.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de educação física**. 2. ed. revista. São Paulo: Cortez, 2012. 200p.

COLETIVO DE AUTORES. **Vade Mecum compacto – Constituição da República Federativa do Brasil – Art. 215, 216 e 217**. 6ª ed. São Paulo: Saraiva, 2011 (2º Semestre).

COLUMÁ, Jorge Felipe; CHAVES, Simone Freitas. **Capoeira e psicomotricidade: brincando e aprendendo a jogar**. Petrópolis: Vozes, 2017. 102p.

CUNHA, E.V.; Lopes, A.R.C. **Base Nacional Comum Curricular: regularidade na dispersão**. *Investigación Cualitativa*, v. 2, p. 23-35, 2017. Disponível em: <https://ojs.revistainvestigacioncualitativa.com/index.php/ric/article/view/68>

DAOLIO, Jocimar. **Educação física e o conceito de cultura**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. (Coleção: polêmicas do nosso tempo)

D'AQUINO, Iria. **Capoeira: Strategies for Status, Power and Identity**. Tese de Doutorado, Departamento de Antropologia da Universidade de Illinois. (1983).

DIAS, João Carlos Neves de Souza Nunes. **Corpo e gestualidade: o jogo da capoeira e os jogos do conhecimento**. 01/04/2007. 227 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2007. Disponível em: <<https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/13767>>. Acesso em: 18 dez. 2017.

DOMINGUES, Lucian Erlan Silva; SILVA JÚNIOR, Astrogildo Fernandes da. O tema “Capoeira” nas produções acadêmicas no Brasil (2000-2011). **Anais Eletrônicos...** da II Semana de História do Pontal. Ituiutaba, MG: Faculdade de Ciências Integradas do Pontal – FACIP/UFU, jun. 2013. 14p. Disponível em: <www.facip.ufu.br/sites/facip.ufu.br/files/Anexos/Bookpage/Lucian%20Erlan_0.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2017.

EAGLETON, Terry. **A ideia de cultura**. Tradução Sofia Rodrigues. Lisboa, Portugal: Blackwell Publishers Limited, Oxford / Temas e Debates - Atividades Editoriais, 2003. 171p. (Coleção Memórias do Mundo). Disponível em: <[com http://www.pgcult.ufma.br/wp-content/uploads/2017/06/Terry-Eagleton-1.pdf](http://www.pgcult.ufma.br/wp-content/uploads/2017/06/Terry-Eagleton-1.pdf)>. Acesso em: 18 dez. 2017.

FALCÃO, J.L.C. A escolarização da Capoeira. Brasília: Royal Court, 1996.

_____. **Contribuições dos grupos de pesquisa e dos eventos científicos para o registro da Capoeira como patrimônio cultural imaterial do Brasil**. Campinas, junho de 2007. Disponível em: <http://www.geocities.ws/capoeiranomade4/Contribuicoes_para_o_registro_da_capoeira-Jose_Falcao.pdf>. Acesso em: 07 set. 2017.

_____. **O jogo da capoeira em jogo e a construção da práxis capoeirana**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004. Disponível em: <www.repositorio.ufba.br:8080/ri/handle/ri/10203>. Acesso em: 07 set. 2017.

_____. et al. **Publicações sobre capoeira: abordagens e tendências**. Relatório de Pesquisa. Universidade Federal de Santa Catarina, 2007. (mimeo). Disponível em: <http://www.federacaocapoeira.com/sites/federacaocapoeira.com/userfiles/Ficheiros_Servidor/ARTIGOS/Publicacoes_sobre_Capoeira_Abordagense_Tendencia.pdf>. Acesso em: 07 set. 2017.

FALCÃO, J.L.C. et al. **A capoeira na roda científica brasileira (1980 a 2006): pluralidade e/ou fragmentação.** In: Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, 16, e III Congresso Internacional de Ciências do Esporte, 3, 2009, Salvador. Sistema online de apoio a Congressos do CBCE. Brasília, DF: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 2009.

Disponível em:

<<http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2009/XVI/paper/view/866/556>>. Acesso em: 07 set. 2017.

FLEURI, Reinaldo Matias. Intercultura e educação. Maio/Jun/Jul/Ago, 2003, n° 23. **Revista Brasileira de Educação.** 35p. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a02>>. Acesso em: 13 ago. 2017.

FREYRE, Gilberto. **Casa Grande & Senzala:** formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. 34ed. Rio de Janeiro: Record, 1998. 569p.

_____. **Sobrados e Mucambos:** decadência do patriarcado e desenvolvimento do urbano. 15ed. ver. São Paulo: FNDE/GLOBAL, 2004. 968p.

GASPAR, R.A. **Pesquisa e produção do conhecimento sobre capoeira no Brasil:** abordagens e tendências. Trabalho apresentado no 4º Congresso Sulbrasileiro de Ciências do Esporte, Faxinal do Céu, 2008. 9p. (p.347-348). Disponível em:

<<http://congressos.cbce.org.br/index.php/CSBCE/IVCSBCE/paper/view/193>>. Acesso em: 18 mar. 2017.

GIL, Gilberto. **Brasil, paz no mundo.** Genebra (Suíça): Ministério da Cultura/ONU, 2004. Vídeos. Disponível em: <<http://www2.cultura.gov.br/scripts/discursos.idc?codigo=1143>>, <www.youtube.com/watch?v=C69hZYNhuv0> e <www.youtube.com/watch?v=PE6zcYZDOiE>. Acesso em: 18 mar. 2017.

GÓES, Odilon Jorge Daltro de. **A experiência da potencialidade didático-pedagógica da arte "capoeira" como veículo da educação não formal nos níveis de educação pública e privada nas escolas da cidade de Salvador da Bahia, Brasil.** 26/11/2014. 473 f. Tese (Doutorado em Educação) – *Universidad de Salamanca, Facultad de Educación*, Salamanca, Espanha. (directora de tesis SÁNCHEZ, Margarita González). 2014. Disponível somente para consulta no *Centro de Estudios Brasileños, Departamento de Teoría e Historia de la Educación*, em:

<http://brumario.usal.es/search~S6*spi?/aG{226}onzalez+S{226}anchez%2CMargarita%2C+director+de+tesis/agonzalez+sanchez+margarita+director+de+tesis/-3%2C-1%2C0%2CB/frameset&FF=agonzalez+sanchez+margarita+director+de+tesis&1%2C1%2C#.W7a27HtKhdg>. Acesso em: 18 dez. 2017. Acesso diretamente com o autor, em: 26 ago. 2018. Acesso parcial via e-mail pessoal, em: 04 out. 2018.

GOHN, Maria Gloria. **Educação não-formal na pedagogia social**. In Proceedings of the 1. I Congresso Internacional de Pedagogia Social, 2006a, ano 1, (s/p). Disponível em <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000092006000100034&script=sci_arttext>. Acesso em: 18 dez. 2017.

_____. **Educação não formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas**. Ensaio: avaliação das políticas públicas de educação, 2006b. 14 (50), 27-38. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v14n50/30405.pdf>>. Acesso em: 18 dez. 2017.

GOMES, Marcos Cesar Santos. **Capoeira emancipatória no ensino da dança**: uma proposta emergente dos saberes de mestre na especialidade da cinesfera. 01/12/2012. 103 f. Dissertação (Mestrado em Dança). Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/11943/1/DISSERTA%C3%87%C3%83O.pdf>> e <<http://bdtd.ibict.br/vufind/>>. Acesso em: 18 dez. 2017.

GONÇALVES, Alanson Moreira Teixeira. **Práticas e aprendizagens em jogo**: um estudo comparado entre a Capoeira Angola-MG e a Capoeira Regional-BA, em diálogo com os saberes escolares. 01/03/2012. 176 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – PONTIFÍCIA Universidade Católica de Minas Gerais, PUC de Belo Horizonte, 2012. Disponível em: <http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Educacao_GoncalvesAMT_1.pdf > e <<http://bdtd.ibict.br/vufind/>>. Acesso em: 18 dez. 2017.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação&Realidade**, 22(2), 15-46, jul./dez. 1997. 32p. Tradução e revisão de Ricardo Uebel, Maria Isabel Bujes e Marisa Vorraber Costa. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71361>>. Acesso em: 18 mar. 2017.

_____. **A identidade cultural da pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4135505/mod_resource/content/1/A%20Identidade%20Cultural%20na%20P%C3%B3s-Modernidade%20-%20Stuart%20Hall.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2017.

_____. **The Question of Cultural Identity**. In: Hall, David Held, Anthony McGrew (eds), *Modernity and Its Futures*. Cambridge: Polity Press, pp. 274–316.1992. Disponível em: <<https://faculty.georgetown.edu/irvinem/theory/Hall-Identity-Modernity-1.pdf>>. Acesso em: 18 dez. 2017.

HEINE, Vinicius. **Capoeira**: Encontro de Saberes – Unidade na Diversidade. São Paulo: CEPEUSP, 2010/2018. XII Clínica de Capoeira. Centro de Práticas Esportivas da USP. ago.

2010. 10p. Disponível em: <<https://clinicadecapoeira2010.wordpress.com/textos/>>. 15 jun. 2017.

HEINE, Vinicius. **Encontro-de-saberes11.gif**. 2010. Altura: 500 pixels. Largura: 507 pixels. 33,1 Kb. Formato GIF. São Paulo: CEPEUSP, 2010. **1 ilustração**. XII Clínica de Capoeira. Centro de Práticas Esportivas da USP. Disponível em: <<https://clinicadecapoeira2010.wordpress.com/textos/>>. Acesso em: 15 jun. 2017.

HOLANDA, Sérgio Buarque. **As raízes do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

IPHAN. **Capoeira – Patrimônio Imaterial. Ofício dos Mestres e Roda de capoeira**. 2008a. Disponível em: <<http://www.iphan.gov.br/bcrE/pages/conPatrimonioE.jsf?tipoInformacao=1>>. Acesso em: 09 mai. 2017.

_____. **Dossiê: Inventário para Registro e Salvaguarda da Capoeira como Patrimônio Cultural do Brasil**. Brasília: IPHAN, 2007. Disponível em: <<http://portal.iphan.gov.br/portal/baixaFcdAnexo.do;jsessionid=957F9223953BDCCB0F4F37F5D2EC3254?id=1388>>. Acesso em: 09 mar. 2017.

_____. **Parecer 031/08 – Registro da Capoeira como Patrimônio Cultural do Brasil**. Salvador: 2008b. Disponível em: <www.portal.iphan.gov.br>. Acesso em: 05/12/2010. LABELLE, T. **Formal, non-formal and informal education: a holistic perspective on lifelong learning**. In: UNESCO. *International Review of Education*, June 1982, Volume 28, Issue 2, p. 159–175 (Journal of Lifelong Learning). Disponível em: <<https://link.springer.com/article/10.1007/BF00598444>>. Acesso em: 09 mar. 2017.

LEWIS, John Lowell. **Semeiotic and Social Discourse in Brazilian Capoeira**. Tese (Doutorado em Antropologia) – Universidade de Washington (Departamento de Antropologia). 1986.

LIMA, L.L.O. **Trabalho e prática de ensino na educação infantil: Contexto educativo de aprendizagem**. p.804-810. In: PALHARES, José Augusto; AFONSO, Almerindo (orgs.). **O não-formal e o informal em educação: centralidades e periferias**. Atas do I colóquio internacional de ciências sociais da educação / III encontro de sociologia da educação. Braga – Portugal: Centro de Investigação em Educação (CIEd) - Instituto de Educação - Universidade do Minho. Livro Eletrónico, 3 Volumes, 2013. 2110p. v. II (p. 681-1292). Disponível em: <<http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/37711>>. Acesso em: 18 dez. 2017.

LIMA, L.C. **Mandinga em Manhattan: internacionalização da capoeira**. Rio de Janeiro: MC&G, 2016. 207p.

LOPES, A.R.C. **Apostando na produção contextual do currículo** (Capítulo II). p.26-30. In: AGUIAR, Márcia Angela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes (Orgs.). *A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas*. Recife: ANPAE, 2018. 59p. [Livro Eletrônico]. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>>. Acesso em: 09 jun. 2018.

_____. **Conhecimento escolar: ciência e cotidiano**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999. 236p. Disponível em: <www.curriculo-uerj.pro.br/imagens/artigos/conhecimen_8.pdf>. Acesso em: 09 mar. 2017.

_____. **Conhecimento escolar: processos de seleção cultural e de mediação didática**. *Educação&Realidade*, 22(1): 95-112, jan.-jun. 1997. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71466>>. Acesso em: 09 mar. 2017.

_____; Cunha, Érica Virgílio Rodrigues da. **Base nacional comum curricular no Brasil: regularidade na dispersão**. *Revista Investigación Cualitativa (Investigación Cualitativa)*, 2(2), 2017, p. 23-35. 13 p. Disponível em: <<https://ojs.revistainvestigacioncualitativa.com/index.php/ric/article/view/68>>. Acesso em: 09 mar. 2017.

_____. **Discursos nas políticas de currículo. Seção Especial: Políticas de currículo no mundo contemporâneo**. *Currículo sem Fronteiras*, v.6, n.2, p. 33-52, Jul/Dez 2006. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss2articles/lopes.htm>>. Acesso em: 09 mar. 2017.

_____; MACEDO, Elizabeth (orgs). **Currículo: debates contemporâneos**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010. 237p. (Série cultura, memória e currículo, v. 2).

_____; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011. 279p.

_____. **Política de currículo: recontextualização e hibridismo**. *Currículo sem Fronteiras*, Rio de Janeiro, Brasil, v.5, n.2, p.50-64, Jul/Dez, 2005. 15p. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol5iss2articles/lopes.pdf>>. Acesso em: 09 mar. 2017.

_____. **Por um currículo sem fundamentos**. *Linhas Críticas (UnB)*, v. 21, p.445-466, 2015. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/1673>> Acesso em: 09 mar. 2017.

LOPES, A.R.C. Reflexões sobre currículo: as relações entre senso comum, saber popular e saber escolar. **Em Aberto**, Brasília, ano 12, n.58, abr./jun. 1993. 22p. (Pontos de vista – o que pensam outros especialistas?). Disponível em: <www.emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/1886>. Acesso em: 09 mar. 2017.

_____. Teorias pós-críticas, política e currículo. **Educação, Sociedade & Culturas**, nº 39, 2013, p.7-23. 17p. (Dossier temático: «configurações da investigação educacional no Brasil»). Disponível em: <<https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/02.AliceLopes.pdf>>. Acesso em: 09 mar. 2017.

LOPES, R.L. **Capoeira é liberdade!:** a experiência político-cultural da Associação Cultural Corrente Libertadora na cidade de São Paulo (1976-2004). 01/06/2011. 207 f. Dissertação (Mestrado em História) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC São Paulo, 2011. Disponível em: <<https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/12673>> e <<http://bdtd.ibict.br/vufind/>>. Acesso em: 18 dez. 2017.

LUSSAC, Ricardo Porto Martins. **Desenvolvimento psicomotor fundamentado na prática da capoeira e baseado na experiência de vivência de um mestre da Capoeiragem graduado em Educação Física**. 2004. 450 f. Monografia (Projeto ‘A vez do mestre’ – Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Psicomotricidade). Universidade Cândido Mendes, Rio de Janeiro, 2004. Disponível em: <<http://www.avm.edu.br/monopdf/7/RICARDO%20MARTINS%20PORTO%20LUSSAC.pdf>>. Acesso em: 18 dez. 2017.

MACHADO, Sara Abreu da Mata. **Saberes e fazeres na Capoeira Angola:** a autonomia no jogo de muleekes. 01/03/2012. 240 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/13025>> e <<http://bdtd.ibict.br/vufind/>>. Acesso em: 18 dez. 2017.

MAINARDES, Jefferson; STREMEL, Silvana. **Teoria de Basil Bernstein e algumas de suas contribuições para as pesquisas sobre políticas educacionais e curriculares**. Revista Teias v. 11, n. 22, p. 31-54, maio/agosto, 2010. Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Disponível em: <www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/download/24114/17092>. Acesso em: 18 dez. 2017.

McLAREN, Peter. **Multiculturalismo crítico**. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Multiculturalismo revolucionário:** pedagogia do dissenso para o novo milênio. Porto Alegre: Artmed, 2000. 304p.

MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria (orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

_____; SILVA, Tomaz Tadeu (orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011. 173p.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. **Educação Física, Currículo e Cultura**. São Paulo, Brasil: Phorte, 2009. 288p.

OLIVEIRA, M.M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, Vozes, 2007.

PERKOV, Paulo Lara. **Capoeira: possibilidade de educação emancipatória junto a jovens de classes populares?** 01/02/2012. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, Rio Grande do Sul, 2012. Disponível em:

<<http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/3314>> e

<<http://bdtd.ibict.br/vufind/>>. Acesso em: 18 dez. 2017.

PERTUSSATTI, M; ALVES, Solange Maria. **Capoeira e Educação Integral: diálogos entre aprender e ensinar**. p. 115-130. In: Élsio José Corá; Adriana Saete Loss; Sérgio Begnini. (Org.). **Contribuições da UFFS para Educação Integral em Jornada Ampliada**. 1ed. Chapecó: Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS/MEC, 2012, v. 1,

_____. **Capoeira Clínica: formação humana via interseção de educação física, filosofia clínica e prática de capoeira**. 2010. 127 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física) – Universidade do Oeste de Santa Catarina – UNOESC Campus de Xanxerê (SC). 1 CD-ROM.

_____. **Capoeira: diálogo de saberes como possibilidade de valorização da (s) identidade (s) afro-brasileira (s) e do patrimônio imaterial**. In: I Seminário Latino-Americano de Estudos em Cultura - SEMLACult, 2017, Foz do Iguaçu-PR. **Anais eletrônicos... do I Seminário Latino-Americano de Estudos em Cultura - SEMLACult**. Foz do Iguaçu-PR: CLAEC, 2017a. v. 1. p. 1-5. (Relato de Experiência / Resumo Expandido). Disponível em: <<http://eventos.claec.org/index.php/semlacult/1/paper/view/644>>. Acesso em: 02 fev. 2018.

_____. **Capoeira: diálogo de saberes como possibilidade de valorização da (s) identidade (s) afro-brasileira (s) e do patrimônio imaterial**. **RELACult - Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade**, v. 3, p. 1-11, 2017b. (Artigo Completo). Disponível em: <<http://periodicos.claec.org/index.php/relacult/article/view/518>>. Acesso em: 02 fev. 2018.

PERTUSSATTI, M. **Capoeira e Educação Integral: diálogos entre aprender e ensinar**. 2012. 131 f. Monografia (Curso de Especialização Lato Sensu em Educação Integral) – Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS Campus de Chapecó (SC). 1 CD-ROM.

_____. Capoeira na Escola de Educação Integral: uma oficina de aprendizagem libertária. **Nelson Horostecki – A Escola em Revista**, Chapecó-SC, p. 28 - 29, 24 set. 2015.

_____. **Filosofia Clínica e Educação Física na Roda de Capoeira.**

Ensaio Teórico/Monografia (Pós-Graduação em Filosofia Clínica) – Instituto Packter. Porto Alegre (RS). In: VII CONGRESSO SUL BRASILEIRO DE FILOSOFIA CLÍNICA. 13., 13 out. 2007, Florianópolis. Apresentação Oral. Florianópolis: Associação Catarinense de Filosofia Clínica – ACAFIC. 2007. Disponível em:

<https://www.researchgate.net/publication/260165642_CLINICAL_PHILOSOPHY_AND_PHYSICAL_EDUCATION_IN_THE_CAOPEIRA_CIRCLE>. Acesso em: 09 abr. 2017

_____. **Relatório Final – Estágio Supervisionado II.** 2009. Relatório apresentado como requisito parcial para conclusão da Disciplina de Estágio Supervisionado II, Curso de Educação Física, Universidade do Oeste de Santa Catarina, UNOESC Campus de Xanxerê (SC), Xanxerê, 2009.

PONSO, Caroline Cao; ARAÚJO, Maíra Lopes de. **Capoeira: circularidade do saber na escola.** Porto Alegre: Sulina, 2014. 127p.

POPKEWITZ, Thomas S. **Reforma Educacional: uma política sociológica.** Trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

PRADO JUNIOR, Caio. **Formação do Brasil contemporâneo.** São Paulo: Brasiliense/Publifolha, 2000.

RABELO, Isabela Guimaraes. **A ecologia da vadição: os saberes no grupo N'Zambi de Capoeira Angola em Florianópolis – Santa Catarina.** 06/10/2014. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília, Brasília, Distrito Federal, 2014. Disponível em: <<http://repositorio.unb.br/handle/10482/17330>> e <<http://bdtd.ibict.br/vufind/>>. Acesso em: 18 dez. 2017.

REAL, Marcio Penna Corte. **As musicalidades das Rodas de Capoeira(s): diálogos interculturais, campo e atuação de educadores.** 01/08/2006. 270f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina, 2006. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/89465>> e <<http://bdtd.ibict.br/vufind/>>. Acesso em: 18 dez. 2017.

RÊGO, Waldeloir. **Capoeira Angola: ensaio sócio-etnográfico.** Salvador, Itapoã, 1968. 416p.

REIS, A.L.T. **Educação física & capoeira: saúde e qualidade de vida.** Brasília: Thesaurus, 2001. 175p

RIBEIRO, D. **O povo brasileiro**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

RIBEIRO, E.J. **O educador social, identidade e reptos na aprendizagem da Profissão**. p.827-831. In: PALHARES, José Augusto; AFONSO, Almerindo (orgs.). O não-formal e o informal em educação: centralidades e periferias. Atas do I colóquio internacional de ciências sociais da educação / III encontro de sociologia da educação. Braga – Portugal: Centro de Investigação em Educação (CIEd) - Instituto de Educação - Universidade do Minho. Livro Eletrónico, 3 Volumes, 2013. 2110p. v. II (p. 681-1292). Disponível em: <<http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/37711>>. Acesso em: 18 dez. 2017.

ROGERS, Alan. **Non formal education: flexible schooling or participatory education?** New York: Springer Science. Hong Kong: Kluwer Academic, 2005. 316p. (CERC – Comparative Education Research Centre, the University of Hong Kong). Disponível em: <https://media.ebook.de/shop/coverscans/114PDF/11430258_lprob_1.pdf>. Acesso em: 18 dez. 2017.

ROTHES, Luís. **Recomposição induzida do campo da educação básica de adultos: lógicas de apropriação local num contexto político-institucional redefinido**. 2005. 556f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Porto (Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação). Porto, Portugal: Fundação Calouste Gulbenkein, 2009. (Textos universitários de ciências sociais e humanas).

SANTOS, B.S. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 2010. 511p. (Coleção para um novo senso comum; v. 4).

SANTOS, L.S. **A Capoeira como opção de Educação Física infantil no ensino de primeiro grau**. 01/10/1987. 177 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, 1987.

SANTOS, L. S. **Educação, educação física, capoeira**. Maringá: Fundação Universidade Estadual de Maringá, 1990.

SARAIVA, F. R. dos Santos. **Novissimo Diccionario Latino-Portuguez**. Paris: Garnier, [1927]. 1297p.

SCHWARCZ, Lilia; STARLING, Heloísa. **Brasil: uma biografia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015. 694p.

SILVA, D.A. **Repassando o passado: produção e divulgação de saberes na Escola de Capoeira Angola Resistência**. 24/06/2013. 95 f. Dissertação (Mestrado em Divulgação Científica e Cultural) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, 2013.

Disponível em: <http://sdi.capes.gov.br/banco-de-teses/01_bt_index.html> e <<http://bdtd.ibict.br/vufind/>>. Acesso em: 18 dez. 2017.

SILVA, E.L. **Capoeira**. Dissertação (Mestrado em Artes). The Katherine Dunham School of Arts and Research (K.D.S.A.R.), Estados Unidos da América, 1980.

SILVA, G.O. **Capoeira – do engenho à universidade**. São Paulo: CEPEUSP, 1995.

SILVA, G.O.; HEINE, Vinícius. **Capoeira: um instrumento psicomotor para a cidadania**. São Paulo: Phorte, 2008. 196p.

SILVA, I.B. **Inter-relação: a pedagogia da ciência – uma leitura do discurso epistemológico de Gaston Bachelard**. 2. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007. 176p.

SILVA, L.M.F. **O ensino da capoeira na educação física escolar: blog como apoio pedagógico**. 01/11/2012. 178 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Humano e Tecnologias) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP Rio Claro (Instituto de Biociências), São Paulo, 2012. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/99065>>. Acesso em: 18 dez. 2017.

SILVA, S.C. **Campo de saberes da capoeira cearense: um estudo sobre o Centro Cultural Capoeira Água de Beber (2002-2016)**. 10/01/2017. 173 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017. (Centro de Humanidades). Disponível em: <http://sdi.capes.gov.br/banco-de-teses/01_bt_index.html> e <<http://bdtd.ibict.br/vufind/>>. Acesso em: 18 dez. 2017.

SILVA, S.T. **Capoeira: movimento e malícia em jogos de poder e resistência**. 01/05/2007. 140 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2007. Disponível em: <www.pucminas.br>, <http://sdi.capes.gov.br/banco-de-teses/01_bt_index.html> e <<http://bdtd.ibict.br/vufind/>>. Acesso em: 18 dez. 2017.

SILVA, T.T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014. 156p.

SOARES, Carlos Eugênio Líbano. **A capoeira escrava e outras tradições rebeldes no Rio de Janeiro (1808-1850)**. 2ª ed., revisada e ampliada. Campinas: UNICAMP, Centro de Pesquisa em História Social da Cultura, 2002. 606p.

SOARES, Carlos Eugênio Líbano. **A negregada instituição: os capoeiras no Rio de Janeiro 1850-1890**. Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Cultura, 1994.

SOUZA, Thiago Vieira de. **Capoeira Angola: saberes, valores e atitudes na formação do mestre**. 01/09/2010. 250 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Motricidade) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP Rio Claro, São Paulo, 2010. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/96097>> e <<http://bdtd.ibict.br/vufind/>>. Acesso em: 18 dez. 2017.

SOUZA, Thiago Vieira de et al. **O mestre de capoeira angola ensina pegando pela mão: saberes, artefatos e rituais no processo de formação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. 208p. (Em meio Digital). Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/109200>>. Acesso em: 18 dez. 2017.

TRILLA-BERNET. **La educación fuera de la escuela**. Ámbitos no formales y educación social. Barcelona-Espanha: Ariel. 2003.

TYLER, Ralph. **Princípios básicos de currículo e ensino**. Porto Alegre: Globo, 1977.

UNESCO. **Capoeira Circle: Representative List of the Intangible Cultural Heritage of Humanity - Nomination Form**. 2014a. Disponível em: <<https://ich.unesco.org/en/RL/capoeira-circle-00892>> e em <<https://ich.unesco.org/en/state/brazil-BR?info=elements-on-the-lists>>. Acesso em: 18 dez. 2017, 15:58:06.

_____. Convention for the Safeguarding of the Intangible Cultural Heritage. Intergovernmental Committee for the Safeguarding of the Intangible Cultural Heritage. Session, 9th, 24 to 28 November 2014, Paris, France, UNESCO Headquarters. **Decisions – decision 9.com 2 – decision 9.com 10.8: Capoeira circle**. Paris, France: UNESCO, 2014b. 72p. Disponível em: <<https://ich.unesco.org/en/9com>>. Acesso em: 18 dez. 2017, 16:14:04.

_____. Convention for the Safeguarding of the Intangible Cultural Heritage. Intergovernmental Committee for the Safeguarding of the Intangible Cultural Heritage. Session, 9th, 24 to 28 November 2014, Paris, France, UNESCO Headquarters. **Item 10 of the Provisional Agenda: Report of the Subsidiary Body on its work in 2014 and examination of nominations for inscription on the Representative List of the Intangible Cultural Heritage of Humanity – Recommendations (B – No. 15) – Element Capoeira circle (Draft decision 9.COM 10.8 / File No. 00892)**. Paris, France: UNESCO, 2014c. 63p. Disponível em: <<https://ich.unesco.org/en/9com-november-2014-00574>>. Acesso em: 18 dez. 2017, 16:12:11.

UNESCO. Convention for the Safeguarding of the Intangible Cultural Heritage. Intergovernmental Committee for the Safeguarding of the Intangible Cultural Heritage. Session, 9th, November 2014, Paris, France. **Nomination file no. 00892 for Inscription on**

the Representative List of the Intangible Cultural Heritage of Humanity in 2014:

Capoeira Circle. Paris, France: UNESCO, 2014d. 25p. Disponível em:

<<https://ich.unesco.org/en/9com-november-2014-00574>>. Acesso em: 18 dez. 2017, 16:17:06.

_____. **Roda de Capoeira:** Inscrito na Lista Representativa do Patrimônio Imaterial da Humanidade em 2014. 2014e. Disponível em:

<<http://www.unesco.org/new/pt/brasil/culture/world-heritage/intangible-cultural-heritage-list-brazil/capoeira/>>. Acesso em: 05 dez. 2017, 17:38:22.

_____. **Textos Básicos da Convenção para Salvaguarda do Patrimônio Cultural**

Imaterial de 2003 (Basic Texts of the 2003 Convention for the Safeguarding of the Intangible Cultural Heritage). pub. 2012, rev. 2014. Paris, France: UNESCO, 2014f. 117p.

Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002305/230504POR.pdf>>. Acesso em: 05 dez. 2017.

UNIVERSIDADE DE ÉVORA. **Educação formal, não formal e informal:** três conceitos vizinhos. **Newsletter Évora Cidade Educadora – Habitar a Cidade, Construir o Espaço Público**, Évora-Portugal, Ano 1, n. 7, p.1-4, 2012. Disponível em:

<http://siiue.uevora.pt/files/anexo_informacao/20112> e em

file:///C:/Users/Admin/Downloads/newletter%207.pdf. Acesso em: 18 dez. 2017.

VALLADÃO, Rafael. **Saberes do corpo:** capoeira, cultura corporal e educação. 01/08/2012. 85 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2012. Disponível em: <http://sdi.capes.gov.br/banco-de-teses/01_bt_index.html> e <<http://bdtd.ibict.br/vufind/>>. Acesso em: 18 dez. 2017.

VELHO, Gilberto. **Individualismo e cultura.** Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

VIÑAO, Antonio. Culturas escolares y reformas (sobre la naturaleza histórica de los sistemas e instituciones educativas). **Revista Teias**, v 1, n 2, 2000. 25 p. Disponível em:

<<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/23855>>. Acesso em: 18 dez. 2017.

VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernard, THIN, Daniel. **Sobre a história e a teoria da forma escolar.** In: Educação em Revista, Belo Horizonte, nº 33, jun/2011. Disponível em:

<http://www.piraquara.pr.gov.br/aprefeitura/secretariaseorgaos/educacao/uploadAddress/Sobre_a_histu00F3ria_e_a_teor%C3%ADa_da_forma_escolar%5B1273%5D.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2017.

YAHN, Carla Alves de Carvalho. **Versos, veredas e vadição:** uma viagem no mundo da capoeira angola. 01/01/2012. 110 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade

Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP de Assis, São Paulo, 2012. Disponível em: <http://sdi.capes.gov.br/banco-de-teses/01_bt_index.html> e <<http://bdtd.ibict.br/vufind/>>.

Acesso em: 18 dez. 2017.

ANEXOS

ANEXO A

QUADROS DESCRITIVO-QUANTITATIVOS
PRODUÇÃO ACADÊMICO-CIENTÍFICA EM CAPOEIRA

Revisão de Literatura

Os quadros a seguir são de criação do autor desta pesquisa “Na roda do conhecimento: entre saberes da Capoeira e saberes da escola”, tendo como fonte e base resultados de pesquisas do Núcleo de Estudos sobre Capoeira e Sociedade (NECAS) da UFSC de Florianópolis-SC, sob coordenação do professor doutor José Luiz Cirqueira Falcão (mestre Falcão), com primeiros dados de 2007 e dados subsequentes de 2008 e 2009, publicados em artigos de eventos científicos.

Os dados estão dispostos para observação e análise em sentido horizontal, da esquerda para a direita, em ordem decrescente, do maior para o menor, com totalizadores, a fim de que se possa ter uma compreensão da evolução, da difusão e da atualização dessas pesquisas no território nacional, referente ao período 1980-2006.

I – QUADRO DA PRODUÇÃO ACADÊMICO-CIENTÍFICA EM CAPOEIRA					
PERÍODO DE 1980 A 2006					
Unidades da Federação e Principais Áreas do Conhecimento					
Número de Unidades da Federação (UFs)	27 UFs	Estados	26	Total de UFs com Estudos produzidos sobre Capoeira	13
		Distrito Federal	1		
Três Áreas de Maior Número de Pesquisas Realizadas	<i>Educação</i>	<i>Educação Física</i>	<i>História</i>	Total de Pesquisas Analisadas pelos Estudos/NECAS publicados em Artigos	Falcão et al [2009] ----- 85 ----- Gaspar et al [2008] ----- 84 ----- Falcão et al [2007] ----- 81 -----
Número e Percentual de Produções por Área em Relação ao Total de Pesquisas das Três Áreas	23	14	12	Total de Produções nas Três Áreas Relevantes	49
	+/- 47%	+/- 28%	+/- 25%		
	Base Falcão et al (2009): 85 pesquisas				

Fonte: Elaborado pelo autor M. Pertussatti (2018) *apud* Falcão et al (2007 e 2009) e GASPAR et al (2008).

II – QUADRO DA PRODUÇÃO ACADÊMICO-CIENTÍFICA EM CAPOEIRA										
PERÍODO DE 1980 A 2006										
Pesquisas Produzidas por Instituições de Ensino Superior (IEs)										
Universidades Brasileiras com Produção sobre Capoeira	U N I C A M P	U F R J	P U C (SP)	U F B A	U F S C (SC)	UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UNB – DF)	U F P A (PA)	U N I R (RO)		
Número de Produções por Universidade	13 →	8 →	7 →	8 →	6 (2007-2009)	2 (Verificado nas referências + 1) (2009)	1 (2007)	1 (2007)		
Número de Universidades Públicas	21	Nº de Federais			16	Número de Universidades Privadas	11	Rede PUC	6	TOTAL DE IEs
		Nº de Estaduais-Regionais			5			Outras	5	→32←

Fonte: Elaborado pelo autor M. Pertussatti (2018) *apud* Falcão et al (2007 e 2009) e GASPAR et al (2008).

No Quadro III, em linhas gerais, é possível encontrar os percentuais relativos ao número de regiões, de pesquisadores e pesquisadoras desses regiões.

III – QUADRO DA PRODUÇÃO ACADÊMICO-CIENTÍFICA EM CAPOEIRA								
PERÍODO DE 1980 A 2006								
Pesquisas Produzidas por Região do País/Brasil – Evolução anos 2007... 2008...2009								
Regiões do País com Número Relevante de Produções	Sudeste		Nordeste	Sul	Centro-Oeste		Norte	
Número de Produções por Região do Brasil	Total: 55 [51+4?]		Total: 12	Total: 12	Total: 3		Total: 2	
	SP	RJ	BA	SC	DF	(?)	PA	RO
	32	19	8 [+4?]	6 [+6?]	2	(+1)	1	1
Percentual (%) Aproximado de Produções por Região	+/- 73%		+/- 11,5%	+/- 8,5%	+/- 4,2%		+/- 2,8%	
	SP	RJ	BA	SC	DF	(?)	PA	RO
	+/- 45,8%	+/-27,2%	+/- 11,5%	+/- 8,5%	+/- 4,2%		+/-1,5%	+/-1,5%
Total (%) de Trabalhos Realizados por Homens	53 [65%]			Total (%) de Trabalhos Realizados por Mulheres			32 [35%]	

Fonte: Elaborado pelo autor M. Pertussatti (2018) *apud* Falcão et al (2007 e 2009) e GASPAR et al (2008).

No Quadro IV podem ser identificados por área específica e por ordem cronológica quais foram esses programas de pós-graduação e as pesquisas, por autores, do período de 1960 a 2005:

IV - PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO COM PESQUISAS SOBRE CAPOEIRA (FALCÃO et al, 2007)		
PROGRAMA – PG	ANO	AUTOR/PESQUISA/LOCALIZAÇÃO
ANTROPOLOGIA	1968	REGO, W. Capoeira Angola: um ensaio sócio-etnográfico. Salvador-BA.
	1993	REIS, L. V. S. Negros e brancos no jogo da capoeira: a reinvenção da tradição. São Paulo-SP (USP).
SOCIOLOGIA	1984	TAVARES, J. C. Dança da guerra: arquivo-arma. Brasília-DF (UnB).
	1990	VIEIRA, L R. Da vadição a capoeira regional: uma interpretação da modernização cultural no Brasil. Brasília-DF (UNB).
HISTÓRIA	1990	SALVADORI, M. A. B. Pedaços de uma sonora tradição popular (1890 –1950). Campinas-SP (UNICAMP).
	1994	SOARES, C. E. L. A negregada instituição: os capoeiras no Rio de Janeiro, 1850-1890. Campinas-SP (UNICAMP).
	1996	PIRES, A. L. C. S. A capoeira no jogo das cores: criminalidade, cultura e racismo na cidade do Rio de Janeiro (1890-1937). Campinas-SP (UNICAMP).
	2001	PIRES, A. L. C. S. Movimentos da cultura afro-brasileira: a formação histórica da capoeira contemporânea (1890-1950). Campinas-SP (UNICAMP).
	2001	SOARES, C. E. L. A capoeira escrava e outras tradições rebeldes no Rio de Janeiro (1808 – 1850). Campinas-SP. (UNICAMP).
EDUCAÇÃO e EDUCAÇÃO FÍSICA	1990	SANTOS, L. S. Educação: educação física: capoeira. Maringá-PR (UEM).
	1994	FALCÃO, J. L. C. A escolarização da ‘vadição’: a capoeira na Fundação Educacional do Distrito Federal. Rio de Janeiro-RJ (UFRJ).
	1998	BRUHNS, H. T. Futebol, carnaval e capoeira: as transições entre os grupos sociais. Campinas-SP (UNICAMP).
	2002	CASTRO JÚNIOR, L. V. A pedagogia da capoeira: olhares (ou toques?) cruzados de velhos mestres e de professores de educação física. Salvador-BA (UNEB).
	2002	SANTOS, L. S. Capoeira: uma expressão antropológica da cultura brasileira. Maringá-PR (UEM).
	2002	SILVA, P. C. C. A educação física na roda de capoeira... entre a tradição e a globalização. Campinas-SP (UNICAMP).
	2004	ABIB, P. R. J. Capoeira Angola: cultura popular e o jogo dos saberes na roda. Campinas-SP (UNICAMP).
	2004	FALCÃO, J. L. C. O jogo da capoeira em jogo e a construção da práxis capoeirana. Salvador (UFBA).

Fonte: Elaborado pelo autor M. Pertussatti (2018) *apud* Falcão et al (2007).

No Quadro V foram organizadas, sequencialmente, por Região do País/Brasil e Unidade da Federação, em ordem decrescente, 100 pesquisas que detiveram maior e/ou menor número de publicações desde a década de 1980, até o ano de 2017, considerando a dimensão educacional da Capoeira, especificamente com relação à tematização de saberes da Capoeira:

V – DISTRIBUIÇÃO DE 100 PESQUISAS EDUCACIONAIS EM CAPOEIRA			
REGIÕES E UNIDADES DA FEDERAÇÃO – PAÍS/BRASIL			
(Contexto Temporal – de 1980 a 2017)			
REGIÃO BRASILEIRA	NÚMERO DE PESQUISAS EDUCACIONAIS POR UNIDADE DA FEDERAÇÃO (UF)		TOTAL DE PESQUISAS POR REGIÃO
	UNIDADE DA FEDERAÇÃO	Nº DE PESQUISAS	
SUDESTE	SÃO PAULO	27	43
	RIO DE JANEIRO	10	
	MINAS GERAIS	5	
	ESPÍRITO SANTO	1	
NORDESTE	BAHIA	16	31
	CEARÁ	7	
	PERNAMBUCO	3	
	ALAGOAS	2	
	SERGIPE	1	
	PIAUÍ	1	
	RIO GRANDE DO NORTE	1	
SUL	RIO GRANDE DO SUL	10	22
	SANTA CATARINA	10	
	PARANÁ	2	
CENTRO-OESTE	DISTRITO FEDERAL	2	2
NORTE	PARÁ	2	2

Fonte: Elaborado pelo autor M. Pertussatti (2018) – fundamentado em dados dos 16 quadros descritivos do referentes a 100 teses e dissertações constantes do ANEXO B desta pesquisa.

ANEXO B

QUADROS DESCRITIVOS DE (100) TESES E DISSERTAÇÕES CONSULTADAS
(UNIDADES DE ANÁLISE POSSÍVEIS)

**Investigação bibliográfica de possíveis dimensões pedagógicas (educacionais) e
epistemológicas (saberes e conhecimentos) da Capoeira**

1 - Pesquisas relevantes do Estado de São Paulo que apontam possibilidades educacionais da Capoeira, conforme banco de dados da CAPES.

1. ROCHA, Maria Angelica. A capoeira como ação educativa nas aulas de educação física. 01/02/1995. 167 f. Mestrado em EDUCAÇÃO (CURRÍCULO). Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO, SÃO PAULO. (Trabalho Anterior à Plataforma Sucupica – T.A.P.S).
2. VIEIRA, Sergio Luiz de Souza. Capoeira: matriz cultural para uma educação física brasileira. 01/05/1997. 189 f. Mestrado em CIENCIAS SOCIAIS. Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO, SÃO PAULO (T.A.P.S).
3. ARAÚJO, Rosângela Costa. Sou Discípulo que Aprende, meu Mestre me deu Lição: Tradição e Educação entre Angoleiros Bahianos (Anos 80 e 90). 01/05/1999. 169 f. Mestrado em EDUCAÇÃO. Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, São Paulo (T.A.P.S).
4. MACHADO, Lara Rodrigues. Capoeira e dança na educação de adolescentes. 01/10/2001. 264 f. Mestrado em ARTES. Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS, CAMPINAS (T.A.P.S).
5. SILVA, Paula Cristina da Costa. A Educação Física na Roda de Capoeira... Entre a Tradição e a Globalização. 01/10/2002. 100 f. Mestrado em EDUCAÇÃO FÍSICA. Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS, CAMPINAS (T.A.P.S).
6. ANJOS, Eliane Dantas dos. Glossário Terminológico ilustrado de movimentos e golpes da capoeira: um estudo término – linguístico. 01/08/2003. 223 f. Mestrado em FILOLOGIA E LÍNGUA PORTUGUESA. Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, São Paulo (T.A.P.S).
7. BARBIERI, César Augustus Santos. O que a escola faz com o que o povo cria: até a Capoeira entrou na dança! 01/08/2003. 360 f. Doutorado em EDUCAÇÃO. Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, SÃO CARLOS (T.A.P.S).
8. IÓRIO, Laércio Schwantes. Capoeira e Educação Física Escolar: novos olhares e perspectivas. 01/02/2004. 152 f. Mestrado em CIÊNCIAS DA MOTRICIDADE. Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE EST.PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO/RIO CLARO, Rio Claro (T.A.P.S).
9. ARAUJO, Rosangela Costa. Iê, Viva Meu Mestre. A Capoeira Angola da escola pastiniana como prática educativa. 01/09/2004. 189 f. Doutorado em EDUCAÇÃO. Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, São Paulo (T.A.P.S).
10. CÂMARA, Engels. Capoeira Angola: uma contribuição à prática do professor no reconhecimento e valorização da comunidade afro-descendente. 01/12/2004. 178 f. Mestrado em EDUCAÇÃO. Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, SÃO CARLOS (T.A.P.S).
11. SANTOS, Gilbert de Oliveira. Da capoeira e a educação física. 01/10/2005. 102 f. Mestrado em EDUCAÇÃO. Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS, CAMPINAS (T.A.P.S).
12. ARRUDA, Eduardo Okuhara. Capoeira - Corpo, Complexidade e Humanismo: aportes para uma Proposta Pedagógica. 01/04/2006. 139 f. Mestrado em EDUCAÇÃO FÍSICA. Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA, Piracicaba SP (T.A.P.S).
13. NOGUEIRA, Simone Gibran. Processos Educativos da Capoeira Angola e Construção do Pertencimento Étnico-Racial. 01/10/2007. 136 f. Mestrado em EDUCAÇÃO. Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, SÃO CARLOS (T.A.P.S).
14. CASTRO JÚNIOR, Luís Vitor. Campos de visibilidade da capoeira baiana: as festas populares, as escolas de capoeira, o cinema e a arte (1955-1985). 01/08/2008. 290 f. Doutorado em HISTÓRIA

Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO, SÃO PAULO Biblioteca Depositária: PUC SP (T.A.P.S).
15. LOUREIRO, Fabio Luiz. Capoeira e Identidade Cultural . 01/12/2008. 120 f. Mestrado em EDUCAÇÃO, ADMINISTRAÇÃO E COMUNICAÇÃO. Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE SÃO MARCOS, SÃO PAULO (T.A.P.S).
16. SILVA, Paula Cristina da Costa. O ensino-aprendizado da Capoeira nas aulas de educação física escolar . 01/01/2009. 63 f. Doutorado em EDUCAÇÃO. Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS, CAMPINAS (T.A.P.S).
17. LOPES, Regiane Luzia. Capoeira é liberdade!: a experiência político-cultural da Associação Cultural Corrente Libertadora na cidade de São Paulo (1976-2004). 01/06/2011. 207 f. Mestrado em HISTÓRIA Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO, SÃO PAULO Biblioteca Depositária: PUC SP (T.A.P.S).
18. YAHN, Carla Alves de Carvalho. Versos, veredas e vadição: uma viagem no mundo da capoeira angola . 01/01/2012. 110 f. Mestrado em LETRAS Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE EST.PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO/ASSIS, Assis Biblioteca Depositária: FCL-UNESP/ASSIS. (T.A.P.S).
19. GOMES, Fabio José Cardias. O pulo do gato preto: estudo de três dimensões educacionais das artes-caminhos marciais em uma linhagem de capoeira angolana . 01/05/2012. 169 f. Doutorado em EDUCAÇÃO. Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, São Paulo (T.A.P.S).
20. VALE, Elis Regina Feitosa do. Capoeira em verso e prosa: imagens da força matril afro-ameríndia em literaturas da Capoeira Angola . 01/09/2012. 377 f. Mestrado em EDUCAÇÃO. Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, São Paulo (T.A.P.S).
21. SILVA, Luciana Maria Fernandes. O ensino da capoeira na Educação Física escolar: blog como apoio pedagógico . 01/11/2012. 178 f. Mestrado em DESENVOLVIMENTO HUMANO E TECNOLOGIAS. Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE EST.PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO/RIO CLARO, Rio Claro (T.A.P.S).
22. MENDONÇA, Giuliano Pablo Almeida. Capoeira na Escola: análise e reflexões acerca de sua legitimação nas aulas de Educação Física das escolas estaduais da DIREC 13 – Jequié-Bahia . 24/06/2013. 164 f. Mestrado em EDUCAÇÃO FÍSICA. Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE SÃO JUDAS TADEU, São Paulo.
23. CAMPOS, Alessandro de Oliveira. Sobre a tradição e sua apropriação crítica: metamorfoses de uma Afroamericalatinidade em luta . 07/06/2013. 214 f. Doutorado em PSICOLOGIA (PSICOLOGIA SOCIAL) Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO, São Paulo Biblioteca Depositária: PUC/SP
24. SILVA, Lucas Contador Dourado da. Proposta pedagógica da Capoeira na Educação Infantil . 25/10/2013. undefined f. Mestrado em EDUCAÇÃO FÍSICA. Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS, Campinas.
25. HENRIQUE, Marcos. Educação, Arte e Cultura. Uma práxis educativa com movimentos de cultura popular afro-brasileiro: Jango, Capoeira e Samba de Bumbo . 15/03/2014. 200 f. Mestrado em EDUCAÇÃO. Instituição de Ensino: CENTRO UNIVERSITÁRIO SALESIANO DE SÃO PAULO, São Paulo.
26. OLIVEIRA, Gilmar Araujo de. Pena de Ouro: escrevendo processos de educar e educar-se na Roda de Capoeira . 26/02/2016. 79 f. Mestrado em EDUCAÇÃO. Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, São Carlos-SP.
27. MORAES, Elisângela Lambstein 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 . 25/08/2016. 148 f. Mestrado em EDUCAÇÃO. Instituição de Ensino: CENTRO UNIVERSITÁRIO SALESIANO DE SÃO PAULO, São Paulo.

Fonte: Elaborado pelo autor M. Pertussatti (2018) – Quadro investigativo bibliográfico 1.

2 - Pesquisas relevantes do Estado da Bahia que apontam possibilidades educacionais da Capoeira, conforme banco de dados da CAPES

1. FALCÃO, José Luiz Cirqueira. O jogo da capoeira em jogo: a construção da práxis capoeirana. 01/03/2004. 394 f. Doutorado em EDUCAÇÃO. Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, SALVADOR. Trabalho Anterior à Plataforma Sucupira (T.A.P.S).
2. CAMPOS, Hélio José Bastos Carneiro de. Capoeira Regional: A Escola de Mestre Bimba. 01/09/2006. 346 f. Doutorado em EDUCAÇÃO. Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, SALVADOR (T.A.P.S).
3. CONRADO, Amélia Vitória de Souza. Capoeira angola e dança afro: contribuições para uma política de educação multicultural da Bahia. 01/10/2006. 200 f. Doutorado em EDUCAÇÃO. Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, SALVADOR (T.A.P.S).
4. COSTA, Neuber Leite. Capoeira, Trabalho e Educação. 01/06/2007. 230 f. Mestrado em EDUCAÇÃO. Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, SALVADOR (T.A.P.S).
5. SILVA, Jean Adriano Barros da. A Capoeira na Formação da Pessoa com Deficiência Visual: dificuldades e perspectivas presentes na ação pedagógica. 01/03/2008. 96 f. Mestrado em EDUCAÇÃO. Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, SALVADOR (T.A.P.S).
6. FIGUEIREDO, Franciane Simplicio. Saber e conhecimento da capoeira de rua: realidade, contradições e possibilidades. 01/06/2008. 95 f. Mestrado em EDUCAÇÃO. Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, SALVADOR (T.A.P.S).
7. FILHO, Vamberto Ferreira Miranda. Produção do Conhecimento sobre capoeira: uma análise a partir das teses do departamento de Educação III - FAGED - UFBA (1993-2006). 01/09/2008. 90 f. Mestrado em EDUCAÇÃO. Instituição de Ensino: UFBA, SALVADOR (T.A.P.S).
8. SCALDAFERRI, Sante Braga Dias. Nas vorta que o mundo deu, nas vorta que o mundo dá, capoeira angola e processos de educação não escolar. 01/02/2009. 147 f. Mestrado em EDUCAÇÃO. Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, SALVADOR (T.A.P.S).
9. SANTANA, Flávia Maria Chiara Candusso de. Capoeira Angola, Educação Musical e Valores Civilizatórios Afro-Brasileiros. 01/07/2009. 230 f. Doutorado em MÚSICA. Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, SALVADOR (T.A.P.S).
10. JUNIOR, Florisvaldo Evangelista da Silva. Vadiação na escola: dialogando com as contradições do ensino da capoeira. 01/11/2010. 102 f. Mestrado em EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE. Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA, Salvador (T.A.P.S).
11. COSTA, Neuber Leite. Capoeira, Políticas Culturais e Educação. 20/03/2013. 350 f. Doutorado em EDUCAÇÃO. Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, Salvador.
12. MOREIRA, Edielson Santos. Capoeira no Brasil: realidade e contradições nas políticas públicas do governo Lula, a experiência do programa Capoeira Viva (2005-2008). 21/03/2014. 136 f. Mestrado em EDUCAÇÃO. Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, Salvador.
13. SANTOS, Maura Evangelista dos. Juventude e Educação Não Formal: as Rodas e outras vivências na Associação de Capoeira Arte e Recreação Berimbau de Ouro, na Cidade de Santo Amaro – BA. 30/05/2016. 165 f. Mestrado em EDUCAÇÃO. Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA, Feira de Santana BA.
14. GALLO, Priscila Maria. Música, Cultura e Educação na Capoeira de Mestre João Pequeno de Pastinha. 07/06/2016. 186 f. Doutorado em MÚSICA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, Salvador.
15. LACERDA, Alice Pires de. Políticas Públicas de Cultura para a Capoeira em uma perspectiva intercultural: o que pensam os mestres de Capoeira. 07/10/2016. 380 f. Doutorado em CULTURA E SOCIEDADE. Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, Salvador.
16. SCHROEDER, Anastacia. Escute um pouco seu mestre menina... - O ambiente gingado e narrado a partir da Capoeira Angola: tecendo conexões entre Corpo, Cultura e Educação Ambiental. 16/03/2017. 116 f. Mestrado em EDUCAÇÃO. Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, Salvador.

Fonte: Elaborado pelo autor M. Pertussatti (2018) – Quadro investigativo bibliográfico 2.

3 - Pesquisas relevantes do Estado do Rio de Janeiro que apontam possibilidades educacionais da Capoeira, conforme banco de dados da CAPES

1. FALCAO, Jose Luiz Cirqueira. A Escolarização da "Vadição": A Capoeira na Fundação Educacional do Distrito Federal. 01/08/1994. 190 f. Mestrado em EDUCACAO FISICA. Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO, RIO DE JANEIRO. Trabalho Anterior à Plataforma Sucupira (T.A.P.S).
2. ALVAREZ, Johnny Menezes. O Aprendizado da Capoeira Angola como um Cultivo na e da Tradição. 01/12/2007. 227 f. Doutorado em PSICOLOGIA. Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO, RIO DE JANEIRO (T.A.P.S).
3. ACÂMPORA, Thiago Vieira Testa. Capoeira Regional: novas práticas. 01/02/2010. 87 f. Mestrado em EDUCAÇÃO FÍSICA. Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE GAMA FILHO, RIO DE JANEIRO (T.A.P.S).
4. SOUZA, Eliane Glória Reis da Silva. Capoeira Regional: representações das mestras e formandas sobre sua inserção e atuação no ensino da luta no Rio de Janeiro. 01/03/2011. 167 f. Mestrado em CIÊNCIAS DA ATIVIDADE FÍSICA. Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE SALGADO DE OLIVEIRA, Niterói (T.A.P.S).
5. VALLADÃO, Rafael. Saberes do corpo: capoeira, cultura corporal e educação. 01/08/2012. 85 f. Mestrado em EDUCAÇÃO. Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, RIO DE JANEIRO (T.A.P.S).
6. BARCELLOS, Vitor Andrade. Currículo e Capoeira: negociando sentidos de “cultura negra” na escola. 19/03/2013. 215 f. Mestrado em EDUCAÇÃO. Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro.
7. SOUSA, Jones de. Gingando em Português: como os aspectos culturais presentes na Capoeira auxiliam o estrangeiro na aquisição de competência intercultural. 07/08/2013. 103 f. Mestrado em Estudos da Linguagem. Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro.
8. GIL, Daniel da Silva San. Preconceito racial na escola: contribuições da capoeira angola para uma educação física reflexiva. 29/08/2014. 104 f. Mestrado em EDUCAÇÃO. Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro.
9. MELLO, Amanda Schutte de. Capoeirando a Educação. 29/04/2014. 147 f. Mestrado em EDUCAÇÃO. Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE, Niterói.
10. PEREIRA, Vinicius Oliveira. Capoeira e escola: um debate sobre patrimônio, cultura afro-brasileira e educação. 07/04/2016. 90 f. Mestrado em EDUCAÇÃO, CULTURA E COMUNICAÇÃO. Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, Duque de Caxias.

Fonte: Elaborado pelo autor M. Pertussatti (2018) – Quadro investigativo bibliográfico 3.

4 - Pesquisas relevantes do Estado do Rio Grande do Sul que apontam possibilidades educacionais da Capoeira, conforme banco de dados da CAPES

1. SANTOS, Luiz Silva. A Capoeira como opção de Educação Física Infantil no Ensino de Primeiro Grau. 01/10/1987. 177 f. Mestrado em EDUCAÇÃO. Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL, Porto Alegre. Trabalho Anterior à Plataforma Sucupira (T.A.P.S).
2. FARINA, Sinval Martins. AYOLWUA: corporeidade, capoeira e cultura negra nos ambientes da escola e da rua. 01/12/2002. 128 f. Mestrado em EDUCAÇÃO. Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS, PELOTAS (T.A.P.S).
3. MESSIAS, Marta Iris Camargo. A importância da Inclusão da Cultura Afro-Brasileira nos currículos de Educação Física Escolar a partir do conteúdo Capoeira. 01/03/2004. 111 f. Mestrado em EDUCAÇÃO. Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, SANTA MARIA.
4. JR., Carlos Alberto Dutra Flain. Horizontes educativos da Capoeira Angola em Porto Alegre. 01/03/2005. 144 f. Mestrado em EDUCAÇÃO. Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL, PORTO ALEGRE (T.A.P.S).
5. NASCIMENTO, Paulo Rogério Barbosa do. A capoeira no contexto da Escola e da Educação Física 01/08/2005. 144 f. Mestrado em EDUCAÇÃO NAS CIÊNCIAS. Instituição de Ensino: UNIV. REGIONAL DO NOROESTE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL, IJUÍ (T.A.P.S).

6. SIEGA, Carson Luiz. Capoeira, Corpo, Espiritualidade: as percepções de corpo, ethos e visão de mundo de crianças, de dez a doze anos, praticantes de Capoeira em uma Escola Municipal de Porto Alegre - Um estudo de caso. 01/05/2007. 99 f. Mestrado em TEOLOGIA. Instituição de Ensino: ESCOLA SUPERIOR DE TEOLOGIA, São Leopoldo (T.A.P.S).
7. FONSECA, André Oreques. Menino, quem foi teu mestre? A formação do mestre e a Capoeira de Pelotas. 01/03/2010. 104 f. Mestrado em EDUCAÇÃO FÍSICA. Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS, PELOTAS (T.A.P.S).
8. PERKOV, Paulo Lara. Capoeira: possibilidade de educação emancipatória junto a jovens de classes populares? 01/02/2012. 131 f. Mestrado em EDUCAÇÃO. Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS, São Leopoldo (T.A.P.S).
9. PLACEDINO, Fernando Campiol. Capoeira Escolar: a arte popular para uma Educação Ético-Estética. 28/02/2014. 103 f. Mestrado em EDUCAÇÃO. Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL, Porto Alegre.
10. HENTGES, Angelita. Imaginários fermentadores nas Rodas de Capoeira Angola do Accara: elementos de uma Educação Circular. 10/08/2016. 144 f. Doutorado em EDUCAÇÃO. Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS, Capão do Leão.

Fonte: Elaborado pelo autor M. Pertussatti (2018) – Quadro investigativo bibliográfico 4.

5 - Pesquisas relevantes do Estado de Santa Catarina que apontam possibilidades educacionais da Capoeira, conforme banco de dados da CAPES

1. MWEWA, Muleka. Indústria Cultural e Educação do corpo no jogo de Capoeira: estudos sobre a presença da Capoeira na sociedade administrada. 01/02/2005 121 f. Mestrado em EDUCAÇÃO: Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, FLORIANÓPOLIS. (T.A.P.S).
2. ANNUNCIATO, Drauzio Pezzoni. Liberdade disciplinada: relações de confronto, poder e saber entre capoeiras em Santa Catarina. 01/04/2006. 164 f. Mestrado em EDUCAÇÃO. Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, FLORIANÓPOLIS (T.A.P.S).
3. REAL, Marcio Penna Corte. As musicalidades das Rodas de Capoeira(s): diálogos interculturais, campo e atuação de educadores. 01/08/2006. 270 f. Doutorado em EDUCAÇÃO. Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, FLORIANÓPOLIS (T.A.P.S).
4. ARAÚJO, Benedito Carlos Libório Caires. A Capoeira na Sociedade do Capital: a docência como mercadoria-chave na transformação da Capoeira no século XX. 01/05/2008. 99 f. Mestrado em EDUCAÇÃO. Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, FLORIANÓPOLIS (T.A.P.S).
5. ACORDI, Leandro De Oliveira. Memória e experiência: elementos de formação do sujeito da Capoeira. 01/12/2009. 275 f. Mestrado em EDUCAÇÃO. Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, FLORIANÓPOLIS (T.A.P.S).
6. RADICCHI, Marcelo Rocha. A pre-sença da capoeira na “vida” de alunos em duas escolas municipais de SÃO JOSÉ, SC. 01/02/2011. 303 f. Mestrado em EDUCAÇÃO FÍSICA. Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, FLORIANÓPOLIS (T.A.P.S).
7. SILVA, Carlos José. A pedagogia da autonomia no contexto da capoeira como dança. 01/09/2011. 91 f. Mestrado em EDUCAÇÃO. Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE REGIONAL DE BLUMENAU, Blumenau (T.A.P.S).
8. WIELECOSELES, LEANDRO MADALOSSO. A roda de Capoeira na roda do conhecimento: o desafio da transversalidade. 01/03/2012. 75 f. Mestrado em EDUCAÇÃO. Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE, LAGES. (T.A.P.S).
9. SILVA, Bruno Emmanuel Santana da. Capoeira de capelo e os intelectuais maloqueiros: limites e possibilidades para formação de educadores(as) populares de Capoeira. 01/10/2012. 241 f. Doutorado em EDUCAÇÃO. Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, FLORIANÓPOLIS (T.A.P.S).
10. CAETANO, Joel. As contribuições da prática da Capoeira no comportamento e desenvolvimento psicomotor no ambiente escolar. 29/04/2016. 118 f. Mestrado em Ambiente e Saúde. Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE, Lages.

Fonte: Elaborado pelo autor M. Pertussatti (2018) – Quadro investigativo bibliográfico 5.

6 - Pesquisas relevantes do Estado do Ceará que apontam possibilidades educacionais da Capoeira, conforme banco de dados da CAPES

1. CAMARA, Samara Amaral. Práticas educacionais transmitidas e produzidas na Capoeira Angola do Ceará: história, saberes e ritual. 01/02/2010. 113 f. Mestrado em EDUCAÇÃO. Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, FORTALEZA. Trabalho Anterior à Plataforma Sucupira (T.A.P.S).
2. SILVA, Robson Carlos Da. As narrativas dos mestres e a história da Capoeira em Teresina/PI: do pé do berimbau aos espaços escolares. 01/06/2012. 305 f. Doutorado em EDUCAÇÃO. Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, FORTALEZA (T.A.P.S).
3. SILVA, Sammia Castro. Protagonistas no ensino da Capoeira no Ceará: relações entre lazer, aprendizagem e formação profissional. 28/08/2013. 125 f. Mestrado em EDUCAÇÃO. Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, Fortaleza.
4. BRITO, Andreyson Calixto de. A influência da Capoeira no desenvolvimento psicomotor de crianças. 18/08/2014. 157 f. Doutorado em EDUCAÇÃO. Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, Fortaleza.
5. SILVA, Rafael Ferreira da. Africanidades no ritual das ladainhas de Capoeira Angola: pretagogia e produção didática no quilombo. 21/09/2015. 110 f. Mestrado em EDUCAÇÃO. Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, Fortaleza.
6. RODRIGUES, Lucia Vanda. Se é de paz pode chegar, entrar na roda e jogar: formação de educadores da Associação Zumbi Capoeira em cultura de paz. 07/07/2016. 226 f. Doutorado em EDUCAÇÃO. Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, Fortaleza (T.A.P.S).
7. SILVA, SAMMIA CASTRO. CAMPO DE SABERES DA CAPOEIRA CEARENSE: UM ESTUDO SOBRE O CENTRO CULTURAL CAPOEIRA ÁGUA DE BEBER (2002-2016) ' 10/01/2017 173 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, Fortaleza Biblioteca Depositária: UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ/CENTRO DE HUMANIDADES

Fonte: Elaborado pelo autor M. Pertussatti (2018) – Quadro investigativo bibliográfico 6.

7 - Pesquisas relevantes do Estado de Minas Gerais que apontam possibilidades educacionais da Capoeira, conforme banco de dados da CAPES

1. MAIA, Carla Valéria Vieira Linhares. Entre gingas e berimbaus: um estudo de caso sobre cultura juvenis, grupos e escola. 01/07/2004. 378 f. Mestrado em EDUCAÇÃO. Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS, Belo Horizonte. (T.A.P.S).
2. SILVA, Sonaly Torres da. Capoeira: movimento e malícia em jogos de poder e resistência. 01/05/2007. 140 f. Mestrado em PSICOLOGIA Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS, Belo Horizonte Biblioteca Depositária: www.pucminas.br (T.A.P.S).
3. LUCE, Patricia Campos. Eu sou Angoleiro: a aprendizagem da/na capoeira angola e suas relações com o lazer. 01/02/2011. 120 f. Mestrado em LAZER. Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, BELO HORIZONTE (T.A.P.S).
4. GONÇALVES, Alanson Moreira Teixeira. Práticas e Aprendizagens em Jogo: um estudo comparado entre a Capoeira Angola- MG e a Capoeira Regional- BA, em diálogo com os saberes escolares. 01/03/2012. 176 f. Mestrado em EDUCAÇÃO. Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS, Belo Horizonte (T.A.P.S).
5. CASSIANO, Nubia Nogueira. O ser capoeirista e as possibilidades educativas: uma análise à luz da corporeidade. 21/02/2014. 91 f. Mestrado em Educação Física. Instituição de Ensino: Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba.

Fonte: Elaborado pelo autor M. Pertussatti (2018) – Quadro investigativo bibliográfico 7.

8 - Pesquisas relevantes do Estado de Pernambuco que apontam possibilidades educacionais da Capoeira, conforme banco de dados da CAPES

1. KOHL, Henrique Gerson. Gingado na prática pedagógica escolar: expressões lúdicas no quefazer da Educação Física. 01/09/2007. 169 f. Mestrado em EDUCAÇÃO. Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO, RECIFE. Trabalho Anterior à Plataforma Sucupira (T.A.P.S).
2. KOHL, Henrique Gerson. Educação e Capoeira: figurações emocionais na cidade do Recife-PE Brasil. 01/12/2012. 384 f. Doutorado em EDUCAÇÃO. Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO, RECIFE (T.A.P.S).
3. CUNHA, Israel Ozanam de Sousa. Capoeira e Capoeiras entre a Guarda Negra e a Educação Física no Recife. 18/02/2013. 294 f. Mestrado em HISTÓRIA. Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO, Recife.

Fonte: Elaborado pelo autor M. Pertussatti (2018) – Quadro investigativo bibliográfico 8.

9 - Pesquisas relevantes do Distrito Federal que apontam possibilidades educacionais da Capoeira, conforme banco de dados da CAPES

1. REIS, André Luiz Teixeira. Concepção de saúde e qualidade de vida e suas influências no ensino-aprendizagem da Capoeira. 01/07/1999. 79 f. Mestrado em CIÊNCIAS DA SAÚDE. Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, BRASÍLIA. Trabalho Anterior à Plataforma Sucupira (T.A.P.S).
2. TAVARES, LUIZ CARLOS VIEIRA. De Bimba à Bamba: a contribuição social, educacional e cultural da Academia de Capoeira. 18/02/2014 212 f. Doutorado em EDUCAÇÃO FÍSICA Instituição de Ensino: Universidade Católica de Brasília, Brasília.

Fonte: Elaborado pelo autor M. Pertussatti (2018) – Quadro investigativo bibliográfico 9.

10 - Pesquisas relevantes do Estado do Pará que apontam possibilidades educacionais da Capoeira, conforme banco de dados da CAPES

1. MELO, Leila do Socorro Araújo. Nas trilhas da Ginga: tradição e fundamento consolidando a prática educativa da Capoeira em Belém. 01/12/2000. 144 f. Mestrado em ANTROPOLOGIA. Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ, BELÉM. Trabalho Anterior à Plataforma Sucupira (T.A.P.S).
2. CORDEIRO, Albert Alan de Sousa. Na Roda da Inclusão: práticas educacionais do Grupo União Capoeira. 07/11/2013. 125 f. Mestrado em EDUCAÇÃO. Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ, Belém.

Fonte: Elaborado pelo autor M. Pertussatti (2018) – Quadro investigativo bibliográfico 10.

11 - Pesquisas relevantes do Estado de Alagoas que apontam possibilidades educacionais da Capoeira, conforme banco de dados da CAPES

1. SILVA, Marco Antônio Santos da. A Capoeira como espaço de formação. 01/11/2006. 195 f. Mestrado em EDUCAÇÃO. Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS, MACEIÓ. Trabalho Anterior à Plataforma Sucupira (T.A.P.S).
2. QUEIROZ, Sandra Bomfim de. Curso de Extensão com o Protagonismo dos Mestres de Capoeira Alagoanos: processos formativos em dialogicidade. 01/04/2011. 127 f. Mestrado em EDUCAÇÃO. Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS, MACEIÓ (T.A.P.S).

Fonte: Elaborado pelo autor M. Pertussatti (2018) – Quadro investigativo bibliográfico 11.

12 - Pesquisas relevantes do Estado do Paraná que apontam possibilidades educacionais da Capoeira, conforme banco de dados da CAPES

- | |
|---|
| 1. FREITAS, Jorge Luiz de. A Prática Pedagógica da disciplina de Capoeira na Educação Superior e sua contribuição para a Formação do futuro docente. 01/12/2006. 150 f. Mestrado em EDUCAÇÃO. Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ, Curitiba (T.A.P.S). |
| 2. LIMA, Reginaldo Calado de. Representações da Capoeira; o cenário em escolas de Maringá. 05/05/2014. 203 f. Mestrado em EDUCAÇÃO. Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ, Maringá. |

Fonte: Elaborado pelo autor M. Pertussatti (2018) – Quadro investigativo bibliográfico 12.

13 - Pesquisas relevantes do Estado do Sergipe que apontam possibilidades educacionais da Capoeira, conforme banco de dados da CAPES

- | |
|---|
| 1. NETO, Antenor de Oliveira Silva. Educação Física e Capoeira como agentes de inclusão para alunos cegos: um estudo de caso. 07/12/2016. 123 f. Mestrado em EDUCAÇÃO. Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE TIRADENTES, Aracaju-SE. |
|---|

Fonte: Elaborado pelo autor M. Pertussatti (2018) – Quadro investigativo bibliográfico 13.

14 - Pesquisas relevantes do Estado do Espírito Santo que apontam possibilidades educacionais da Capoeira, conforme banco de dados da CAPES

- | |
|--|
| 1. PENHA, Vinícius Martins. A Capoeira na roda da escola e seu jogo com as ambivalências, as contingências, as incertezas e os conflitos. 01/08/2009. 144 f. Mestrado em EDUCAÇÃO FÍSICA. Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO, VITÓRIA. Trabalho Anterior à Plataforma Sucupira (T.A.P.S). |
|--|

Fonte: Elaborado pelo autor M. Pertussatti (2018) – Quadro investigativo bibliográfico 14.

15 - Pesquisas relevantes do Estado do Piauí que apontam possibilidades educacionais da Capoeira, conforme banco de dados da CAPES

- | |
|---|
| 1. SILVA, Robson Carlos da. As representações político-culturais da capoeira nos livros didáticos: uma abordagem a partir da teoria dos estudos culturais. 01/02/2005. 178 f. Mestrado em EDUCAÇÃO. Instituição de Ensino: FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ, Teresina. Trabalho Anterior à Plataforma Sucupira (T.A.P.S). |
|---|

Fonte: Elaborado pelo autor M. Pertussatti (2018) – Quadro investigativo bibliográfico 15.

16 - Pesquisas relevantes do Estado do Rio Grande do Norte que apontam possibilidades educacionais da Capoeira, conforme banco de dados da CAPES

- | |
|--|
| 1. DIAS, João Carlos Neves de Souza Nunes. Corpo e gestualidade: o jogo da capoeira e os jogos do conhecimento. 01/04/2007. 227 f. Mestrado em CIÊNCIAS SOCIAIS. Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, NATAL. Trabalho anterior à Plataforma Sucupira (T.A.P.S). |
|--|

Fonte: Elaborado pelo autor M. Pertussatti (2018) – Quadro investigativo bibliográfico 16.

ANEXO C

QUADROS ANALÍTICOS DE CODIFICAÇÃO/CATEGORIZAÇÃO: RECORTE 1 [R1]

Abordagem ‘Saberes-Capoeira’ indiciada no título de documentos do *Corpus*

(Formulário Modelo de Análise de Conteúdo – Unidade de Análise 01)

PROCESSO DE CODIFICAÇÃO: REFERENCIAÇÃO DE ÍNDICES						
Elaboração de Indicadores para Classificação de Elementos na Forma de Categorias						
Códigos	UNIDADES DE REGISTRO E DE CONTEXTO					
D-I	ABIB, Pedro Rodolpho Jungers. Capoeira Angola: cultura popular e o jogo dos saberes na roda . 01/05/2004. [R1].					
p/	a	49 citações	b	66 citações	Total	115 citações
t-a	<p>Esse trabalho propõe-se a investigar as formas com as quais a cultura popular articula todo um vasto campo de conhecimentos e saberes, bem como as formas de transmissão desses saberes através de algumas categorias, que elegemos como base para essa tarefa, quais sejam a memória, a oralidade, a ancestralidade, a ritualidade e a temporalidade, na perspectiva daquilo que denominamos aqui de uma lógica diferenciada que prevalece nesse universo, diferente daquela lógica que a racionalidade ocidental moderna determina. (Resumo)</p> <p>A lógica que parece prevalecer no universo da cultura popular se caracteriza por uma outra concepção de tempo, que difere da concepção linear inaugurada pela metafísica, pois concebe passado, presente e futuro dentro de uma unidade temporal, aquilo que o filósofo alemão Martin Heidegger¹, a partir de uma retomada do pensamento pré-socrático, define como noção circular do tempo. A partir dessa perspectiva, o passado não é algo que se esgotou e está fossilizado mas, algo vigente que tensiona com o presente, projetando possibilidades futuras. O passado é visto como uma dimensão temporal que vigora, que guarda e aguarda um sentido. Segundo este filósofo, a metafísica – que nasce com Platão e Aristóteles – aniquila essa noção da circularidade do tempo, ao impor a lógica linear como única possibilidade de pensá-lo e concebê-lo.</p> <p>No âmbito da cultura popular, a memória é um outro conceito que tem lugar fundamental. A memória, enquanto patrimônio de saberes e conhecimentos, cuidadosamente armazenados e organizados, através de um processo ativo de seleção de fatos considerados importantes para a história social de um coletivo, exerce a função de amálgama do grupo, através do fortalecimento dos vínculos sociais, de afirmação da identidade coletiva e da definição de um <i>ethos</i> que é constituído em razão da importância que o passado em vigor e a ancestralidade assumem no imaginário do grupo.</p> <p>Dentro desse contexto, a oralidade também possui papel importante, mesmo convivendo com as inovações tecnológicas que a modernidade oferece (e que acabam também se incorporando ao cotidiano desses grupos). Mas a grande maioria das tradições populares ainda tem, na oralidade, o seu meio mais importante de transmissão, já que a escrita – juntamente com os meios formais de aprendizado, como a escola, por exemplo – não tem um papel</p>					

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS À
EDUCAÇÃO

CAPOEIRA ANGOLA: CULTURA POPULAR E O
JOGO DOS SABERES NA RODA

Pedro Rodolpho Jungers Abib

CAMPINAS - SÃO PAULO
BRASIL
2004

	<p>central nos processos de ensino-aprendizagem desenvolvidos pelos sujeitos protagonistas dessas tradições. Nesse universo, a oralidade ainda prevalece resistindo aos avanços da modernidade.</p> <p>A ritualidade presente na cultura popular é mais um fator que, em nossa opinião, exerce função essencial, já que é através dela que se estabelece a conexão com esse tempo primordial, onde tudo se originou, onde se encontram os antepassados, que retornam cada vez que o rito e a celebração assim o solicitam. A ritualidade adquire, no universo da cultura popular, o aspecto de culto, onde sagrado e profano se entrecruzam, atribuindo um outro sentido ao religioso e à religiosidade. [Nota de Rodapé 1: <i>Ser e Tempo</i>. Trad. e notas: Márcia de Sá Cavalcanti. Petrópolis: Vozes, 1995]. (p.10-11)</p> <p>A capoeira angola, ao buscar constantemente os vínculos com essa ancestralidade africana, e também com a ancestralidade que tem como referência os tempos de escravidão no Brasil, e posteriormente os tempos remotos da capoeira de rua, das desordens e vadiagens, busca estabelecer o elo entre o seu passado ancestral, o seu presente constituído e o seu futuro enquanto possibilidade concreta de afirmação social, cultural e política. Manifesta-se assim, principalmente a partir do ritual da roda, a noção de circularidade do tempo na capoeira angola, e os processos de aprendizagem presentes em seu universo acabam por serem também, em certa medida, influenciados por essa concepção de tempo. (p.136)</p>	
	CC	P
A	Todo um vasto campo de conhecimentos e saberes articulados pela cultura popular	1) campo de conhecimentos e saberes da cultura popular; 2) conhecimentos e saberes culturais populares; 3) saber da cultura popular; 4) saber popular; 5) saberes populares;
B	Formas de transmissão desses saberes da cultura popular: memória, oralidade, ancestralidade, ritualidade e temporalidade	1) memória; 2) oralidade; 3) ancestralidade; 4) ritualidade; 5) temporalidade;
C	Saberes da cultura popular na perspectiva de uma lógica diferenciada	1) memória enquanto patrimônio de saberes e conhecimentos; 2) oralidade como meio mais importante de transmissão; 3) ancestralidade como presença de um passado ancestral africano, dos tempos da escravidão no Brasil e da capoeira de rua; 4) ritualidade como fator de conexão com o tempo dos antepassados, onde sagrado e profano se entrecruzam; 5) temporalidade enquanto concepção de tempo circular;
D	Saberes determinados pela perspectiva da lógica da racionalidade ocidental moderna	1) concepção linear de tempo inaugurada pela metafísica; 2) escrita e meios formais de aprendizado, como a escola, com papel central nos processos de ensino-aprendizagem; 3) inovações tecnológicas;
t-b	<p>Alguém disse, uma vez, que a capoeira “entra no sangue da gente”, e depois disso, “ela nunca mais sai de sua vida”. Somos levados a concordar! Nesses anos de “capoeiragem”, temos sido aprendizes de ensinamentos tão significativos e profundos, quanto recheados de simplicidade e beleza, característica dos personagens populares que são os protagonistas maiores dessa manifestação cultural. Colocamo-nos, nós próprios, como frutos de um rico processo de educação levado a cabo pela cultura popular, dentro de sua forma muito peculiar de lidar com os saberes que remetem à tradição e à ancestralidade de um povo. Somos eternos aprendizes daquilo que a cultura popular tem a nos ensinar. E disso, muito nos orgulhamos. (p.9)</p>	

Quadro de Análise de Conteúdo 1 (a) [R1]: Codificação (referenciação de índices para elaboração de indicadores e classificação de elementos na forma de categorias).

Fonte: Elaborado pelo autor M. Pertussatti (2018).

**QUADRO DESCRITIVO DE CONJUNTOS CATEGORIAIS (CC) E PROPOSIÇÕES (P) DA ANÁLISE
DE CONTEÚDO DA TESE DE DOUTORADO DE ABIB (2014)**

QUADRO DESCRITIVO DE CONJUNTOS CATEGORIAIS (CC) – SABERES DA CAPOEIRA	
<i>D-I.p/ab/</i> <i>(ABIB, 2004 [R1])</i>	<i>ABIB, Pedro Rodolpho Jungers. Capoeira Angola: cultura popular e o jogo dos saberes na roda. 01/05/2004. [R1].</i>
D-I.p/ab.t-a.CC/A	Todo um vasto campo de conhecimentos e saberes articulados pela cultura popular.
D-I.p/ab.t-a.CC/A[P1]	1) campo de conhecimentos e saberes da cultura popular;
D-I.p/ab.t-a.CC/A[P2]	2) conhecimentos e saberes culturais populares;
D-I.p/ab.t-a.CC/A[P3]	3) saber da cultura popular;
D-I.p/ab.t-a.CC/A[P4]	4) saber popular;
D-I.p/ab.t-a.CC/A[P5]	5) saberes populares;
D-I.p/ab.t-a.CC/B	Formas de transmissão dos saberes da cultura popular: memória, oralidade, ancestralidade, ritualidade e temporalidade.
D-I.p/ab.t-a.CC/B[P1]	1) memória;
D-I.p/ab.t-a.CC/B[P2]	2) oralidade;
D-I.p/ab.t-a.CC/B[P3]	3) ancestralidade;
D-I.p/ab.t-a.CC/B[P4]	4) ritualidade;
D-I.p/ab.t-a.CC/B[P5]	5) temporalidade;
D-I.p/ab.t-a.CC/C	Saberes da cultura popular na perspectiva de uma lógica diferenciada.
D-I.p/ab.t-a.CC/C[P1]	1) memória enquanto patrimônio de saberes e conhecimentos;
D-I.p/ab.t-a.CC/C[P2]	2) oralidade como meio mais importante de transmissão;
D-I.p/ab.t-a.CC/C[P3]	3) ancestralidade como presença de um passado ancestral africano, dos tempos da escravidão no Brasil e da capoeira de rua;
D-I.p/ab.t-a.CC/C[P4]	4) ritualidade como fator de conexão com o tempo dos antepassados, onde sagrado e profano se entrecruzam;
D-I.p/ab.t-a.CC/C[P5]	5) temporalidade enquanto concepção de tempo circular;
D-I.p/ab.t-a.CC/D	Saberes determinados pela perspectiva da lógica da racionalidade ocidental moderna.
D-I.p/ab.t-a.CC/D[P1]	1) concepção linear de tempo inaugurada pela metafísica;
D-I.p/ab.t-a.CC/D[P2]	2) escrita e meios formais de aprendizado, como a escola, com papel central nos processos de ensino-aprendizagem;
D-I.p/ab.t-a.CC/D[P3]	3) inovações tecnológicas;
D-I.p/ab.t-b.CC/A	Saberes de um processo de educação levado a cabo pela cultura popular.
D-I.p/ab.t-b.CC/A[P1]	1) saberes que remetem à tradição e ancestralidade de um povo;
D-I.p/ab.t-b.CC/A[P2]	2) saberes da cultura popular articulados em processos educacionais não-formais;
D-I.p/ab.t-b.CC/A[P3]	3) as formas de educação da cultura popular (educação não-formal), embora não reconhecidas, nem valorizadas na educação formal no Brasil, possuem experiências que podem auxiliar a repensar a educação, para todas as camadas sociais brasileiras;
D-I.p/ab.t-b.CC/B	Diálogo entre o saber popular e o saber acadêmico.
D-I.p/ab.t-b.CC/B[P1]	1) saberes populares confrontados com a perspectiva dos processos formais de educação da sociedade (saber acadêmico-científico);
D-I.p/ab.t-b.CC/B[P2]	2) possibilidades de diálogo entre saberes de diferentes tradições;
D-I.p/ab.t-b.CC/B[P3]	3) reconhecimento do saber textual reproduzido pela autoridade da escrita salientado pela visão liberal e interpretação positivista da história e dos fenômenos;
D-I.p/ab.t-b.CC/B[P4]	4) abertura à explicação local dos fatos que provém da prática do trabalho e do saber acumulado na memória oral;
D-I.p/ab.t-b.CC/C	Saberes de uma cultura concebida como campo de significação e terreno de luta.
D-I.p/ab.t-b.CC/C[P1]	1) ampliação de possibilidades de compreensão do termo “cultura popular”;
D-I.p/ab.t-b.CC/C[P2]	2) processos de identificação da ‘cultura popular’ de acordo com necessidades históricas dos sujeitos;
D-I.p/ab.t-b.CC/C[P3]	3) grupos populares buscam retomar suas tradições culturais e analisar os sentidos e significados de seu universo cultural;
D-I.p/ab.t-b.CC/C[P4]	4) manifestações culturais (festas, rituais e tradições populares) contribuem para os processos educativos não-formais, na transmissão de saberes e conhecimentos, espaços de construção da identidade e da memória coletiva;
D-I.p/ab.t-b.CC/D	Campo do saber escolar delimitado a suas orientações paradigmáticas por uma

	racionalidade que está no plano dos saberes científicos universais.
D-I.p/ab.t-b.CC/D[P1]	1) saberes da cultura popular, historicamente, nunca foram tidos como conhecimento legítimo nos currículos da educação formal;
D-I.p/ab.t-b.CC/D[P2]	2) saberes populares são constantemente folclorizados em programas educacionais da maior parte das escolas, preconceitos herdados de uma racionalidade eurocêntrica ainda presentes;
D-I.p/ab.t-b.CC/E	Saberes da cultura popular do universo da Capoeira Angola, pautado por uma lógica e por saberes diferenciados.
D-I.p/ab.t-b.CC/E[P1]	1) saberes e conhecimentos transmitidos sem depender dos processos formais institucionalizados;
D-I.p/ab.t-b.CC/E[P2]	2) saberes de um sistema simbólico que determina um repertório cultural detentor de suas próprias formas de transmissão;
D-I.p/ab.t-b.CC/E[P3]	3) saberes pautados pela memória e a oralidade como referências principais;
D-I.p/ab.t-b.CC/E[P4]	4) saberes da cultura popular que possibilitam um diálogo entre a oralidade e a escrita, questionando a escola e a educação de que somos herdeiros;
D-I.p/ab.t-b.CC/E[P5]	5) saberes de experiências baseadas na tradição, na ancestralidade, no ritual, na memória coletiva, na solidariedade e num profundo sentido comunitário;
D-I.p/ab.t-c.CC/A	Saberes do universo da cultura popular.
D-I.p/ab.t-c.CC/A[P1]	1) lógica diferenciada com formas de transmissão de seu passado carregadas de mitologia ancestral e saberes tradicionais do grupo;
D-I.p/ab.t-c.CC/A[P2]	2) formas de transmissão de seu passado feita através de três elementos fundamentais que são a memória, a oralidade e a ritualidade;
D-I.p/ab.t-c.CC/B	Saberes tradicionais.
D-I.p/ab.t-c.CC/B[P1]	1) saberes provenientes de um universo carregado por tantos elementos subjetivos, que trazem o mistério e a magia como componentes importantes para explicá-lo com maior profundidade;
D-I.p/ab.t-c.CC/B[P2]	2) saberes de uma pedagogia africana em processos de ensino-aprendizagem da capoeira angola;
D-I.p/ab.t-d.CC/A	Saber do mestre da cultura popular.
D-I.p/ab.t-d.CC/A[P1]	1) saber que encarna as lutas e sofrimentos, alegrias e celebrações, derrotas e vitórias, orgulho e heroísmo das gerações passadas;
D-I.p/ab.t-d.CC/A[P2]	2) saber que corporifica a ancestralidade e a história de um povo restituindo o passado como força instauradora que irrompe para dignificar o presente e conduzir a ação construtiva do futuro;
D-I.p/ab.t-d.CC/A[P3]	3) saberes transmitidos pela oralidade e tradição dos antepassados, vividos e dignificados na memória coletiva;
D-I.p/ab.t-d.CC/B	Saber do (a) mestre (a) de Capoeira.
D-I.p/ab.t-d.CC/B[P1]	1) saber que respeita o ‘tempo de aprender’ do/a aluno/a;
D-I.p/ab.t-d.CC/B[P2]	2) saber de proximidade entre mestre e aprendiz;
D-I.p/ab.t-d.CC/C	Saber musical do (a) mestre (a) de Capoeira.
D-I.p/ab.t-d.CC/C[P1]	1) saberes transmitidos por meio de músicas e ladainhas presentes no universo da capoeira;
D-I.p/ab.t-d.CC/C[P2]	2) saberes musicais através dos quais se cultuam os antepassados, seus feitos heróicos, seus exemplos de conduta, fatos históricos e lugares importantes para o imaginário dos capoeiras;
D-I.p/ab.t-d.CC/C[P3]	3) saberes carregados do passado de dor e sofrimento dos tempos da escravidão, das estratégias e astúcias presentes nesse universo e de suas mensagens cifradas;
D-I.p/ab.t-e.CC/A	Saber do (a) praticante de Capoeira feito e criado no universo da capoeiragem.
D-I.p/ab.t-e.CC/A[P1]	1) saber circulante;
D-I.p/ab.t-e.CC/A[P2]	2) saber social incorporado que foi desenvolvido pelos antepassados, violentados por um sistema escravista desumano e perseguidos pela “lei e pela ordem” vigentes;
D-I.p/ab.t-e.CC/A[P3]	3) saber caracterizado pelas táticas de enfrentamento, desde o uso da violência direta, até o uso de estratégias de dissimulação como formas de sobrevivência numa sociedade não menos opressora contra os marginalizados do sistema na atualidade;
D-I.p/ab.t-e.CC/A[P4]	4) saber como um instrumento de luta contra a situação de extrema violência a qual estavam os negros escravos submetidos;

Quadro de Análise de Conteúdo 1 (b) [R1]: Categorização [descrição de conjuntos categoriais (CCs) e respectivas proposições/inferências].

Fonte: Elaborado pelo autor M. Pertussatti (2018).

(Formulário Modelo de Análise de Conteúdo – Unidade de Análise 02)

PROCESSO DE CODIFICAÇÃO: REFERENCIAÇÃO DE ÍNDICES						
Elaboração de Indicadores para Classificação de Elementos na Forma de Categorias						
Códigos	UNIDADES DE REGISTRO E DE CONTEXTO					
D-XIV	HEINE, Vinicius. Capoeira: Encontro de Saberes – Unidade na Diversidade (XII Clínica de Capoeira – 2010). São Paulo: CEPECAP/CEPEUSP, 2010. [R1].					
p/	a	60 citações	b	29 citações	Total	89 citações
t-a	<p>A XII Clínica de Capoeira realizada de 27 a 29 de Agosto de 2010 no CEPEUSP contou com a participação dos Mestres Lua Rasta, Russo de Caxias, Felipe de Santo Amaro, Gladson e o historiador Carlos Eugênio Líbano Soares em atividades diversas como oficinas, palestras, mesa redonda, congresso científico, apresentações culturais e rodas de confraternização.</p> <p>O evento trouxe a temática do “Encontro de Saberes: Unidade na Diversidade” baseado na concepção de que a Capoeira, enquanto jogo, luta, dança, brincadeira, manifestação rica e complexa, entendida como cultura, educação, esporte, lazer, cidadania, estilo de vida, possui em seu bojo uma dinâmica própria e peculiar que engloba diferentes saberes, de maneira integrada. E que cada Mestre, cada pesquisador, cada profissional e cada praticante contribui para a construção dos saberes da Capoeira, através dos seus próprios saberes, construídos a partir da sua linhagem, suas práticas, ideias, projetos, valores, sua história, trajetória e vivências na Capoeira.</p> <p>A diversidade da Capoeira, representada por estes diferentes saberes é uma das maiores riquezas da Capoeira e que, portanto, deve ser valorizada e reconhecida. O propósito das Clínicas de Capoeira do CEPEUSP é promover o encontro desses saberes, acreditando que desse encontro um “novo” saber pode ser construído, a partir das interações e interlocuções que se estabelecem em encontro como estes, onde importantes trocas e diálogos são estabelecidos, ampliando as percepções e os entendimentos sobre o universo da Capoeira como um todo. (p.3)</p> <p>As Clínicas de Capoeira também têm se proposto a promover o encontro entre o saber popular e o saber acadêmico, por entender que o encontro desses saberes é um universo repleto de possibilidades e construções que pode ampliar a percepção sobre a realidade.</p>					
CC			P			
A	Encontro entre saber popular e saber acadêmico			1) eventos como a XII Clínica de Capoeira (2010) do CEPEUSP, reunindo mestres, pesquisadores de capoeira, na realização de oficinas, palestras, mesa redonda, congresso científico, apresentações culturais e rodas de capoeira para confraternização, são exemplo de encontro de saberes; 2) as Clínicas de Capoeira têm se proposto a promover o encontro entre o saber popular e o saber acadêmico; 3) o encontro do saber popular e do saber acadêmico é um universo repleto de possibilidades e construções que pode ampliar a percepção sobre a realidade; 4) o encontro entre o saber popular e o saber acadêmico só ocorre de maneira positiva e profícua quando barreiras e estereótipos são		

CAPOEIRA: Encontro de Saberes – Unidade na Diversidade
Prof. Vinicius Heine



A Capoeira no CEPEUSP

A Capoeira foi implementada em 1972 no CEPEUSP (Centro de Políticas Esportivas da Universidade de São Paulo) pelo Professor de Educação Física e Mestre de Capoeira Cláudio de Oliveira Silva com o propósito de oferecer aos alunos, funcionários e professores da Universidade de São Paulo o contato da Capoeira e de seu fundamento como instrumento de Educação, Cidadania e Qualidade de Vida. Também como uma oportunidade de valorização da Capoeira e da Cultura Afro-Brasileira dentro de um importante espaço de construção do conhecimento e

			superados; 5) o encontro de saberes só ocorre quando preconceitos são quebrados; 6) o encontro de saberes só ocorre quando se acredita que não há um saber superior a outro, e sim que existem saberes diferentes; 7) do encontro de saberes surge um “novo” saber, ou ele pode ser construído, a partir das interações e interlocuções que se estabelecem, das importantes trocas e diálogos que são estabelecidos; 8) as percepções e os entendimentos sobre o universo da Capoeira como um todo se ampliam no encontro de saberes;
	B	A Capoeira se desenvolve por meio de um encontro de diversos saberes integrados numa unidade	1) a capoeira é manifestação rica e complexa entendida como jogo, luta, dança, brincadeira, cultura, educação, esporte, lazer, cidadania, estilo de vida e muito mais; 2) a capoeira possui em seu bojo uma dinâmica própria e peculiar que engloba diferentes saberes, de maneira integrada, por isso mesmo é um encontro de saberes, uma unidade na diversidade; 3) cada mestre, pesquisador, profissional e praticante de capoeira contribui para a construção dos saberes da capoeira; 4) a construção dos saberes da capoeira acontece através dos próprios saberes do (a) capoeirista/capoeira, construídos a partir da sua linhagem, suas práticas, ideias, projetos, valores, história, trajetória e vivências na capoeira; 5) a diversidade da capoeira, representada por diferentes saberes, é uma das maiores riquezas da capoeira; 6) a diversidade de saberes da capoeira deve ser reconhecida e valorizada;
t-b	<p>Buscando compreender os saberes da Capoeira e de que forma eles interagem e se integram na roda de Capoeira e na roda da vida, por ocasião da XII Clínica de Capoeira propusemos 8 categorias de saberes da Capoeira - Saber Ancestral, Saber Presente, Saber Intuitivo, Saber Espiritual, Saber Cultural, Saber Histórico, Saber Humano e Saber Popular, como saberes relevantes desta arte luta. A forma circular em que os saberes foram apresentados remete à um dos elementos fundamentais da Capoeira, a circularidade, que aponta para uma vivência não linear da produção do conhecimento, tendo sua representação mais importante na própria roda de Capoeira, onde o aprendizado se dá de forma significativa à partir da interação entre o Mestre e os discípulos, entre o educador e os educandos, numa via de mão dupla de constante descoberta e interação. Acreditamos na ideia de que os saberes “circulam”, de forma dinâmica e integrada nas “voltas do mundo” da Capoeira. Desta forma, é fundamental olhar para a figura de forma dinâmica e não estática, onde a ordem dos saberes pode ser invertida e reorganizada a qualquer momento. (p.4)</p>		
	CC		P
	A	A Roda de Capoeira como espaço/lugar de integração e interação de saberes	1) a circularidade é um dos elementos fundamentais da capoeira; 2) os saberes da capoeira se apresentam de uma forma circular, em encontro, integrados; 3) a circularidade dos saberes da capoeira remete para uma vivência não linear da produção do conhecimento;

Quadro de Análise de Conteúdo 14 (a) [R1]: Codificação (referenciação de índices para elaboração de indicadores e classificação de elementos na forma de categorias).

Fonte: Elaborado pelo autor M. Pertussatti (2018).

QUADRO DESCRITIVO DE CONJUNTOS CATEGORIAIS (CC) E PROPOSIÇÕES (P) DA ANÁLISE DE CONTEÚDO DO ARTIGO DE HEINE (2010) – NA XII CLÍNICA DE CAPOEIRA DO CEPEUSP

QUADRO DESCRITIVO DE CONJUNTOS CATEGORIAS (CCS) – SABERES DA CAPOEIRA	
<i>D-XIV,p/ab/ (HEINE, 2010 [R1])</i>	<i>HEINE, Vinicius. Capoeira: Encontro de Saberes – Unidade na Diversidade (XII Clínica de Capoeira – 2010). São Paulo: CEPECAP/CEPEUSP, 2010. [R1]</i>
D-XIV,p/ab.t-a.CC/A	Encontro entre saber popular e saber acadêmico
D-XIV,p/ab.t-a.CC/A[P1]	1) eventos como a XII Clínica de Capoeira (2010) do CEPEUSP, reunindo mestres, pesquisadores de capoeira, na realização de oficinas, palestras, mesa redonda, congresso científico, apresentações culturais e rodas de capoeira para confraternização, são exemplo de encontro de saberes;
D-XIV,p/ab.t-a.CC/A[P2]	2) as Clínicas de Capoeira têm se proposto a promover o encontro entre o saber popular e o saber acadêmico;
D-XIV,p/ab.t-a.CC/A[P3]	3) o encontro do saber popular e do saber acadêmico é um universo repleto de possibilidades e construções que pode ampliar a percepção sobre a realidade;
D-XIV,p/ab.t-a.CC/A[P4]	4) o encontro entre o saber popular e o saber acadêmico só ocorre de maneira positiva e profícua quando barreiras e estereótipos são superados;
D-XIV,p/ab.t-a.CC/A[P5]	5) o encontro de saberes só ocorre quando preconceitos são quebrados;
D-XIV,p/ab.t-a.CC/A[P6]	6) o encontro de saberes só ocorre quando se acredita que não há um saber superior a outro, e sim que existem saberes diferentes;
D-XIV,p/ab.t-a.CC/A[P7]	7) do encontro de saberes surge um “novo” saber, ou ele pode ser construído, a partir das interações e interlocuções que se estabelecem, das importantes trocas e diálogos que são estabelecidos;
D-XIV,p/ab.t-a.CC/A[P8]	8) as percepções e os entendimentos sobre o universo da Capoeira como um todo se ampliam no encontro de saberes;
D-XIV,p/ab.t-a.CC/B	A Capoeira se desenvolve por meio de um encontro de diversos saberes integrados numa unidade
D-XIV,p/ab.t-a.CC/B[P1]	1) a capoeira é manifestação rica e complexa entendida como jogo, luta, dança, brincadeira, cultura, educação, esporte, lazer, cidadania, estilo de vida e muito mais;
D-XIV,p/ab.t-a.CC/B[P2]	2) a capoeira possui em seu bojo uma dinâmica própria e peculiar que engloba diferentes saberes, de maneira integrada, por isso mesmo é um encontro de saberes, uma unidade na diversidade;
D-XIV,p/ab.t-a.CC/B[P3]	3) cada mestre, pesquisador, profissional e praticante de capoeira contribui para a construção dos saberes da capoeira;
D-XIV,p/ab.t-a.CC/B[P4]	4) a construção dos saberes da capoeira acontece através dos próprios saberes do (a) capoeirista/capoeira, construídos a partir da sua linhagem, suas práticas, ideias, projetos, valores, história, trajetória e vivências na capoeira;
D-XIV,p/ab.t-a.CC/B[P5]	5) a diversidade da capoeira, representada por diferentes saberes, é uma das maiores riquezas da capoeira;
D-XIV,p/ab.t-a.CC/B[P6]	6) a diversidade de saberes da capoeira deve ser reconhecida e valorizada;
D-XIV,p/ab.t-b.CC/A	A Roda de Capoeira como espaço/lugar de integração e interação de saberes
D-XIV,p/ab.t-b.CC/A[P1]	1) a circularidade é um dos elementos fundamentais da capoeira;
D-XIV,p/ab.t-b.CC/A[P2]	2) os saberes da capoeira se apresentam de uma forma circular, em encontro, integrados;
D-XIV,p/ab.t-b.CC/A[P3]	3) a circularidade dos saberes da capoeira remete para uma vivência não linear da produção do conhecimento;
D-XIV,p/ab.t-b.CC/A[P4]	4) a mais importante representação da circularidade de saberes e da vivência não linear da produção do conhecimento da capoeira é a própria roda de capoeira;
D-XIV,p/ab.t-b.CC/A[P5]	5) a roda de capoeira é o espaço/lugar onde o aprendizado se dá de forma significativa a partir da interação entre o Mestre e os discípulos, entre o educador e os educandos, numa via de mão dupla de constante descoberta e interação;
D-XIV,p/ab.t-b.CC/A[P6]	6) os saberes “circulam”, de forma dinâmica e integrada nas “voltas do mundo” da capoeira;
D-XIV,p/ab.t-b.CC/A[P7]	7) a disposição dos saberes em encontro na roda de capoeira é dinâmica e não estática, onde a ordem dos saberes pode ser invertida e reorganizada a qualquer momento;

D-XIV.p/ab.t-b.CC/B	Proposição de oito (8) categorias de saberes relevantes da arte-luta Capoeira na XII Clínica de Capoeira do CEPEUSP: 1) ancestral; 2) presente; 3) intuitivo; 4) espiritual; 5) cultural; 6) histórico; 7) humano; e 8) popular
D-XIV.p/ab.t-b.CC/B[P1]	1) saber ancestral;
D-XIV.p/ab.t-b.CC/B[P2]	2) saber presente;
D-XIV.p/ab.t-b.CC/B[P3]	3) saber intuitivo;
D-XIV.p/ab.t-b.CC/B[P4]	4) saber espiritual;
D-XIV.p/ab.t-b.CC/B[P5]	5) saber cultural;
D-XIV.p/ab.t-b.CC/B[P6]	6) saber histórico;
D-XIV.p/ab.t-b.CC/B[P7]	7) saber humano;
D-XIV.p/ab.t-b.CC/B[P8]	8) saber popular.
D-XIV.p/ab.t-c.CC/A	Saber ancestral
D-XIV.p/ab.t-c.CC/A[P1]	1) conexão existente entre o passado, o presente e o futuro da capoeira;
D-XIV.p/ab.t-c.CC/A[P2]	2) continuidade entre o que foi, o que é e o que será;
D-XIV.p/ab.t-c.CC/A[P3]	3) feitos, realizações e histórias dos antepassados representados na figura dos capoeiristas e mestres antigos conectados aos mestres e capoeiristas do presente e do futuro;
D-XIV.p/ab.t-c.CC/A[P4]	4) valorização das lutas e dificuldades dos mais antigos no processo de resistência cultural contra a opressão e discriminação histórica que a capoeira sofreu ao longo dos séculos;
D-XIV.p/ab.t-c.CC/A[P5]	5) um saber atemporal que é passado de geração em geração, de pai para filho, de mestre para discípulo;
D-XIV.p/ab.t-c.CC/A[P6]	6) a transmissão de saber por meio da oralidade acontece nas rodas, nas cantigas, nas histórias e nas lendas que compõem o universo e o imaginário da capoeira;
D-XIV.p/ab.t-c.CC/A[P7]	7) busca e conexão com as origens e raízes da capoeira;
D-XIV.p/ab.t-c.CC/A[P8]	8) força simbólica que emana das origens e raízes capoeira;
D-XIV.p/ab.t-c.CC/A[P9]	9) preservado e transmitido pelos mestres de capoeira que são considerados bibliotecas vivas na comunidade;
D-XIV.p/ab.t-d.CC/A	Saber presente
D-XIV.p/ab.t-d.CC/A[P1]	1) constantes atualizações que a capoeira manifesta na sua dinâmica de diálogo e interação com diferentes saberes, culturas, comunidades e atores sociais que dela participam;
D-XIV.p/ab.t-d.CC/A[P2]	2) novos movimentos e movimentações que surgem e são criados pelo espírito inventivo dos capoeiristas em diferentes partes do mundo, nas aulas e na pedagogia de ensino dos mestres e docentes;
D-XIV.p/ab.t-d.CC/A[P3]	3) renovação constante nas formas de transmitir os saberes da capoeira nos treinamentos e nos conhecimentos a eles atrelados, os quais potencializam a performance do capoeirista e minimizam as lesões;
D-XIV.p/ab.t-d.CC/A[P4]	4) renovação constante nas formas de transmitir os saberes da capoeira nos eventos que são realizados em novos formatos e propostas;
D-XIV.p/ab.t-d.CC/A[P5]	5) renovação constante nas formas de transmitir os saberes da capoeira nas músicas e nas mensagens cantadas que falam das histórias, personagens e fatos atuais;
D-XIV.p/ab.t-d.CC/A[P6]	6) necessidade do (a) capoeirista se atualizar constantemente;
D-XIV.p/ab.t-d.CC/A[P7]	7) necessidade do (a) capoeirista nunca parar de aprender;
D-XIV.p/ab.t-d.CC/A[P8]	8) necessidade do (a) capoeirista estar em sintonia com o momento atual, sem perder as referências ancestrais;
D-XIV.p/ab.t-d.CC/A[P9]	9) necessidade do (a) capoeirista saber interpretar criticamente a realidade e as direções para as quais a sociedade, a cultura e a própria capoeira se movimentam;
D-XIV.p/ab.t-d.CC/A[P10]	10) relacionado com presença, especificamente à presença do mestre na vida dos discípulos e vice e versa, e em todo o aprendizado que advém desta convivência;
D-XIV.p/ab.t-d.CC/A[P11]	11) presença dos ensinamentos do mestre baseados na transmissão oral do conhecimento, que proporciona crescimento e desenvolvimento mútuos e um sentido pleno para a vida;

Quadro de Análise de Conteúdo 14 (b) [R1]: Categorização [descrição de conjuntos categoriais (CCs) e respectivas proposições/inferências].

Fonte: Elaborado pelo autor M. Pertussatti (2018).

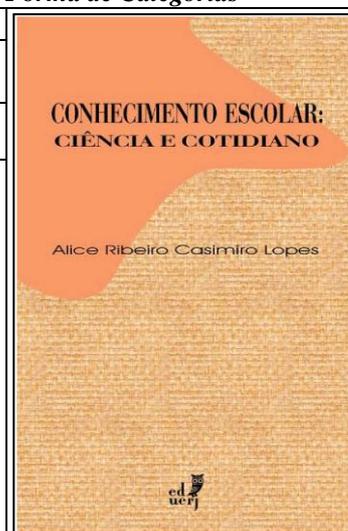
ANEXO D

QUADROS ANALÍTICOS DE CODIFICAÇÃO/CATEGORIZAÇÃO: RECORTE 3 [R3]

Abordagem ‘Saberes-Conhecimento-Escola’ de documentos do *Corpus*

(Formulário Modelo de Análise de Conteúdo – Unidade de Análise 03)

PROCESSO DE CODIFICAÇÃO: REFERENCIAÇÃO DE ÍNDICES										
Elaboração de Indicadores para Classificação de Elementos na Forma de Categorias										
Códigos	UNIDADES DE REGISTRO E DE CONTEXTO									
D-XXIII	LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. Conhecimento escolar: ciência e cotidiano. 1999. [R3]									
p/	a	187 citações	b	208 citações	c	13 citações	d	284 citações	e	1134 citações
t-a	<p>(p/a/b) Quando me propus a analisar as relações entre o conhecimento escolar nas ciências físicas e os demais saberes sociais, notadamente o conhecimento científico¹ e o conhecimento cotidiano, tinha em mente cinco pressupostos centrais. O primeiro deles consistia na compreensão de que os problemas de ensino-aprendizagem, seja em ciências ou em qualquer outro campo do conhecimento, não se resumem a questões metodológicas. Exigem, igualmente, uma profunda análise do processo de construção social do conhecimento, dos processos históricos de construção dos conceitos científicos e da legitimação ou não de diferentes saberes. [Nota de Fim 1: A expressão “conhecimento científico”, no contexto deste trabalho, será utilizada frequentemente restrita ao conhecimento nas ciências físicas, o que não significa, contudo, desconsiderar a existência de cientificidade no campo das ciências sociais, como analiso no capítulo 1. (p.30)].</p> <p>(p/a/b/e) Em segundo lugar, considerava importante trazer para a reflexão do campo educacional as análises da epistemologia histórica, uma epistemologia capaz de não limitar a compreensão do conhecimento: seja por considerá-lo como produto absoluto, acabado, atemporal e anistórico, seja por recair em uma perspectiva relativista, que não admite a existência de saberes mais favoráveis do que outros em dado contexto objetivo.. Essa minha consideração decorria do fato de constatar como a Nova Sociologia da Educação (NSE) marcou a Sociologia do Currículo e suas concepções de conhecimento com um viés crítico aos critérios epistemológicos. (p.17).</p> <p>(p/a/b) Afinal, a NSE, ao se opor a uma Filosofia do Currículo de matriz racionalista anglo-saxônica, como a desenvolvida por Paul Hirst e Richard Peters, optou por não oferecer nenhum critério de verdade e nenhuma epistemologia explícita, procurando problematizar tudo o que conta como conhecimento e discutir qual o <i>status</i> de quem valida como verdade dados conhecimentos. Nesse ponto de vista, o verdadeiro critério de validação do saber é encontrado na capacidade de um dado saber contribuir para a libertação humana². Com isso, a concepção sociológica do currículo, não raramente, envereda por perspectivas relativistas³ e contribui para a visão de que todo o campo da epistemologia deve ser considerado como empirista, nos moldes do tecnicismo, ou como embasado em uma racionalidade limitada, tal qual o positivismo e o cartesianismo, sem admitir a possibilidade de uma epistemologia também problematizadora. (p.17-18)</p> <p>(p/a/b) Mas, ao contrário, a epistemologia não se resume às perspectivas que concebem o conhecimento como fundamentado por uma entidade transcendente – Deus, a Natureza ou a Razão. Essas são possíveis epistemologias, que pouco têm a contribuir para uma perspectiva crítica, justamente por não se disporem a discutir as rupturas do conhecimento,</p>									



<p>sua pluralidade e o caráter provisório das verdades científicas. Dessa forma, considerava poder contribuir para o trabalho da sociologia do currículo a partir das concepções da epistemologia histórica, visando a enriquecer a problematização sobre o conhecimento escolar que vem sendo desenvolvida no país⁴. [Nota de fim 2: YOUNG, Michael. Taking sides against the probable: problems of relativity and commitment in teaching and the sociology of knowledge. In: JENKS, Chris (ed). <i>Rationality, education and social organization of knowledge</i>. London: Routledge& Kegan Paul, 1978. p. 86-95. (p.30); Nota de fim 3: Para uma análise das críticas feitas contra o “relativismo teórico” da NSE, ver: FORQUIN, Jean-Claude (org.). <i>Sociologia da educação - dez anos de pesquisa</i>. Petrópolis: Vozes, 1995. (p.30); Nota de fim 4: Ver trabalhos apresentados na ANPEd nos últimos dez anos, especialmente nos GT’s de Currículo e Didática]. (p.18)</p> <p>(p/a/b) Em terceiro lugar, colocava-se como pressuposto central em minhas reflexões, o entendimento de que, embora a escola não seja restrita ao cognitivo, há nos processos curriculares uma centralidade do conhecimento e da cultura. Ainda que não possamos desconsiderar as demais instâncias da escola – o lúdico, o afetivo, o corporal –, o currículo é eminentemente um campo de políticas culturais, terreno de acordos e conflitos em torno da legitimação ou não de diferentes saberes, capaz de contribuir na formação de identidades individuais e sociais. Na medida em que a escola é compreendida socialmente como tendo por principal função ensinar, transmitir conhecimento e cultura, de forma a tornar público um conhecimento privativo de determinados grupos sociais, apresentam-se como extremamente relevantes as questões referentes ao conhecimento escolar. (p.18-19)</p> <p>(p/a/b) Como quarto pressuposto, situava-se o entendimento de que a perspectiva pluralista de cultura seria capaz de contribuir para a análise de diferentes saberes sociais, inclusive do conhecimento escolar, sem submetê-los à idéia de que são um conjunto de múltiplas manifestações passíveis de serem unificadas em um todo único. Tal idéia de uma multiplicidade empírica que em última instância se organiza em um saber uno, justificado por uma razão, um real e um método igualmente únicos, freqüentemente se faz dominante, nos mais diferentes contextos sociais, e atua ideologicamente como valorizadora de alguns saberes (e algumas racionalidades) em detrimento de outros saberes (e de outras racionalidades). Portanto, deve ser questionada em seu próprio processo de constituição.</p>		
CC		P
A	Análise de relações entre conhecimentos	1) relações entre o conhecimento escolar (nas ciências físicas) e os demais saberes sociais; 2) relações entre conhecimento científico e conhecimento cotidiano;
B	Conhecimento escolar	1) relações entre conhecimento científico e conhecimento cotidiano;
C	Saberes sociais	1) conhecimento científico; 2) conhecimento escolar; 3) conhecimento cotidiano; 4) outros...;
D	Exigência de profunda análise processual histórica de questões metodológicas, da construção social do conhecimento, de conceitos científicos e da legitimação ou não de diferentes saberes	1) primeiro dos cinco pressupostos centrais da análise de relações entre conhecimento científico e conhecimento cotidiano, no âmbito do conhecimento escolar; 2) os problemas de ensino-aprendizagem, não se resumem a questões metodológicas; 3) os problemas de ensino-aprendizagem exigem, igualmente, uma profunda análise do processo de construção social do conhecimento; 4) os problemas de ensino-aprendizagem exigem, igualmente, uma profunda análise dos processos históricos de construção dos conceitos científicos; 5) os problemas de ensino-aprendizagem exigem, igualmente, uma profunda análise dos processos históricos da legitimação ou não de diferentes saberes;
E	Contribuição crítica da epistemologia histórica para a sociologia do currículo na problematização das verdades científicas, do conhecimento e do saber no campo educacional	1) segundo dos cinco pressupostos centrais da análise de relações entre conhecimento científico e conhecimento cotidiano, no âmbito do conhecimento escolar; 2) as concepções da epistemologia histórica podem contribuir para o trabalho da sociologia do currículo, visando a enriquecer a problematização sobre o conhecimento escolar desenvolvida no Brasil entre final da década de 80 e final da década de 90, numa perspectiva crítica; 3) a epistemologia histórica é uma epistemologia capaz de não limitar a compreensão do conhecimento; 4) a epistemologia

		<p>histórica se dispõe a discutir as rupturas do conhecimento, sua pluralidade e o caráter provisório das verdades científicas; 5) a epistemologia histórica admite a possibilidade de uma epistemologia também problematizadora; 6) análises da epistemologia histórica são importantes para a reflexão do campo educacional; 7) a epistemologia histórica não limita o conhecimento como produto absoluto, acabado, atemporal e anistórico; 8) a epistemologia não se resume às perspectivas que concebem o conhecimento como fundamentado por uma entidade transcendente – Deus, a Natureza ou a Razão; 9) epistemologias cujo fundamento do conhecimento é uma entidade transcendente são possíveis, mas pouco têm a contribuir para uma perspectiva crítica; 10) epistemologias cujo fundamento do conhecimento é uma entidade transcendente não se dispõem a discutir as rupturas do conhecimento, sua pluralidade e o caráter provisório das verdades científicas; 11) a epistemologia histórica não limita o conhecimento numa perspectiva relativista, que não admite a existência de saberes mais favoráveis do que outros em dado contexto objetivo; 12) a Nova Sociologia da Educação (NSE) marcou a Sociologia do Currículo e suas concepções de conhecimento com um viés crítico aos critérios epistemológicos; 13) o viés crítico da NSE é de uma concepção sociológica de currículo que limita o conhecimento numa perspectiva relativista, que não admite a existência de saberes mais favoráveis do que outros em dado contexto objetivo; 14) uma concepção sociológica do currículo, não raramente, envereda por perspectivas relativistas; 15) numa perspectiva relativista de conhecimento, o verdadeiro critério de validação do saber é encontrado na capacidade de um dado saber contribuir para a libertação humana; 16) uma perspectiva relativista de conhecimento, como as de Paul Hirst e Richard Peters, não oferece nenhum critério de verdade e nenhuma epistemologia explícita, procurando problematizar tudo o que conta como conhecimento e discutir qual o <i>status</i> de quem valida como verdade dados conhecimentos, enveredando para uma epistemologia empirista; 17) uma concepção sociológica do currículo, não raramente, contribui para a visão de que todo o campo da epistemologia deve ser considerado como empirista, nos moldes do tecnicismo, sem admitir a possibilidade de uma epistemologia também problematizadora; 18) uma concepção sociológica do currículo, não raramente, contribui para a visão de que todo o campo da epistemologia deve ser considerado como embasado em uma racionalidade limitada, tal qual o positivismo e o cartesianismo, sem admitir a possibilidade de uma epistemologia também problematizadora;</p>
--	--	--

Quadro de Análise de Conteúdo 1 (a) [R3]: Codificação (referenciação de índices para elaboração de indicadores e classificação de elementos na forma de categorias).

Fonte: Elaborado pelo autor M. Pertussatti (2018).

**QUADRO DESCRITIVO DE CONJUNTOS CATEGORIAIS (CC) E PROPOSIÇÕES (P) DA ANÁLISE
DE CONTEÚDO DO LIVRO DE LOPES (1999) – VERSÃO DIGITAL**

QUADRO DESCRITIVO DE CONJUNTOS CATEGORIAIS (CC) – SABERES DA ESCOLA	
<i>D-XXIII.p/abcde/ (LOPES, 1999 [R3])</i>	<i>LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. Conhecimento escolar: ciência e cotidiano. 1999. [R3]</i>
D-XXIII.p/abcde.t-a.CC/A	Análise de relações entre conhecimentos
D-XXIII.p/abcde.t-a.CC/A[P1]	1) relações entre o conhecimento escolar (nas ciências físicas) e os demais saberes sociais;
D-XXIII.p/abcde.t-a.CC/A[P2]	2) relações entre conhecimento científico e conhecimento cotidiano;
D-XXIII.p/abcde.t-a.CC/B	Conhecimento escolar
D-XXIII.p/abcde.t-a.CC/B[P1]	1) relações entre conhecimento científico e conhecimento cotidiano;
D-XXIII.p/abcde.t-a.CC/C	Saberes sociais
D-XXIII.p/abcde.t-b.CC/C[P1]	1) conhecimento científico;
D-XXIII.p/abcde.t-b.CC/C[P2]	2) conhecimento escolar;
D-XXIII.p/abcde.t-b.CC/C[P3]	3) conhecimento cotidiano; 4) outros...;
D-XXIII.p/abcde.t-a.CC/E	Contribuição crítica da epistemologia histórica para a sociologia do currículo na problematização das verdades científicas, do conhecimento e do saber no campo educacional
D-XXIII.p/abcde.t-a.CC/F	Centralidade do conhecimento (cognitivo) e da cultura (política de legitimação de saberes) nos processos curriculares e formativos de identidades individuais e sociais na escola brasileira
	1) o currículo é eminentemente um terreno de acordos e conflitos em torno da legitimação ou não de diferentes saberes;
	2) o currículo é eminentemente um campo/terreno capaz de contribuir na formação de identidades individuais e sociais;
	3) a escola não é restrita ao cognitivo;
	4) não desconsiderar da escola as instâncias do lúdico, do afetivo e do corporal;
D-XXIII.p/abcde.t-a.CC/G	Contribuição da perspectiva pluralista de cultura para uma análise que considere as características do conhecimento escolar e de outros saberes sociais em suas singularidades, não como partes de um todo único
	1) a perspectiva pluralista de cultura é capaz de contribuir para a análise de diferentes saberes sociais, inclusive do conhecimento escolar;
	2) o conhecimento escolar é um saber social;
	3) a contribuição da perspectiva pluralista de cultura na análise do conhecimento escolar e de diferentes saberes sociais é feita sem submetê-los à ideia de que são um conjunto de múltiplas manifestações passíveis de serem unificadas em um todo único;
	4) a ideia de que diferentes saberes sociais são um conjunto de múltiplas manifestações passíveis de serem unificadas em um todo único é a ideia de uma multiplicidade empírica que, em última instância, organiza-se em um saber uno;
	5) o saber uno que organiza diferentes saberes de uma multiplicidade empírica é justificado por uma razão, um real e um método igualmente únicos;
	6) a ideia de uma multiplicidade empírica que se organiza em um saber uno frequentemente se faz dominante nos mais diferentes contextos sociais;
	7) a ideia de uma multiplicidade empírica que se organiza em um saber uno atua ideologicamente como valorizadora de alguns saberes (e algumas racionalidades) em detrimento de outros saberes (e de outras racionalidades);
	8) a ideia de uma multiplicidade empírica que se organiza em um saber uno deve ser questionada em seu próprio processo de constituição;
D-XXIII.p/abcde.t-a.CC/I	Compreensão da pluralidade cultural e de possíveis inter-relações entre diferentes saberes sociais (científico, escolar e cotidiano) para a

	socialização do conhecimento
	1) as inter-relações entre os conhecimentos científico, escolar e cotidiano são inter-relações entre diferentes saberes sociais;
	2) a compreensão de como essas inter-relações entre diferentes saberes sociais podem acontecer pode/deve favorecer a socialização do conhecimento;
D-XXIII.p/abcde.t-b.CC/A	Contradições epistemológicas no processo de construção e transmissão de conhecimentos devem ser trabalhadas na escola
	1) um discurso de deslegitimação dos saberes ensinados (reprodutivismo) foi desenvolvido a partir dos anos 70;
	2) um discurso de restauração dos saberes (reação à reprodução) foi sendo esboçado nos anos 80;
	3) a valorização de saberes historicamente acumulados não deve prescindir do questionamento das marcas de classe que assumem;
	4) trabalhar as contradições e dicotomias do conhecimento na escola é necessário para dialogar com os saberes populares;
	5) a diversidade cultural é função não apenas da diversidade de classes sociais, mas também do fato de que diferentes saberes não podem ser reduzidos a uma única razão;
	6) diferentes saberes não se igualam do ponto de vista epistemológico;
D-XXIII.p/abcde.t-c.CC/A	Interpretação pluralista da cultura na construção do conhecimento escolar concebe que diferentes saberes possuem legitimidade sem precisarem ser científicos ou eruditos
	1) a interpretação pluralista da se constitui como tendência crítica à hierarquia dos saberes; 6) diferentes saberes possuem legitimidade, sem que para isso tenham de ser científicos ou eruditos;
	2) toda ciência é um saber, mas nem todo saber é científico;
D-XXIII.p/abcde.t-c.CC/B	O conhecimento escolar se constitui da relação entre conhecimento científico e conhecimento cotidiano
	1) o conhecimento científico é um saber em relação ao qual o conhecimento escolar se constitui;
	2) o conhecimento cotidiano é um saber em relação ao qual o conhecimento escolar se constitui;
	3) o conhecimento científico e o conhecimento cotidiano são saberes em relação aos quais o conhecimento escolar se constitui;
D-XXIII.p/abcde.t-c.CC/C	Senso comum (uma forma de conhecimento cotidiano geral, uniforme e universal) não é equivalente a saber popular (diversidade de saberes de um conhecimento cotidiano popular específico)
	1) o conhecimento cotidiano mantém uma relação de exterioridade com as aquisições científicas;
	2) o senso comum se diferencia dos saberes populares;
	3) o senso comum não se restringe a uma dada classe;
	4) o senso comum se mantém como obstáculo constante ao desenvolvimento do próprio conhecimento científico;
	5) o posicionamento crítico frente ao conhecimento cotidiano é interpretado como necessariamente crítico dos saberes das classes populares;
	6) o posicionamento crítico frente ao conhecimento cotidiano é interpretado como capaz de estabelecer uma hierarquia dos saberes;
	7) na crítica da hierarquia dos saberes das classes populares o conhecimento científico assume posição de destaque;
	8) posturas valorizadoras do conhecimento cotidiano, porém, tendem a ser consideradas como democráticas frente aos diferentes saberes;
	9) o equívoco da interpretação dicotômica na crítica do conhecimento cotidiano parece advir da indiferenciação de senso/conhecimento comum e saber popular, formas diversas do conhecimento cotidiano;

Quadro de Análise de Conteúdo 1 (b) [R3]: Categorização [descrição de conjuntos categoriais (CCs) e respectivas proposições/inferências].

Fonte: Elaborado pelo autor M. Pertussatti (2018).

SÍNTESE CATEGORIAL DE LIVRO – (LOPES, 1999 [R3])

SÍNTESE CATEGORIAL (CATEGORIAS) – (LOPES, 1999 [R3])		
Codificação do Conjunto Categorial (CC)	Descrição de Conjuntos Categorial (CC)	Descrição de Categorias
D-XXIII.p/abcde.t-a.CC/A	Análise de relações entre conhecimentos	Conhecimento escolar
D-XXIII.p/abcde.t-a.CC/B	Conhecimento escolar	
D-XXIII.p/abcde.t-c.CC/B	O conhecimento escolar se constitui da relação entre conhecimento científico e conhecimento cotidiano	
D-XXIII.p/abcde.t-j.CC/P	Comunidade científica e comunidade escolar	
D-XXIII.p/abcde.t-l.CC/D	Foco no conhecimento escolar e suas inter-relações	
D-XXIII.p/abcde.t-l.CC/E	Conhecimento escolar com instância própria de conhecimento	
D-XXIII.p/abcde.t-m.CC/B	Constituição conhecimento escolar	
D-XXIII.p/abcde.t-o.CC/A	Processo de constituição do conhecimento escolar	
D-XXIII.p/abcde.t-q.CC/B	Conhecimento Escolar Focalizado	
D-XXIII.p/abcde.t-q.CC/C	Novas bases do saber escolar	
D-XXIII.p/abcde.t-r.CC/H	Pluralismo e diversidade como princípios epistemológicos	
D-XXIII.p/abcde.t-s.CC/A	Epistemologia Escolar	
D-XXIII.p/abcde.t-s.CC/C	Conhecimento científico e valores sociais	
D-XXIII.p/abcde.t-t.CC/H	Conhecimento escolar: terreno de embate de saberes	
D-XXIII.p/abcde.t-e.CC/A	A definição de saber possui um sentido mais amplo, caracterizado por ser especulativo e conjugar enunciados que não envolve sistematizações e organização com base em normas de verificação e coerência rigorosas como no campo das ciências, das quais é independente	Saber
D-XXIII.p/abcde.t-e.CC/C	Pré-saber é o estado de conhecimento que antecede a constituição de um saber, não sendo contínuo, pois é rompido	
D-XXIII.p/abcde.t-f.CC/A	Os saberes devem ser aceitos dentro de um contexto de heterogeneidade na perspectiva pluralista da razão e descontinuista da história, portanto, há uma diferenciação epistemológica a ser considerada	Saberes
D-XXIII.p/abcde.t-f.CC/B	Desmascaramento de uma pseudemocratização de saberes que homogeneiza a cultura e o conhecimento, legitimando uma racionalidade dominante é possível na admissão do diferente	
D-XXIII.p/abcde.t-j.CC/B	Saberes hierarquizados conduzem à exclusão social	
D-XXIII.p/abcde.t-j.CC/C	Defesa de uma falsa homogeneização dos saberes deve ser questionada	
D-XXIII.p/abcde.t-j.CC/G	Necessidade de análise na estratificação e compartimentação dos saberes	
D-XXIII.p/abcde.t-j.CC/I	Hierarquização de saberes é fruto da divisão do trabalho	
D-XXIII.p/abcde.t-j.CC/K	Legitimidade de diferentes saberes	
D-XXIII.p/abcde.t-j.CC/O	Combate à hierarquização e à homogeneização de diferentes saberes	
D-XXIII.p/abcde.t-e.CC/B	O conhecimento engloba saberes sistematizados, organizados com base em leis de construção de proposições do âmbito da Lógica	Conhecimento
D-XXIII.p/abcde.t-c.CC/C	Senso comum (uma forma de conhecimento cotidiano geral, uniforme e universal) não é equivalente a saber popular (diversidade de saberes	Senso Comum

	de um conhecimento cotidiano popular específico)	
D-XXIII.p/abcde.t-c.CC/D	A construção do conhecimento científico se dá contra o senso comum e a homogeneização epistemológica de saberes	Conhecimento científico
D-XXIII.p/abcde.t-i.CC/A	Saberes populares	Saberes Populares
D-XXIII.p/abcde.t-i.CC/B	Valorização dos saberes populares	
D-XXIII.p/abcde.t-i.CC/C	Resgate dos saberes populares com a crítica ao senso comum	
D-XXIII.p/abcde.t-i.CC/D	Saberes populares apontam para a especificidade e a diversidade	
D-XXIII.p/abcde.t-h.CC/A	A escola é um dos canais institucionais da transmissão do conhecimento cotidiano (senso comum e saberes populares), com papel preponderante na sua constituição como saber social	Conhecimento cotidiano
D-XXIII.p/abcde.t-h.CC/B	Necessidade de manter os saberes cotidianos nos limites possíveis de sua atuação, sem universalizações, naturalizações e feticizações, problematizados nas ações cotidianas para conhecimento do processo no seu todo	
D-XXIII.p/abcde.t-j.CC/A	Saberes escolares são produtos sociais	Saberes escolares
D-XXIII.p/abcde.t-j.CC/L	Pluralidade de saberes na escola	
D-XXIII.p/abcde.t-k.CC/A	Saberes e disciplinas com correlação mútua e especificidade	
D-XXIII.p/abcde.t-a.CC/C	Saberes sociais	Saberes sociais
D-XXIII.p/abcde.t-g.CC/A	Diferentes saberes sociais não são reflexos de uma mesma matriz epistêmica ou de uma mesma razão totalizante e totalitária	
D-XXIII.p/abcde.t-j.CC/D	Relações de poder e de saber estão interligadas	Relações entre saber e poder
D-XXIII.p/abcde.t-m.CC/A	Nenhum currículo é neutro ou imparcial	Processos curriculares
D-XXIII.p/abcde.t-l.CC/A	Conhecimento escolar e currículo	
D-XXIII.p/abcde.t-a.CC/F	Centralidade do conhecimento (cognitivo) e da cultura (política de legitimação de saberes) nos processos curriculares e formativos de identidades individuais e sociais na escola brasileira	
D-XXIII.p/abcde.t-d.CC/A	A seleção cultural é um processo definidor da cultura e da ideologia dominante (cultura, saber e conhecimento), nem sempre científica, erudita ou universal, passível de questionamento e diálogo	Seleção cultural
D-XXIII.p/abcde.t-d.CC/B	O processo da seleção cultural precisa ser confrontado com uma razão plural, histórica e descontínua	
D-XXIII.p/abcde.t-a.CC/G	Contribuição da perspectiva pluralista de cultura para uma análise que considere as características do conhecimento escolar e de outros saberes sociais em suas singularidades, não como partes de um todo único	Perspectiva pluralista de cultura
D-XXIII.p/abcde.t-a.CC/I	Compreensão da pluralidade cultural e de possíveis inter-relações entre diferentes saberes sociais (científico, escolar e cotidiano) para a socialização do conhecimento	
D-XXIII.p/abcde.t-m.CC/C	Cultura pluralista e conhecimento escolar	
D-XXIII.p/abcde.t-n.CC/B	Concepção de cultura e compreensão do conhecimento escolar	
D-XXIII.p/abcde.t-n.CC/C	Cultura, saber e conhecimento	
D-XXIII.p/abcde.t-n.CC/D	Cultura erudita e cultura popular não devem se opor	
D-XXIII.p/abcde.t-t.CC/B	Relação Culturas-conhecimentos escolar	
D-XXIII.p/abcde.t-c.CC/E	Mediação didática é o processo de reconstrução (e	

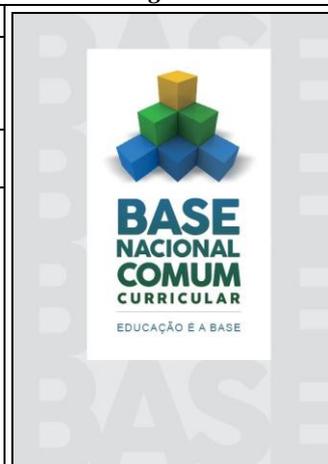
	não de reprodução) dos saberes científicos na escola	
D-XXIII.p/abcde.t-m.CC/F	Mediação didática, conhecimento e saberes	
D-XXIII.p/abcde.t-b.CC/A	Contradições epistemológicas no processo de construção e transmissão de conhecimentos devem ser trabalhadas na escola	Contradições epistemológicas
D-XXIII.p/abcde.t-o.CC/B	Compreensão das relações contraditórias entre as instâncias do conhecimento escolar	
D-XXIII.p/abcde.t-p.CC/A	Negação e afirmação entre conhecimento escolar e conhecimento cotidiano	
D-XXIII.p/abcde.t-p.CC/B	Contradição que envolve o conhecimento escolar	
D-XXIII.p/abcde.t-s.CC/B	Contradições Conhecimento Escolar	
D-XXIII.p/abcde.t-q.CC/D	Perspectiva histórica das disciplinas escolares	Pluridisciplinaridade
D-XXIII.p/abcde.t-t.CC/F	Pluridisciplinaridade capaz de gestar o conhecimento escolar	

Quadro de Análise de Conteúdo 1 (c) [R3]: Categorias (síntese categorial elaborada a partir do texto D-XXIII.p/abcde/LOPES, 1999 [R3]).

Fonte: Elaborado pelo autor M. Pertussatti (2018).

(Formulário Modelo de Análise de Conteúdo – Unidade de Análise 04)

PROCESSO DE CODIFICAÇÃO: REFERENCIAÇÃO DE ÍNDICES												
Elaboração de Indicadores para Classificação de Elementos na Forma de Categorias												
Códigos		UNIDADES DE REGISTRO E DE CONTEXTO										
D-XXIV		BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. BNCC – Base Nacional Comum Curricular: educação é a base. 15-20/12/2017. [R3]										
p/	a	21 citações	b	48 citações	c	0 citações	d	3 citações	e	549 citações	f	1 citações
t-a		<p>(p/a/b) Ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento (Introdução).</p> <p>(p/a/b) Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (Introdução). (p.8)</p> <p>(p/a/b) Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. (Competências Gerais da BNCC – 6ª competência). (p.9)</p> <p>(p/a/b) Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. (Competências Gerais da BNCC – 9ª competência). (p.10)</p> <p>(p/a/b) Trata-se, portanto, de maneiras diferentes e intercambiáveis para designar algo comum, ou seja, aquilo que os estudantes devem aprender na Educação Básica, o que inclui tanto os saberes quanto a capacidade de mobilizá-los e aplicá-los (Marcos Legais da BNCC). [Art.35-A LDB: direitos e objetivos de aprendizagem; Art. 36 §1º: competências e habilidades]. (p.12)</p> <p>(p/a/b) Ao adotar esse enfoque, a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC (Fundamentos Pedagógicos da BNCC). (p.13)</p> <p>(p/a/b) No novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. (p.14)</p>										
		CC					P					
A	Aprendizagens essenciais dos estudantes na Educação Básica					(Marcos Legais da BNCC). [Art.35-A LDB: direitos e objetivos de aprendizagem ; Art. 36 §1º: competências e						



		<p>habilidades]</p> <p>1) as aprendizagens essenciais da Educação Básica definidas na BNCC; 2) desenvolvimento de dez competências gerais; 3) dez competências consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento; 4) maneiras diferentes e intercambiáveis para designar algo comum; 5) o que os estudantes devem aprender na Educação Básica; 6) inclui tanto os saberes quanto a capacidade de mobilizá-los e aplicá-los;</p>
B	Decisões pedagógicas devem estar orientadas para competências	<p>1) o enfoque da BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências; 2) o que os alunos devem “saber” considera a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores; 3) o que os alunos devem “saber fazer” considera a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho;</p>
C	Competência (s) e saberes	<p>1) competência, na BNCC, é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos); 2) competência, na BNCC, é definida como a mobilização de habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais); 3) competência, na BNCC, é definida como a mobilização de atitudes e valores; 4) a mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores, que leva o nome de competência na BNCC, deve resolver demandas complexas da vida cotidiana; 5) a mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores, que leva o nome de competência na BNCC, deve resolver demandas complexas do pleno exercício da cidadania; 6) a mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores, que leva o nome de competência na BNCC, deve resolver demandas complexas do mundo do trabalho; 7) Fundamentos Pedagógicos da BNCC: a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC; 8) Competência nº 6: valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais (a); 9) Competência nº 6: apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho (b); 10) Competência nº 6: apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania (c); 11) Competência nº 6: apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem fazer escolhas alinhadas ao seu projeto de vida (d); 12) Competência nº 6: valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem fazer escolhas com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (e); 13) Competência nº 9: exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar (a); 14) Competência nº 9: exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos (b); 15) Competência nº 9: exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais (c); 16)</p>

			<p>Competência nº 9: exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação com acolhimento e valorização da diversidade de saberes (d); 17)</p> <p>Competência nº 9: exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação com acolhimento e valorização da diversidade de identidades (d); 18)</p> <p>Competência nº 9: exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação com acolhimento e valorização da diversidade de culturas (e); 19)</p> <p>Competência nº 9: exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação com acolhimento e valorização da diversidade de potencialidades (f); 20)</p> <p>Competência nº 9: exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação com acolhimento e sem preconceitos de qualquer natureza (g);</p>
	D	Necessidade de competências para cumprir compromisso (s) com a educação integral	<p>1) novo cenário mundial; 2) contexto histórico e cultural de comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável; 3) requer-se muito mais do que o acúmulo de informações; 4) requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender; 5) requer saber lidar com a informação cada vez mais disponível; 6) requer atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais; 7) requer aplicar conhecimentos para resolver problemas; 8) requer ter autonomia para tomar decisões; 9) requer ser proativo para identificar os dados de uma situação; 10) requer buscar soluções; 11) requer conviver; 12) requer aprender com as diferenças e as diversidades;</p>
			<p>(p/a/b) Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia (A Etapa da Educação Infantil na BNCC – Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento / 4º direito). (p.36)</p> <p>(p/a/b) Considerando que, na Educação Infantil, as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças têm como eixos estruturantes as interações e as brincadeiras, assegurando-lhes os direitos de <i>conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se</i>, a organização curricular da Educação Infantil na BNCC está estruturada em cinco campos de experiências, no âmbito dos quais são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Os campos de experiência constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte de patrimônio cultural. (A Etapa da Educação Infantil na BNCC – Os Campos de Experiências). (p.38)</p> <p>(p/a/b) A definição e denominação dos campos de experiências também se baseiam no que dispõem as DCNEI (Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil) em relação aos saberes e conhecimentos fundamentais a ser propiciados às crianças e associados às suas experiências. Considerando esses saberes e conhecimentos, os campos de experiências em que se organiza a BNCC são: O eu, o outro e o nós – (...); Corpo, gestos e movimentos – (...); Traços, sons, cores e formas – (...); Escuta, fala, pensamento e imaginação – (...); Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações – (...). (A Etapa da Educação Infantil na BNCC – Os Campos de Experiências). (p.38-41)</p>

Quadro de Análise de Conteúdo 2 (a) [R3]: Codificação (referenciação de índices para elaboração de indicadores e classificação de elementos na forma de categorias).

Fonte: Elaborado pelo autor M. Pertussatti (2018).

**QUADRO DESCRITIVO DE CONJUNTOS CATEGORIAIS (CC) E PROPOSIÇÕES (P) DA ANÁLISE
DE CONTEÚDO DO DOCUMENTO BRASIL/MEC/BNCC (2017) – VERSÃO DIGITAL**

QUADRO DESCRITIVO DE CONJUNTOS CATEGORIAIS (CC) – SABERES DA ESCOLA	
<i>D-XXIV.p/abcdef/ (BRASIL/MEC, 2017 [R3])</i>	<i>BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. BNCC – Base Nacional Comum Curricular: educação é a base. 15-20/12/2017. [R3]</i>
D-XXIV.p/abcdef.t-a.CC/A	Aprendizagens essenciais dos estudantes na Educação Básica
D-XXIV.p/abcdef.t-a.CC/A[P1]	1) as aprendizagens essenciais da Educação Básica definidas na BNCC;
D-XXIV.p/abcdef.t-a.CC/A[P2]	2) desenvolvimento de dez competências gerais;
D-XXIV.p/abcdef.t-a.CC/A[P3]	3) dez competências consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento;
D-XXIV.p/abcdef.t-a.CC/A[P4]	4) maneiras diferentes e intercambiáveis para designar algo comum;
D-XXIV.p/abcdef.t-a.CC/A[P5]	5) o que os estudantes devem aprender na Educação Básica;
D-XXIV.p/abcdef.t-a.CC/A[P6]	6) inclui tanto os saberes quanto a capacidade de mobilizá-los e aplicá-los; (Marcos Legais da BNCC). [Art.35-A LDB: direitos e objetivos de aprendizagem ; Art. 36 §1º: competências e habilidades]
D-XXIV.p/abcdef.t-a.CC/B	Decisões pedagógicas devem estar orientadas para competências
D-XXIV.p/abcdef.t-a.CC/B[P1]	1) o enfoque da BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências;
D-XXIV.p/abcdef.t-a.CC/B[P2]	2) o que os alunos devem “saber” considera a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores;
D-XXIV.p/abcdef.t-a.CC/B[P3]	3) o que os alunos devem “saber fazer” considera a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho;
D-XXIV.p/abcdef.t-a.CC/C	Competência (s) e saberes
	1) competência, na BNCC, é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos); 2) competência, na BNCC, é definida como a mobilização de habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais); 3) competência, na BNCC, é definida como a mobilização de atitudes e valores; 4) a mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores, que leva o nome de competência na BNCC, deve resolver demandas complexas da vida cotidiana; 5) a mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores, que leva o nome de competência na BNCC, deve resolver demandas complexas do pleno exercício da cidadania; 6) a mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores, que leva o nome de competência na BNCC, deve resolver demandas complexas do mundo do trabalho; 7) Fundamentos Pedagógicos da BNCC : a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC; 8) Competência nº 6 : valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais (a); 9) Competência nº 6 : apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho (b); 10) Competência nº 6 : apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania (c); 11) Competência nº 6 : apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem fazer escolhas alinhadas ao seu projeto de vida (d); 12) Competência nº 6 : valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem fazer escolhas com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (e); 13) Competência nº 9 : exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar (a); 14) Competência nº 9 : exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos (b); 15) Competência nº 9 : exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais

	(e); 16) Competência nº 9: exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação com acolhimento e valorização da diversidade de saberes (d); 17) Competência nº 9: exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação com acolhimento e valorização da diversidade de identidades (d); 18) Competência nº 9: exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação com acolhimento e valorização da diversidade de culturas (e); 19) Competência nº 9: exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação com acolhimento e valorização da diversidade de potencialidades (f); 20) Competência nº 9: exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação com acolhimento e sem preconceitos de qualquer natureza (g);
D-XXIV.p/abcdef.t-a.CC/D	Necessidade de competências para cumprir compromisso (s) com a educação integral
	1) novo cenário mundial; 2) contexto histórico e cultural de comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável; 3) requer-se muito mais do que o acúmulo de informações; 4) requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender; 5) requer saber lidar com a informação cada vez mais disponível; 6) requer atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais; 7) requer aplicar conhecimentos para resolver problemas; 8) requer ter autonomia para tomar decisões; 9) requer ser proativo para identificar os dados de uma situação; 10) requer buscar soluções; 11) requer conviver; 12) requer aprender com as diferenças e as diversidades;
D-XXIV.p/abcdef.t-b.CC/A	Ampliação de saberes cumprindo os direitos de aprendizagem e desenvolvimento da Educação Infantil
	1) Direito de aprendizagem e desenvolvimento nº 4: Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos (a); 2) Direito de aprendizagem e desenvolvimento nº 4: Explorar elementos da natureza, na escola e fora dela (b); 3) Direito de aprendizagem e desenvolvimento nº 4: com essa exploração ampliar saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia (c); 3) na Educação Infantil, as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças têm como eixos estruturantes as interações e as brincadeiras; 4) Interações e brincadeiras asseguram os direitos de <i>conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se</i> às crianças;
D-XXIV.p/abcdef.t-b.CC/B	Situações e experiências concretas do cotidiano como campo de saberes e conhecimento
	5) há 5 (cinco) Campos de Experiências na organização curricular da Educação Infantil na BNCC; 6) nos campos de experiências são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento; 7) os campos de experiência constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes; 8) as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes são entrelaçados aos conhecimentos que fazem parte de patrimônio cultural; 9) a definição e denominação dos campos de experiências se baseiam no que dispõem as DCNEI (Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil) em relação aos saberes e conhecimentos fundamentais a ser propiciados às crianças e associados às suas experiências;
D-XXIV.p/abcdef.t-b.CC/C	Saberes e conhecimentos como campos de experiências
	1) O eu, o outro e o nós – (...); 2) Corpo, gestos e movimentos – (...); 3) Traços, sons, cores e formas – (...); 4) Escuta, fala, pensamento e imaginação – (...); 5) Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações – (...).

Quadro de Análise de Conteúdo 2 (b) [R3]: Categorização [descrição de conjuntos categoriais (CCs) e respectivas proposições/inferências].

Fonte: Elaborado pelo autor M. Pertussatti (2018).

SÍNTESE CATEGORIAL DE DOCUMENTO/BNCC – ARQUIVO DIGITAL (BRASIL/MEC, 2017 [R3])

SÍNTESE CATEGORIAL (CATEGORIAS) – (BRASIL/MEC, 2017 [R3])		
Codificação do Conjunto Categorial (CC)	Descrição de Conjuntos Categorial (CC)	Descrição de Categorias
D-XXIV.p/abcdef.t-p.CC/A	Conhecimento escolar possui muitas possibilidades de organização e no caso da BNCC acontece por meio de unidades temáticas com seus objetos de conhecimento e habilidades	Conhecimento escolar
D-XXIV.p/abcdef.t-p.CC/B	Conhecimentos, atitudes e valores estão imbricados nas atividades humanas realizadas nas práticas sociais mediadas por diferentes linguagens na escola	
D-XXIV.p/abcdef.t-p.CC/D	Conhecimento escolar e campos de atuação das práticas de linguagem	
D-XXIV.p/abcdef.t-i.CC/B	Diversos campos do saber nos processos, práticas e procedimentos das ciências	Saber
D-XXIV.p/abcdef.t-b.CC/A	Ampliação de saberes cumprindo os direitos de aprendizagem e desenvolvimento da Educação Infantil	Saberes
D-XXIV.p/abcdef.t-b.CC/B	Situações e experiências concretas do cotidiano como campo de saberes e conhecimento	
D-XXIV.p/abcdef.t-b.CC/C	Saberes e conhecimentos como campos de experiências	
D-XXIV.p/abcdef.t-f.CC/A	Articulação de saberes referentes a fenômenos artísticos nas Artes visuais, na Dança, na Música e no Teatro	
D-XXIV.p/abcdef.t-f.CC/C	Compartilhamento de saberes e produções entre os alunos nos processos de criação do componente curricular Arte	
D-XXIV.p/abcdef.t-f.CC/D	Modo de produção e organização dos conhecimentos em Arte por meio da prática investigativa contextualizam saberes e práticas artísticas	
D-XXIV.p/abcdef.t-f.CC/E	Saberes e valores da Música estabelecidos no domínio de cada cultura	
D-XXIV.p/abcdef.t-f.CC/F	Reconhecimento da diversidade de saberes no fruir da Arte para a construção de uma rede de interlocução de linguagens artísticas	
D-XXIV.p/abcdef.t-g.CC/B	Acesso a um vasto universo cultural de saberes corporais e experiências por meio da Educação Física	
D-XXIV.p/abcdef.t-h.CC/A	Engajamento e participação crítica dos estudantes no mundo globalizado e plural por meio do estudo da Língua Inglesa, no acesso a saberes linguísticos	
D-XXIV.p/abcdef.t-i.CC/C	Aprimoramento de saberes por meio de levantamento de problemas, na sua análise, representação, definição, comunicação e intervenção, incorporando significativamente o conhecimento científico	
D-XXIV.p/abcdef.t-j.CC/B	Valorização e mobilização de saberes e vivências dos estudantes no componente de Ciências desde o início do EF	
D-XXIV.p/abcdef.t-l.CC/C	Desenvolvimento de aproximações e compreensões sobre os saberes científicos em Geografia, desenvolvendo-se a criticidade e a autonomia na análise	
D-XXIV.p/abcdef.t-m.CC/A	O componente História como saber necessário à identificação, à análise a à compreensão dos significados de diferentes objetos, lugares, circunstâncias, temporalidades, movimentos	

	de pessoas, coisas e saberes, marcos de memória e formas narrativas do passado e do presente	
D-XXIV.p/abcdef.t-m.CC/B	O componente História e a capacidade de comunicação e diálogo para o respeito à pluralidade cultural, social e política, no enfrentamento de circunstâncias marcadas pela tensão e pelo conflito, produzindo saberes	
D-XXIV.p/abcdef.t-m.CC/E	Valorização da história da África e das culturas afro-brasileira e indígena (Lei nº 10.639/2003 e Lei nº 11.645/2008) ganha realce em razão do tema da escravidão e por se levar em conta a história e os saberes produzidos por essas populações ao longo de sua duração	
D-XXIV.p/abcdef.t-m.CC/G	Permanências e rupturas de saberes e práticas na emergência do mundo moderno	
D-XXIV.p/abcdef.t-m.CC/H	Formas de organização social e o desenvolvimento de saberes e técnicas dos povos africanos e pré-colombianos	
D-XXIV.p/abcdef.t-n.CC/C	Pesquisa e diálogo como princípios mediadores e articuladores de processos de desenvolvimento de saberes	
D-XXIV.p/abcdef.t-o.CC/C	Estudos das unidades temáticas manifestações religiosas, crenças religiosas e filosofias de vida, mobilizando sentimentos, lembranças, memórias, saberes	
D-XXIV.p/abcdef.t-c.CC/A	As 5 (cinco) áreas de conhecimento do Ensino Fundamental (EF)	
D-XXIV.p/abcdef.t-g.CC/D	Dimensão de conhecimento de uso e apropriação das práticas da cultura corporal com satisfação, para além da sala de aula	
D-XXIV.p/abcdef.t-g.CC/E	Dimensão de conhecimento de análise do funcionamento das práticas corporais	
D-XXIV.p/abcdef.t-g.CC/F	Dimensão de conhecimento de compreensão do processo de inserção das práticas corporais no contexto sociocultural e o seu lugar no mundo	
D-XXIV.p/abcdef.t-k.CC/C	Adensamento de conhecimentos sobre a participação no mundo social e a reflexão sobre questões sociais, éticas e políticas nas Ciências Sociais (diversidade, saberes, identidades, culturas...)	Conhecimento
D-XXIV.p/abcdef.t-m.CC/F	Formas de registro da História e da produção do conhecimento histórico	
D-XXIV.p/abcdef.t-n.CC/A	Área do Ensino Religioso historicamente foi reivindicada no âmbito dos currículos escolares do Brasil, como conhecimento religioso e diversidade religiosa	
D-XXIV.p/abcdef.t-n.CC/B	Área do Ensino Religioso tem como objeto o conhecimento religioso, na investigação da manifestação dos fenômenos religiosos em diferentes culturas e sociedades	
D-XXIV.p/abcdef.t-d.CC/A	A tematização das práticas de leitura e escrita nos anos iniciais do EF	
D-XXIV.p/abcdef.t-e.CC/A	Assunção da perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem no componente Língua Portuguesa	Currículo
D-XXIV.p/abcdef.t-e.CC/B	Práticas de linguagem contemporâneas com novos gêneros e formas de produzir,	

	configurar, disponibilizar, replicar e interagir textos	
D-XXIV.p/abcdef.t-i.CC/A	Letramento científico por meio das ciências da natureza na compreensão do mundo natural, social e tecnológico	
D-XXIV.p/abcdef.t-j.CC/A	Compreensão, explicação e intervenção no mundo pelo componente de Ciências, entendendo os processos de evolução e manutenção da vida e do mundo natural	
D-XXIV.p/abcdef.t-k.CC/A	O raciocínio espaço-temporal das Ciências Humanas se baseia na ideia de que o ser humano produz o espaço em que vive, apropriando-se dele em determinada circunstância histórica	
D-XXIV.p/abcdef.t-k.CC/B	Ensino das Ciências Sociais Geografia e História se fundamenta em circunstâncias históricas e espaços geográficos	
D-XXIV.p/abcdef.t-l.CC/A	O estudo de Geografia é uma oportunidade para compreender o mundo em que se vive, na medida em que esse componente curricular aborda as ações humanas construídas nas distintas sociedades existentes nas diversas regiões do planeta	
D-XXIV.p/abcdef.t-m.CC/C	Diferentes fontes e tipos de documentos são capazes de facilitar a compreensão da relação tempo e espaço e das relações sociais que os geraram na História	
D-XXIV.p/abcdef.t-p.CC/C	Conjunto de linguagens dinâmicas formado pelos componentes curriculares Língua Portuguesa, Arte e Educação Física, além de Língua Inglesa nos anos finais do Ensino Fundamental	
D-XXIV.p/abcdef.t-q.CC/A	Capoeira tratada como uma luta brasileira de abordagem nas unidades temáticas Lutas e Esportes (objeto de conhecimento esportes de combate)	Capoeira
D-XXIV.p/abcdef.t-a.CC/A	Aprendizagens essenciais dos estudantes na Educação Básica	Educação Básica
D-XXIV.p/abcdef.t-a.CC/B	Decisões pedagógicas devem estar orientadas para competências	Competências
D-XXIV.p/abcdef.t-a.CC/C	Competência (s) e saberes	
D-XXIV.p/abcdef.t-a.CC/D	Necessidade de competências para cumprir compromisso (s) com a educação integral	
D-XXIV.p/abcdef.t-j.CC/C	Ampliação progressiva da capacidade de abstração e da autonomia da ação e do pensamento nos anos finais do EF, fundamentais para sua formação científica	
	Estudantes devem ser estimulados a pensar espacialmente, desenvolvendo o raciocínio geográfico	
D-XXIV.p/abcdef.t-c.CC/B	Diálogo necessário da escola com a diversidade de formação e vivências para enfrentar desafios educativos – Séries finais do EF	Diversidade
D-XXIV.p/abcdef.t-d.CC/B	Diversificação de contextos e aprofundamento de práticas de linguagens artísticas, corporais e linguísticas nos anos finais do EF	
D-XXIV.p/abcdef.t-d.CC/C	Respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas por meio do desenvolvimento do senso estético	

D-XXIV.p/abcdef.t-f.CC/B	Componente curricular Arte e diálogos intercultural, pluriétnico e plurilíngue	Educação intercultural
D-XXIV.p/abcdef.t-h.CC/B	Educação linguística do Inglês voltado para a interculturalidade	
D-XXIV.p/abcdef.t-h.CC/C	Multiletramentos no âmbito das práticas sociais do mundo digital	
D-XXIV.p/abcdef.t-h.CC/D	<i>Status</i> da Língua Inglesa como cultura no ensino-aprendizagem da oralidade, da leitura, da escrita, dos conhecimentos linguísticos e de sua dimensão intercultural	
D-XXIV.p/abcdef.t-g.CC/A	Práticas corporais na Educação Física em suas diversas formas de codificação e significação social para desenvolver autonomia	Práticas Corporais
D-XXIV.p/abcdef.t-g.CC/C	Manifestações culturais da Educação Física escolar compõem um conjunto de 6 (seis) unidades temáticas: brincadeiras e jogos, esportes, ginásticas, danças, lutas e práticas corporais de aventura	Manifestações culturais
D-XXIV.p/abcdef.t-m.CC/D	Processos de identificação, comparação, contextualização, interpretação e análise de um objeto estimulam o pensamento e obrigatórios definidos pela legislação vigente, tais como a história da África e das culturas afro-brasileira e indígena	
D-XXIV.p/abcdef.t-m.CC/I	Formas de integração e destruição de comunidades e povos indígenas	
D-XXIV.p/abcdef.t-o.CC/A	Percepção das diferenças e respeito como elementos condicionais à construção das identidades religiosas	

Quadro de Análise de Conteúdo 2 (c) [R3]: Categorias (síntese categorial elaborada a partir do texto D-XXIV.p/abcdef/BRASIL/MEC, 2017 [R3]).

Fonte: Elaborado pelo autor M. Pertussatti (2018).